Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

ЮНИК Іван Дмитрович

УДК [378.015.3:81’25]:165.194(043.5)

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Левченко Тетяна Іванівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП……4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ...……....11

1.1. Фахові когнітивні уміння перекладачів як психолого-педагогічний феномен……...11

1.2. Структура фахових когнітивних умінь перекладачів ..……31

Висновки до першого розділу……54

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ....……....56

2.1. Стан сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки ...……...56

2.2. Перспективні напрями вдосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів ….....79

Висновки до другого розділу……...108

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ……..111

3.1. Педагогічні умови цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки ……..111

3.2. Організація та перебіг формувального експерименту з перевірки дієздатності педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів ……...130

3.3. Аналіз результатів експериментального формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки ……149

Висновки до третього розділу……...181

ВИСНОВКИ……..184

ДОДАТКИ……188
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ……258

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна цивілізація вступила у принципово нову стадію свого розвитку – інформаційну. Суттєве збільшення обсягу інформації потребує створення інноваційних технологій її сприйняття, обробки, збереження та застосування. Такі цивілізаційні зміни передбачають відповідну переорієнтацію педагогічної науки на пошуки ефективних форм і методів підготовки майбутніх перекладачів з урахуванням вимог багатомовного комунікативного світового простору.

Саме тому упродовж останніх десятиліть науковці спрямовують свої зусилля на вивчення процесів оволодіння інформацією в аспекті триєдиної структури «знання-уміння-навички». Існують різні методологічні позиції щодо їх алгоритмів, які характеризуються:

- послідовним переходом знань в уміння, а потім у навички (О. Арделян, П. Матюша, О. Падалка, А. Петровський, Н. Тализіна та ін.);

- відносно самостійною системністю умінь і навичок, котрі формуються за власними психологічними законами (Л. Вовк, Н. Захарова, О. Люблінська, В. Орлов, Г. Щукіна та ін.);

- розглядом умінь як суми накопичених знань та системи навичок (О. Бугрій, П. Гусак, Н. Левітов, Б. Ломов, К. Платонов та ін.);

- побудовою алгоритму «уміння → навичка → складне уміння» (Г. Дзіда, В. Паламарчук, Т. Петрунова, П. Скворцов, В. Сиротюк та ін.).

Незалежно від наявності різних методологічних позицій щодо вивчення процесів оволодіння інформацією, науковці сходяться на думці, що навичкам як автоматизованим діям властиві стереотипність і важкозмінність, а умінням – гнучкість і усвідомленість. Уміння й навички завжди взаємопов’язані зі знаннями, оскільки від опори на теоретичні знання залежить їх міцність. Саме тому в процесі оволодіння інформацією доцільно розглядати не лише уміння та навички, кількість та якість знань перекладачів, а й арсенал засобів

їх активного здобуття і використання в умовах сучасного інформаційного простору, який зазвичай потребує змінності й творчого підходу до вирішення завдань.

Теорія і методика професійної освіти має суттєві надбання щодо цілеспрямованого формування загальних умінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців (К. Бардін, Н. Захарова, О. Іващенко, В. Кулько, З. Підручна, А. Шиба, D. Broadbent, C. Cefai, H. Eichenbaum, R. Kluwe, G. Lüer, F. Rösler та ін.). Значно менше розроблено проблему розвитку їх когнітивних умінь. Дослідженню зазначеного феномену присвячені лише праці А. Маркосян, Н. Шолохова, D. Bernstein, A. Clarke-Stewart, L. Penner, E. Roy та ін.

Разом з тим, аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, а також вивчення практичного досвіду перекладацької діяльності дозволяє зробити висновок, що дефініція поняття «когнітивні уміння» все ще не є сталою, оскільки в рамках пізнавальної діяльності також виділяють пізнавальні уміння (Л. Абдуліна, О. Романовський, Ю. Хамідуліна, Т. Ширяєва та ін.), дослідницькі уміння (Т. Ганічева, К. Степанок, Н. Федотова, М. Шеремет та ін.), гностичні уміння (В. Василенко, М. Гордієнко, С. Суворова, Ю. Філічева та ін.). Окрім цього, у надбаннях педагогічної науки залишаються невисвітленими питання змісту та структури поняття «фахові когнітивні уміння перекладачів», а також специфіки їх цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки. Натомість, у теорії і методиці професійної освіти простежується інформація, що саме від фахових когнітивних умінь перекладачів залежить результативність їх діяльності (Н. Зінукова, В. Комісаров, Я. Левковська, Л. Поліщук, Т. Пушкар, С. Чевичалова, A. Chamot, J. O'Malley, J. Mundey та ін.).

Отже, актуальність проблеми професійної підготовки перекладачів з урахуванням вимог багатомовного комунікативного світового простору та

недостатня розробленість структурно-функціональної моделі їх фахових когнітивних умінь зумовили вибір теми дослідження: ***«Формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Київського національного лінгвістичного університету в рамках держбюджетної теми № 7 «Український переклад у контексті світового освітнього простору» (номер держреєстрації 0112U000985, протокол № 14 від 30 червня 2011 року). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Міжрегіональної академії управління персоналом (протокол № 4 від 15 квітня 2015 року) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 травня 2015 року).

Мета дисертаційного дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів і експериментальній перевірці настанов, спрямованих на їх реалізацію у процесі професійної підготовки.

Відповідно до поставленої мети було визначено **завдання дослідження.**

1. Здійснити аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та методиці професійної освіти і з'ясувати зміст та структуру фахових когнітивних умінь перекладачів.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки.

3. Виявити перспективні напрями вдосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів під час професійної підготовки.

4. Обґрунтувати педагогічні умови цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів та розробити алгоритмічний зміст настанов, спрямованих на їх реалізацію у процесі професійної підготовки.

5. Експериментально перевірити результативність реалізації запропонованих педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – зміст і структура фахових когнітивних умінь перекладачів та педагогічні умови їх цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки.

Для досягнення мети дослідження використовувались **методи**, які відповідали природі явища, що вивчалося, і були адекватні поставленим завданням, а саме:

- теоретичні (аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури в межах досліджуваної проблеми, узагальнення передового досвіду роботи визначних педагогів, моделювання змісту вихідних положень психологічних досліджень у теорію і методику професійної освіти тощо) – для обґрунтування змісту фахових когнітивних умінь перекладачів, визначення їх структури, критеріїв та показників, розробки структурно-функціональної моделі означеного феномену;

- емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, оцінювання, констатувальні, пошукові та формувальні експерименти тощо) – для вивчення стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а також для обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого формування означеного феномену і визначення настанов, спрямованих на їх реалізацію у процесі професійної підготовки;

- математичної обробки результатів діагностування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі проведення констатувальних, пошукових і формувальних експериментів – для відстеження динаміки та доказу вірогідності кількісного і якісного аналізу даних.

Експериментальна база дослідження. В експериментальному

дослідженні брали участь 442 студенти спеціальності «Перекладач» Українсько-Арабського інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса Міжрегіональної академії управління персоналом, Бердянського державного педагогічного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Із них у констатувальному – 312, у пошуковому – 56 (ЕГ – 28 і КГ – 28), у формувальному – 74 (ЕГ – 37 і КГ – 37). У дослідно-експериментальній роботі брали участь студенти не лише з України, а і з інших країн світу (Азербайджану, Анголи, Грузії, Іраку, Камеруну, Конго, Марокко, Палестини і Туреччини).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше:*

- представлено новий концептуальний підхід до розв'язання проблеми загального і спеціального в процесі формування у майбутніх перекладачів фахових когнітивних умінь педагогічними засобами впливу на перцептивні, інтелектуальні і мнемічні дії, а також на досягнення консонансу між конструктами нового узагальненого образу;

- з'ясовано зміст та структуру поняття «фахові когнітивні уміння перекладачів»;

- обґрунтовано педагогічні умови цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів і алгоритмічний зміст настанов, спрямованих на їх реалізацію у процесі професійної підготовки.

Удосконалено процес професійної підготовки майбутніх перекладачів визначенням оптимальної конфігурації проміжних цілей на шляху до досягнення мети.

Дістали подальшого розвитку педагогічні форми та методи управління активізацією процесуальної мотивації, а також властивостями уваги у процесі диференціації конструктів перекладацького тексту, їх зіставлення, комбінування та синтезу.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у

розробці настанов, спрямованих на реалізацію обґрунтованих й експериментально перевірених педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі їх професійної підготовки. Аргументовані теоретичні засади і концептуальні категорії формування означеного феномену можуть скласти методологічну основу подальших досліджень у галузі педагогічної науки. Запропонована структурно-функціональна модель фахових когнітивних умінь перекладачів може бути використана для забезпечення саморозвитку їх компетентності та коригування змісту навчальних дисциплін.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес студентів Українсько-Арабського інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса Міжрегіональної академії управління персоналом (довідка № 2168 від 21.09.2015 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 55-03/1505 від 17.12.2015 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/1685 від 14.08.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертаційної роботи пройшли апробацію на Міжнародних науково-практичних конференціях «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (Київ, 2015 р.), «Проблеми і перспективи розвитку науки в умовах євроінтеграції» (Чернівці, 2015 р.), «Вплив євроінтеграції на соціально-економічний розвиток» (Чернівці, 2015 р.), «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (Київ, 2015 р.), «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення і перспективи» (Мелітополь, 2015 р.), «Кримінально-виконавча політика України та Європейського Союзу: розвиток та інтеграція» (Київ, 2015 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Інноваційні технології у вищих навчальних закладах» (Київ, 2015 р.), «Модернізація України:

проблеми та технології успішності (питання економіки, права, соціології, освіти і культури)» (Київ, 2015 р.).

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедр психології та педагогіки Національного лінгвістичного університету (2012-2015 рр.), теорії і методики професійної освіти Українсько-Арабського інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса Міжрегіональної академії управління персоналом (2014-2015 рр.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням його вихідних положень; належною репрезентативністю отриманої інформації та застосуванням комплексу взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів дослідження, адекватних об'єкту, меті, завданням і логіці його побудови; математичною обробкою кількісного та якісного аналізу експериментальних даних з висвітленням як позитивних, так і негативних наслідків; можливістю відтворення експериментів у нових умовах та зіставленням їх результатів з даними, окресленими у дисертаційній роботі.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 14 одноосібних наукових працях, з яких: 5 статей у фахових наукових виданнях з педагогіки, 1 стаття у провідному міжнародному виданні, що індексоване у наукометричній базі SciVerse Scopus, 8 статей, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура дисертації зумовлена логікою наукового пошуку і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 287 сторінок, з яких 185 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел подано 298 найменувань, з них 26 – іноземними мовами. Робота містить 16 таблиць, 3 рисунки і 89 додатків (на 70 сторінках).

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1. 1. Фахові когнітивні уміння перекладачів як психолого-педагогічний феномен

Активізація європейської інтеграції України та зміни в національній освітній парадигмі висувають якісно нові вимоги до процесу навчання. Протягом останніх десятиліть питання здобуття знань, їх усвідомлення, переробки, запам'ятовування, застосування на практиці та передачі іншим набули особливої актуальності. Вони є важливими не лише у формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців, а й у процесі їх неперервної самостійної освіти. Саме тому розвиток когнітивних умінь як передумова успішної професійної діяльності будь-яких фахівців займає чільне місце в переліку актуальних питань сучасної педагогічної науки.

Дослідженню умінь присвячені праці Ю. Бабанського, П. Блонського, О. Боброва, Г. Бурової, М. Данилова, Г. Ільїної, С. Кабанової-Меллер, М. Корця, В. Кузя, В. Кулько, Н. Левітова, Є. Мілеряна, П. Підкасистого, К. Платонова, М. Снаткіна, Н. Тализіної, А. Усової, Т. Цехмістрової, Г. Щукіної та багатьох інших визначних психологів і педагогів. Разом з тим, дефініція поняття "уміння" все ще не є сталою, оскільки існує щонайменше два основних підходи стосовно його трактування.

Відповідно до першого з них, уміння – це набута у досвіді майстерність або здатність швидко і легко знаходити прийоми вирішення проблеми, яка виникає під час засвоєння нових знань і навичок. Таким чином, в контексті психологічної теорії діяльності уміння розглядається як категорія дії і за структурою є сукупністю різноманітних знань і навичок, а за механізмом реалізації – самостійним переносом відомих способів поведінки суб'єкта в нові умови діяльності [231, 4-5; 37, 136; 39, 88-89; 119, 19-20; 137, 229-230 та

інші].

Сутність іншого підходу полягає в розумінні поняття “уміння” як заснованої на знаннях та навичках здатності особистості успішно досягати свідомо поставленої мети. Відповідно до означеної позиції, уміння мають складну психологічну структуру, до якої входять інтелект, воля та емоції, котрі виявляються у свідомому, цілеспрямованому й успішному здійсненні системи перцептивних, мисленнєвих, мнемічних, вольових, сенсомоторних та інших дій, які забезпечують досягнення поставленої мети у змінних умовах [266, 100-106; 148, 51-52; 178, 98-103 та інші].

Уміння як психолого-педагогічний феномен має ряд визначальних рис. Зокрема, О. Ганаєва відносить до них гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях), стійкість (збереження точності й темпу діяльності) та міцність (вміння не втрачаються навіть тоді, коли не застосовуються) [41, 35]. До вищеназваних рис уміння О. Арделян також додає максимальне наближення до умов і задач, а під здатністю умінь не забуватися в той період, коли вони практично не застосовуються, науковець розуміє не міцність, а тривалість [6, 46]. На думку С. Колпакової, уміння вирізняються мобільністю, варіативністю, безвідмовністю дії в будь-яких ситуаціях і на будь-якому предметному матеріалі [106, 31]. Окрім вищезазначених, до характерних рис уміння С. Сікорська відносить: усвідомленість, інтелектуальність, цілеспрямованість, довільність, плановість, прогресивність, практичну дієвість, злиття розумових і практичних дій, а також варіативність способів досягнення цілей діяльності [204, 20].

Також надзвичайно важливою властивістю умінь є їх узагальненість. Вона виявляється у способах діяльності та визначається перенесенням способів дій під час виконання подібних чи різних видів діяльності [106, 30; 263, 49]. Втім, слід враховувати, що поняття “узагальнені вміння” не адекватне поняттю “загальні вміння”. Узагальнені вміння – гнучкі за своїми властивостями, вони легко переносяться в нові обставини і націлені на

розвиток інтелектуальних здібностей особистості [231, 13].

Уміння як засіб для досягнення результату в начальній діяльності є компонентом триєдиної структури "знання-уміння-навички". На взаємопов'язаності знань і умінь наголошували А. Алтухова, Г. Дзіда, К. Платонов та інші визначні педагоги й психологи. Зокрема, Г. Дзіда зазначає, що знання та уміння тісно пов'язані, оскільки вони входять до структури особистості [56, 28]. На думку А. Алтухової, усвідомленість та міцність умінь і навичок залежать від того, наскільки вони спираються на теоретичні знання (теоретичне упередження) [3, 15-17]. У свою чергу, К. Платонов наголошує на тому, що тільки гармонійне поєднання знань, умінь та навичок формує досвід особистості [181, 235].

Слід зазначити, що співвідношення умінь та навичок у складі триєдиної структури "знання-уміння-навички" є досить дискусійним. З цього приводу П. Скворцов виділяє три основні позиції:

перша – характеризується послідовним переходом знань в уміння, а потім у навички ("знання → уміння → навичка"), де під умінням розуміється певний спосіб дії, а навичка розглядається як автоматизоване уміння;

друга – відзначається розмежуванням умінь і навичок на дві різні системи, котрі формуються і розвиваються за відмінними психологічними законами;

третя – знаменується трактуванням умінь як деякої суми накопичених знань та системи навичок [207, 27].

Втім, аналіз психолого-педагогічної літератури надав змогу виділити ще одну позицію при вивченні співвідношень умінь і навичок у складі триєдиної структури "знання-уміння-навички". В її основі закладено дію алгоритму "уміння → навичка → складне уміння", де перші дві ланки (уміння і навичка) розглядаються в якості елементів загальної структури. Разом з тим, суттєвою відмінністю є положення про те, що складне уміння "надбудовується" над навичками. Через суттєву залежність процесу

формування умінь від їх положення в структурі “знання-уміння-навички” доцільною видається необхідність розглянути кожну з позицій більш детально.

Отже, відповідно до означеної першої позиції, уміння в процесі свого формування автоматизуються, переростаючи в навички. Такі думки простежуються у працях О. Арделян, Г. Бурової, Г. Дзіди, М. Левітова, П. Скворцова та багатьох інших психологів і педагогів [6, 45; 27, 16; 56, 26-27; 127, 265-267; 207, 24]. Ряд вчених розглядає навичку як один із рівнів оволодіння дією, що безпосередньо йде за оволодіннями дією на рівні вміння [6, 46; 98, 24; 220, 64].

Г. Бурова пропонує виокремлювати початкове уміння, яке виникає при перших вдалих спробах виконання дії з отриманням необхідних результатів. У свою чергу, така дія потребує практики і поступово перетворюється в навичку. При цьому під навичкою Г. Бурова розуміє закріплене вправою уміння виконувати ту чи іншу дію [27, 16]. М. Фіцула також говорить про існування початкових умінь, які є близькими до навичок і піддаються автоматизації, протиставляючи їм вторинні уміння, котрі передбачають елементи творчості і з цієї причини не можуть бути автоматизованими [237, 83].

На думку М. Левітова, немає такої навички, в основі якої не лежало б першопочаткове уміння, котре поступово удосконалюється під час виконання вправ. Науковець зазначає, що при переході уміння в навичку дії прискорюються, елементи дії максимально об’єднуються в одне ціле, і це додає процесові будь-якої діяльності злагодженості. Слід зауважити, що процес автоматизації умінь до рівня навичок є вибірковим, і можливе існування умінь, які не закріплені вправами і не перейшли в навички. До таких відносяться, перш за все, уміння творчої діяльності, хоча відомі випадки, коли в рамках раціоналізаторської та винахідницької діяльності її елементи ставали досить стійкими навичками. М. Левітов наголошує, що

противставлення уміння навичці як цілком автоматизованій дії є помилковим [127, 265-266].

Думку про неможливість повного автоматизму умінь поділяє і А. Петровський. Він зазначає, що при формуванні умінь деякі з дій дійсно можуть бути доведеними до певного ступеня автоматизму, тобто стати навичками. Разом з тим, весь процес не може підлягати автоматизації, оскільки умови завдання можуть сильно змінюватися, тому вже наявних навичок не вистачатиме для ефективного виконання діяльності [160, 174-175].

На думку М. Левітова, фізіологічно навичка як психічний феномен являє собою наявність в корі головного мозку динамічної стереотипії, тобто стійких, злагоджених систем зв'язків. Втім, перехід від уміння до навички виражається не тільки в зміцненні цієї стереотипії та у посиленні першосигнальних координацій, що є характерним для автоматизації дій, але і у, свого роду, перерозподілі осередків збудження у корі головного мозку: утворенні нових осередків згідно новим рівням уміння. Регулююча діяльність другої сигнальної системи у навичці не усувається – особливо помітною активна робота свідомості стає тоді, коли варіюються умови праці. При цьому М. Левітов зазначає, що роль свідомості прямо пропорційна складності навички, оскільки зазвичай складна навичка потребує вибору кращих прийомів роботи відповідно до різноманітних умов [127, 267].

З приводу перетворення уміння в навичку М. Левітов наголошує на тому, що це не простий прямолінійний процес, а вдосконалення уміння, підняття його на більш високий ступінь. Закріплення уміння в навичці передбачає його одночасне покращення, тому заперечує незмінність. На думку науковця, покращення уміння йде у різних напрямках. Перш за все, при переході уміння в навичку дії прискорюються, стають більш точними і безпомилковими. Окрім цього, набуття навички означає виконання роботи не тільки з більшою швидкістю і точністю, але і з більш відчутною впевненістю.

При формуванні навички завдяки вправам перелаштовується структура діяльності: елементи дії все більше і більше об'єднуються в єдине ціле. М. Левітов зауважує, що при створенні першопочаткового уміння в будь-якій операції кожен її елемент потребує особливої уваги. Натомість, коли це вміння перейшло у навичку, увага узагальнюється – її предметом стають не окремі елементи дії, а їх система загалом. Перебудова структури діяльності в процесі вправляння полягає також у більш економному виконанні діяльності, тобто в ліквідації зайвих рухів і допоміжних прийомів [127, 265].

Відповідно до другої позиції вивчення співвідношень умінь і навичок, яка відзначається розмежуванням умінь і навичок на дві системи, котрі формуються і розвиваються за відмінними психологічними законами, означені поняття є абсолютно різними. Зокрема, погляди Г. Люблінської базуються на відмінностях між процесами формування умінь і навичок. На її думку, уміння не автоматизуються, а лише удосконалюються. Натомість, навички набуваються шляхом відпрацювання, що впливає на швидкість розв'язання завдання та зростаючу згорнутість всіх операцій, необхідних для вибору і застосування потрібних правил у кожному конкретному випадку. Окрім цього, науковець вважає, що для особистості уміння є більш корисними, ніж навички [140, 105-106].

П. Гальперин, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Леонтьєв та Р. Немов також стверджують, що навички і уміння – не одне і те ж, оскільки, на їх думку, навичка – це дія, яка піддається автоматизації, а уміння – це діяльність, яка сприяє творчості [63, 326-329; 132, 186; 155, 158-159; 229, 175 та інші]. У свою чергу, П. Скворцов зазначає, що саме означена відмінність і визначає специфіку формування умінь та навичок [207, 24]. Г. Дзіда до цього додає, що кожне нове уміння – це продукт аналізу та синтезу, осмисленого приєднання до раніше відомого, тоді як навичка – це лише результат повторення дій. Дослідник також зазначає, що "…навичка набувається складніше, ніж уміння, але сильніше "вживається" в особистість, і

видозмінити її чи звільнитися від неї за необхідності також складніше" [56, 29]. Н. Захарова як відмінність між навичками й уміннями розглядає надання останніми можливості оволодіти способами діяльності й розвивати розумові здібності, чого не можна сказати про навички [78, 17].

У мовленнєвій діяльності майбутніх перекладачів О. Арделян розмежовує вміння і навички наступним чином: в аспекті виконання мовленнєвих дій йдеться про формування навичок мовлення. Натомість, під час виконання будь-якого виду мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння [6, 72].

Втім, слід зауважити, що у психолого-педагогічній науці простежується і протилежна позиція з цього приводу, згідно якої "уміння" й "навички" є тотожними поняттями. Її поділяють Є. Їльїн та М. Левітов [92, 99; 128, 164]. Натомість, Н. Захарова визнає ототожнення лише початкового етапу формування навичок і первинних умінь [78, 16], тоді як В. Шадріков висловлює думку, що згідно позиції системогенезу діяльності уміння і навички є етапами формування системи, тому і різниці між ними немає [251, 287-288].

О. Арделян зазначає, що при наявності умінь індивідуум ще змушений здійснювати оперативний контроль за ходом дій, а на рівні навички він спеціально не обмірковує кожен елемент діяльності, хоча за необхідності може це зробити. Втім, О. Арделян наводить і спільну ознаку умінь та навичок, якою є готовність особистості здійснювати дію. На її думку, суттєва відмінність між означеними поняттями полягає у процесі їх формування. Так, уміння формуються вправами в мінливих умовах, тобто у процесі переносу дії в нову навчальну ситуацію, тоді як у разі удосконалення вони в цілому не автоматизуються. Саме тому доречно вести мову про автоматизацію лише окремих частин уміння [6, 6-7, 48].

Відповідно до третьої позиції вивчення співвідношень умінь і навичок, яка знаменується трактуванням умінь як деякої суми накопичених знань та

системи навичок, Г. Дзіда зазначає, що "…уміння може містити навичку, а навичка не може включати уміння (свідомо контрольовані дії)" [56, 28]. Про ряд вже сформованих навичок у структурі уміння також ідеться в роботах О. Бугрій [25, 26], а О. Арделян наголошує, що "…кожне уміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи в умінні" [6, 72].

Згідно концепції Б. Ломова, уміння – це складне психічне утворення, до складу якого входять система навичок певного виду діяльності та система наявних у особистості знань. Для навички як автоматизованої дії характерною є стереотипність, тоді як уміння виявляється у вирішенні нових завдань. Воно передбачає гарне орієнтування в нових умовах і виступає не як просте повторення того, що було засвоєно на минулому досвіді, а включає в себе момент творчості [137, 229-230]. У свою чергу, К. Платонов доповнює структуру умінь творчим мисленням, котре "…лежить в основі творчої діяльності і визначає майстерність" [178, 81].

Остання, четверта позиція вивчення співвідношень умінь і навичок у складі триєдиної структури "знання-уміння-навички" частково доповнює модель "уміння → навичка". Втім, головний акцент тут робиться саме на другій ланці, тобто на "надлаштуванні" складного уміння над навичками. При цьому модель набуває вигляду "уміння → навичка → складне уміння". Концепція трансформації навички в уміння розглядається Н. Захаровою, на думку якої навичка як дія автоматизованого характеру може стати основою для формування складніших дій – умінь [78, 21]. Т. Петрунова дійшла висновку, що кінцевим ступенем вивчення мови завжди є навичка, в результаті якої з'являється уміння [176, 11].

На думку Г. Дзіди, навичка виникає раніше за уміння. При цьому під навичкою автор розуміє більш складне уміння, яке утворюється з простих умінь завдяки вправам. І хоча навичка має більш високий ступінь готовності діяти згідно мети, ніж вихідне уміння, з якого вона утворилася, все ж уміння "надлаштовується" над навичкою, оскільки дійсність потребує від

особистості не автоматизму, а змінності, максимального творчого ставлення. Таким чином, уміння можуть удосконалюватися і призводити до отримання якісно нових результатів, тоді як при застосуванні сформованих навичок результативність діяльності знаходиться на одному рівні, що пояснюється консервативністю навичок та їх важкозмінністю. З огляду на це Г. Дзіда стверджує, що навичка уособлює виключно технічний бік діяльності, а у діяльності особистості все ж переважають уміння [56, 28-29].

Акумулюючи всю вищезазначену інформацію, П. Скворцов вважає, що спочатку формується уміння як спосіб виконання дії при активному регулюванні процесу свідомістю, а потім воно, за допомогою вправ, доводиться до рівня автоматизації і стає навичкою. Навички і уміння утворюють систему, основним завданням якої стає виконання дій даного виду діяльності. Втім, на цьому процес не зупиняється – далі відбувається утворення складного, комплексного уміння, яке складається з уже набутих особистістю умінь і навичок. Це нове уміння стоїть на більш високому рівні, ніж уміння і навички, з яких воно складається. Проте такий процес протікає лише в тому випадку, якщо особистість отримує нові знання. Саме нові знання викликають протиріччя між уже наявними уміннями і навичками та метою діяльності, що виникає в результаті отримання нових знань. Таким чином, нові знання приводять в дію суттєву властивість системи умінь і навичок – їх гнучкість. Якщо ж подібної стимулюючої причини не буде, то якісного переходу системи умінь і навичок в нове складне уміння не відбудеться, а сама система стане лише шаблоном [207, 27-28].

Зустрічаються також твердження, що ані вміння, ані навички не мають абсолютного характеру і можуть переходити одне в одного. Таким чином ставиться питання про використання понять “первісне вміння” та “первісна навичка”. Прибічники цієї позиції зазначають, що поняття вміння і навички просто відображають різний рівень сформованості одних і тих самих дій. На їх думку, і вміння, і навички “…необхідні для подальшого успішного

здобуття знань" [6, 48]. Найбільш переконливою в цьому сенсі видається позиція В. Орлова, згідно якої питання співвідношення умінь і навичок варто розв'язувати з урахуванням можливого рівня розвитку умінь [161, 29].

Питання класифікації умінь порушувалося у багатьох педагогічних та психологічних дослідженнях. Втім, погляди науковців досі не мають одностайності, оскільки критерії, за якими класифікуються уміння, значно різняться між собою. Зокрема, О. Арделян виділяє узагальнені (міжпредметні) та часткові (спеціальні для окремих предметів), інтелектуальні та практичні, навчальні та самоосвітні, раціональні та нераціональні, продуктивні та непродуктивні уміння. При цьому науковець уточнює, що продуктивними є уміння, які складаються на ґрунті репродуктивних навичок (наприклад, граматичних, лексичних, вимовних, каліграфічних, орфографічних тощо). До таких відносяться говоріння і письмо. Натомість, непродуктивні уміння ("рецептивні") складаються на ґрунті рецептивних навичок (граматичних, лексичних, слухових, перцептивних, тобто сприймання і розпізнавання букв). До непродуктивних умінь автор відносить аудіювання та читання [6, 50, 73].

На основі класифікації видів соціальної діяльності Г. Сікорська склала перелік способів діяльності, яким необхідно навчати школярів. Цей перелік включає дві групи умінь. Так, до загальних умінь відносяться наступні: формулювати цілі здійснення трьох видів діяльності (матеріально-практичної, соціальної та духовної); визначати об'єкти видів діяльності; вибирати чи створювати необхідні засоби діяльності. Натомість, до часткових (загальнодидактичних) умінь зараховано матеріально-практичні та соціальні, а також вміння духовної діяльності [204, 21].

А. Усова, взявши за критерій класифікації характер діяльності, розподілила уміння між двома великими групами. До першої увійшли вміння практичного характеру (вимірювання, обчислення, користування приладами та обладнанням), до другої – уміння пізнавального характеру

(спостереження, досвід, робота з літературою) [231, 6-8]. Притримуючись подібної позиції, О. Бугрій розрізняє уміння і навички теоретичного характеру, в основі яких лежать правила оперування поняттями аналітико-синтетичної діяльності, а також уміння і навички практичного характеру [25, 64].

Цікавим є підхід до класифікації умінь О. Курашкіна. Відповідно до ступеня їх задіяності у процесі діяльності науковець розглядає прості (елементарні) уміння, які характеризуються певним автоматизмом (рахування, письмо); операційні вміння, котрі покликані розв'язувати часткові конкретні завдання в обмеженому часі та просторі, оскільки операція є лише фрагментом діяльності; дійові уміння (конкретні дії); діяльнісні уміння, що носять глобальний характер і пов'язані з особистісними структурами індивідуума (наприклад, вміння планувати діяльність). Також автор пропонує додатково класифікувати уміння на інтелектуальні (наприклад, уміння слухати, складати план), трудові (наприклад, уміння робити креслення) та спортивні (вміння виконувати вправи) [124, 19, 30].

До найбільш узагальнених класифікацій умінь також можна віднести їх розподіл за критерієм "ієрархічності", хоча термінологічно погляди науковців дещо різняться. Так, до нижчої "ланки" умінь дослідники відносять прості і спеціальні уміння (Г. Щукіна, О. Ганаєва), елементарні уміння (Р. Нємов) та часткові уміння (Є. Ігнатьєв, М. Лукін, М. Громов). Натомість, до "вищої ланки" належать складні та узагальнені уміння (Г. Щукіна), вміння-майстерність (К. Платонов), вміння загального порядку та більш високого порядку (Є. Ільїн), загальні вміння (О. Бобров, В. Кулько, Т. Цехмістрова, А. Усова).

О. Бугрій додає, що просте уміння – це використання знань і опорних навичок для здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети (при достатній кількості вправ таке уміння переростає в навичку), а складне

уміння – це психологічне утворення, що поєднує знання й навички з діями. На думку науковця, останнє виявляється у правильному використанні знань для вирішення практичних завдань [25, 26].

У класифікації умінь Г. Зеленіна вирішальною є їх структура. Дослідник виділяє наступні уміння:

- первинного характеру (які ґрунтуються не на автоматизованих навичках, а на знаннях, внаслідок чого вони завжди є дискурсивно-логічними);

- вторинного характеру (навпаки, ґрунтуються не на знаннях, а на автоматизованих навичках).

Автор наголошує, що при вивченні іноземної мови неабияку роль відіграють саме уміння вторинного характеру, оскільки свідомість повинна зосереджуватися на значеннєвому змісті мови, а лексико-граматичне оформлення думок має відбуватись інтуїтивно, на основі відчуття мови та автоматизованих мовних навичок. В ракурсі професійної підготовки перекладачів цікавою є думка Г. Зеленіна про те, що іноземна мова в даному випадку буде використовуватися не як засіб спілкування, а як код, тобто система умовних знаків, якими зашифровуються та розшифровуються думки, які виражаються засобами рідної мови [80, 27-28].

У залежності від типу, умов та мети діяльності, психолого-педагогічна наука розрізняє:

1) навчальні уміння (Ю. Бабанський, Е. Дегірменджі, О. Курашкін, І. Лернер, T. Malone, M. Lepper та інші);

2) трудові уміння (О. Биковська, М. Дмитрієва, М. Корець, Є. Мілерян та інші);

3) культурні уміння (Н. Бевз, Г. Падалка, О. Чередниченко, О. Шевнюк, M. Ginsberg, R. Wlodkovski та інші);

4) проектувальні уміння (М. Бершадський, В. Гущенко, В. Кузь, К. Скиба, C. Roda та інші);

5) організаційні уміння (А. Богоявленська, П. Гальперін, Є. Ільїн, А. Кордонова, K. Wentzel, A. Wigfield та інші);

6) інтелектуальні уміння (Т. Бахарєва, О. Башманівський, Г. Сікорська, Ю. Шарун, P. Tittle та інші).

При цьому досить тісною є взаємодія навчальних та інтелектуальних умінь, оскільки під час навчальної діяльності використовуються розумові операції, притаманні інтелектуальним уміннням (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). Саме тому Т. Шамова поділяє уміння на такі групи:

- інтелектуальні, які представлені вміннями набувати й переробляти інформацію, тобто володінням розумовими операціями, а також уміннями виділяти головне й істотне в матеріалі;

- загальні, тобто вміння здійснювати процес самокерованої діяльності;

- спеціальні [252, 99].

На думку М. Левітова, уміння і навички слід класифікувати разом, оскільки відмінність між ними полягає лише у ступені автоматизації. Автор виділяє:

- навчальні уміння та навички;

- виробничі уміння та навички;

- спортивні уміння та навички;

- навички суспільної діяльності;

- навички художньої діяльності;

- гігієнічні навички;

- навички поведінки;

- навички самообслуговування [128, 173-176].

Віднайдення місця фахових когнітивних умінь перекладачів у загальній структурі умінь особистості неможливе без уточнення його змісту і феноменології. Зокрема, це викликано досить відчутною близькістю когнітивних умінь з пізнавальними, дослідницькими та гностичними у психолого-педагогічній літературі, що спонукає розглянути

вищеперераховані види умінь детальніше.

Багато науковців наголошують на тому, що у процесі професійної підготовки фахівців важливими є пізнавальні уміння. Разом з тим, у психології та педагогіці одночасно взаємодіють багато поглядів на природу означеного феномена. Зокрема, пізнавальні вміння називають розумовими діями [220, 82-83] та інтелектуальними вміннями [6, 55].

Цікавою є думка Ю. Хамідуліної, яка, об'єднуючи дві групи вмінь та навичок, виділяє навчально-пізнавальні уміння та навички. Науковець стверджує, що, по-перше, уміння і навички у навчальному процесі варто розглядати одночасно, оскільки автоматизовані елементи навичок можуть чергуватися і поєднуватися з уміннями. По-друге, розглядаючи саме навчально-пізнавальні уміння, окреслюється більш конкретний об'єкт вивчення у контексті саме навчальної діяльності, адже пізнавальна діяльність загалом не обмежується лише навчальним процесом. Ю. Хамідуліна зазначає, що навчально-пізнавальні уміння – це базові компоненти особистості, які виражають провідні характеристики процесу професійного становлення, відображають універсальність її зв'язків зі світом, ініціюють здатність до творчої самореалізації [240, 32].

А. Усова та О. Бобров, трактуючи пізнавальні уміння як уміння самостійно набувати знання, відносять до їх складу уміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою, уміння проводити спостереження і формулювати висновки, моделювати і будувати гіпотези, уміння самостійно планувати експеримент і на його основі здобувати нові знання, пояснювати явища і наукові факти на основі теоретичних знань і передбачати наслідки з теорій [231, 6-7, 20-21].

Близькими до пізнавальних у психолого-педагогічній літературі є погляди на дослідницькі уміння. Так, П. Скворцов зазначає, що дослідницькі уміння доцільно розглядати як загальнонавчальні. В той же час уміння і навички, які складають операційний компонент дослідницького уміння,

можуть бути віднесеними до часткових (спеціальних) умінь та навичок [207, 28-29].

Варто наголосити на змістовій близькості пізнавальних умінь і гностичних умінь. На думку Н. Шолохової, останні є наскрізними в діяльності, на базі яких відбувається теоретично обґрунтована побудова педагогічного процесу [263, 53]. Натомість, Ю. Філічева наголошує на обмеженій доцільності застосування гностичних умінь. Їх слід використовувати лише при сприйнятті інформації на слух або при читанні тексту [235, 54]. Найбільш переконливо різницю між пізнавальними та гностичними уміннями окреслила Н. Шолохова. Погоджуючись з тим, що вищеперераховані поняття є частково синонімічними, науковець наголошує, що пізнавальні уміння охоплюють не тільки компоненти безпосереднього процесу пізнання, але і забезпечення даного процесу, оскільки пізнавальна діяльність трактується досить широко – як осягнення суб'єктом оточуючої його реальності. Саме тому поняття "гностичні уміння" відображає індивідуально-пізнавальну сутність процесу навчання і є більш вузьким відносно пізнавальних умінь [263, 53].

Таким чином, у психолого-педагогічній літературі гностичні уміння розглядаються як готовність суб'єкта до виконання пізнавальної діяльності або як один з елементів цієї діяльності.

Термін "когнітивні уміння" досить рідко зустрічається у психолого-педагогічній літературі, хоча цілий ряд авторів висловлює думку, що "уміння вчитись" є одним з провідних умінь особистості. Зокрема, К. Бардін зазначає, що відсутність умінь учитись призводить до низьких результатів навчання або до досягнення успіху надзвичайно важкою працею. Науковець наголошує, що для майбутніх фахівців важливими є вміння виділяти навчальне завдання (уявляти арсенал знань та навичок, необхідних для виконання завдання) та виділяти в матеріалі предмет засвоєння [10, 52-53].

У дослідженнях А. Маркосян також простежується думка, що навички

та уміння користуватися мовою можуть бути швидше й успішніше засвоєні за допомогою уміння вчити іноземну мову [143, 149]. В свою чергу, Н. Тализіна наголошувала на універсальності уміння учитись, оскільки дії, що його складають, можуть входити до складу інших видів діяльності, окрім навчальної [220, 54]. Натомість, А. Сіднєва трактує поняття "уміння учитись" як близьке до самоосвіти, як мету когнітивних умінь (умінь застосовувати уміння) [203, 4].

За визначенням О. Ганаєвої, когнітивні уміння – це уміння самостійно набувати знань [41, 37]. Подібної думки притримується і Н. Шолохова: "…когнітивні уміння – це універсальні вміння, пов'язані з набуттям особистістю знань, які є результатом здійсненої пізнавальної діяльності" [263, 55].

Н. Шолохова також пропонує альтернативний підхід до розгляду когнітивних умінь, який може бути реалізований через визначення складників когнітивної діяльності. До них відносяться: інформація, суб'єкт та педагог (регулююча ланка у взаємодії інформації та суб'єкта). Допоміжними засобами взаємодії між інформацією та суб'єктом можуть виступати ПК, обчислювальні засоби та будь-які прилади. Якщо говорити про ключові слова, якими можна охарактеризувати кожен з трьох означених складників когнітивної діяльності, то щодо інформації це будуть "зміст", "форма", "носій" та "вид", а стосовно суб'єкта (студента) – "пізнавальні здібності" (перцептивні, мнемічні, інтелектуально-евристичні, інтелектуально-логічні). Насамкінець, третій складник когнітивної діяльності, на думку Н. Шолохової, може бути охарактеризований з позицій когнітивних процесів, які забезпечують механізм перетворення інформації у знання суб'єкта (уваги, уяви, мислення, мовлення, пам'яті); з позицій дій з інформацією (сприйняття, розуміння, переробки, кодування, запам'ятовування, відтворення); з позицій забезпечення всіх видів діяльності, які здійснює особистість з інформацію (умов, засобів, шляхів, методів) [263, 56].

Л. Біденко, спираючись на етимологію поняття “когніція” (теорія пізнання), вважає, що когнітивні уміння пов’язані безпосередньо з процесами пізнання – набуттям, засвоєнням, опрацюванням, збереженням інформації, а також з переосмисленням знань, виведенням висновків і прийняттям рішень. Втім, науковець вважає, що різниця між пізнавальними і когнітивними вміннями повністю відсутня [19, 7].

З огляду на вищеозначену позицію є досить доцільним розгляд когнітивної комплексності (складності) як риси пізнавальної сфери, що втілюється у тенденції відображення явищ завдяки сукупності незалежних конструктів.

На початку XXI століття дефініція поняття “cognitive complexity” зазнала істотних змін. Ряд науковців “cognitive complexity” трактує як “когнітивну складність”, тобто психологічну характеристику когнітивної сфери особистості, яка відображає ступінь категоріальної диференційованості її свідомості, котрий, в свою чергу, обумовлює особливості класифікації і категоризації різноманітних життєвих подій. Також існує альтернативне визначення означеного феномену, пов’язане з антагонізмом понять “когнітивна складність” та “когнітивна простота”, де перше передбачає використання великої кількості конструктів (одиниць системи світосприйняття особистості), а друге – використання невеликої кількості конструктів, які мають обмежені зв’язки між собою [176, 121; 291, 85-86].

Варто зазначити, що когнітивна комплексність має два взаємопов’язаних аспекти: концептуальну комплексність та інтегративну комплексність. Перша являє собою ступінь диференціації конструктів, а друга – здатність співвідносити різні конструкти, а також створювати комбінації, синтезувати й інтегрувати їх. Цілеспрямований розвиток когнітивної комплексності майбутніх фахівців надає їм можливість продукувати нові, незвичні ідеї за рахунок не лише узагальнення великої

кількості конструктів, а й їх гнучкості, мобільності, рухливості та варіативності [95, 19-20].

Е. Кубрякова зазначає, що у сучасній науці когніція як процес пізнання, відбиття особистістю навколишньої дійсності та перетворення цієї інформації в свідомості вже стала поняттям, котре вийшло за межі пізнання. Саме тому вона пояснює, що наразі термін «когнітивний» набув значення внутрішнього, ментального, інтеріорізованого [120, 10-11].

Про недоцільність ототожнення понять "когнітивний" та "пізнавальний" стверджує і М. Бершадський. На його думку, термін "когнітивний" описує пізнавальну діяльність особистості саме з позицій інформаційного обміну з навколишнім середовищем, тобто процесів сприйняття, переробки, зберігання і застосування інформації [16, 74].

В іноземних психолого-педагогічних працях визначенню сутності поняття "когнітивні уміння" також приділяється певна увага. Так, D. Bernstein, L. Penner, A. Clarke-Stewart та E. Roy вважають, що когнітивні уміння "спрямовані на здатність виконувати вищі розумові процеси, такі як розмірковування, розуміння, вирішення проблем та прийняття рішень" [292, 400]. Натомість, у деяких джерелах під когнітивними уміннями розуміється "загальний термін, який описує процес і результати обробки інформації (тобто її сприйняття, осмислення, вирішення пов'язаних із цим проблем тощо)" [278].

J. O'Malley M. та A. Chamot зауважують, що якщо розглядати використання мови з позицій засвоєння та зберігання отриманої інформації, то увесь цей процес і являє собою складне когнітивне уміння [290, 19-20].

Види когнітивних умінь досліджували Г. Бурова, О. Ганаєва, Н. Шолохова та багато інших педагогів і психологів. Зокрема, О. Ганаєва стверджує, що до когнітивних умінь відносяться наступні: працювати з наочністю та текстом; працювати з літературою і самостійно набувати та поглиблювати знання; проводити спостереження і формулювати висновки;

самостійно моделювати та будувати гіпотези; застосовувати знання на практиці; самостійно ставити експеримент та на його основі отримувати знання; пояснювати явища і факти з опорою на наявні теоретичні знання; передбачати наслідки з теорії [41, 37].

За дослідженнями Н. Журавльової, когнітивні уміння представлені так:

- інтелектуальні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація, конкретизація, здійснення індукції/дедукції);

- пізнавально-практичні (спостереження, експеримент, розв'язання завдань, робота з вербальними джерелами інформації);

- організаційні (планування, організація робочого місця);

- контрольно-оцінні [68, 17].

Разом з тим, на думку Г. Бурової, зазначена класифікація є суперечливою, оскільки організаційні, практичні та контрольно-оцінні уміння в інших класифікаціях відносяться до навчальних, а тут включені до структури когнітивних умінь. До видів когнітивних умінь вона відносить уміння працювати з джерелами інформації; уміння спостерігати, формулювати висновок, моделювати і будувати гіпотези; уміння самостійно ставити експеримент і на його основі отримувати нові знання [27, 29-31, 33].

Акцентуючи увагу на специфіці перекладацької діяльності, слід зауважити, що переважна кількість дослідників вважає наявність у перекладача фахових умінь обов'язковою передумовою успішного здійснення професійної діяльності [84, 74-75; 108, 321; 177, 8; 185, 157; 230, 135].

В. Комісаров зазначає, що переклад являє собою досить складний вид мовномисленнєвої діяльності і передбачає функціонування специфічних умінь, які в кінцевому результаті дозволяють перекладачеві швидко і якісно вирішувати перекладацькі завдання. При цьому науковець додає, що всі уміння перекладачів можна умовно звести до декількох загальних видів,

серед яких уміння "…аналізувати текст оригіналу, виявляти стандартні й нестандартні перекладацькі проблеми і вибирати способи їх вирішення, котрі відповідають конкретному акту перекладу" [108, 321]. До цього Л. Засєкіна та С. Засєкін додають, що процес перекладу має когнітивну основу і складається з психічних операцій сприйняття, інтерпретації, розуміння і породження [76, 101-102]. Підтримуючи цю позицію, ряд науковців сходиться на думці, що успішна перекладацька діяльність передбачає врахування особливостей таких когнітивних процесів, як сприймання, увага, пам'ять, мислення, прийняття рішень тощо [177, 5-8; 260, 7-9; 36, 24]. Разом з тим, фахові когнітивні уміння перекладачів поки що не були об'єктом спеціальних наукових досліджень.

З огляду на вищеозначену природу перекладу особливої уваги заслуговує його інтерпретативна модель, запропонована французькими дослідниками Д. Селескович та М. Ледерер, оскільки саме вона ігнорує формальні міжмовні відповідності, акцентуючи увагу на осягненні змісту оригіналу. Центральним поняттям цієї моделі є "інтерпретація", тобто знаходження відповідного способу вираження необхідного змісту в певний момент часу і в потрібному контексті. У свою чергу, в руслі інтерпретативної моделі на особливу увагу заслуговує доробок Ж. Деліла, в якому, з огляду на когнітивний характер процесу перекладу, виділено три його послідовних етапи, а саме:

- сприймання тексту оригіналу;
- перевираження змісту тексту оригіналу мовою перекладу;
- підтверджуючий аналіз.

Ж. Деліл зауважує, що першому етапу притаманне декодування знаків у тексті оригіналу, виділення змісту у зв'язку з контекстом та ситуацією, а також вірне розуміння заголовку тексту оригіналу (якщо текст оригіналу має заголовок). Другий етап передбачає роздуми по аналогії, коли перекладач прагне встановити схожість понять у мові оригіналу і мові перекладу, та

перевербалізацію – створення перекладачем різних варіантів перекладу, з яких потім обирається найбільш доречний за змістом. У свою чергу, третій етап перекладу, за Ж. Делілом, характеризується оцінюванням тексту перекладу з позицій змісту, конотації, метафоричності, логічності тощо. Принагідно дослідник зауважує, що на цьому етапі всі невірні варіанти повинні замінятися вірними завдяки майстерності і досвіду самого перекладача [157, 103-110].

Отже, на основі вихідних положень психолого-педагогічної науки та з урахуванням специфіки професійної діяльності перекладачів, можна зауважити, що фахові когнітивні уміння перекладачів – це не вроджена, а набута універсальна система мисленнєвих дій, спрямована на диференціацію узагальненого образу тексту оригіналу та його швидку і якісну конвертацію в іншомовні конструкти нового узагальненого образу.

Подальше дослідження обраної проблеми вимагає уточнення структури фахових когнітивних умінь перекладачів, а також більш детального вивчення особливостей впливу психофізіологічних процесів та явищ на формування означеного феномену.

1.2. Структура фахових когнітивних умінь перекладачів

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що структура фахових когнітивних умінь перекладачів поки що не ставала об’єктом спеціальних наукових досліджень. Разом з тим, необхідність уточнення структурних компонентів досліджуваного феномену пояснюється потребою у віднайденні ефективних напрямів його розвитку.

Зокрема, слушною є думка Н. Шолохової, котра у складі когнітивних умінь виділяє організаційний, операційний, комунікативний та інформаційно-змістовий компоненти. При цьому організаційний компонент передбачає вміння особистості орієнтуватися в різних носіях інформації,

планувати пізнавальну діяльність та здійснювати контроль за її перебігом і оцінку одержаних результатів; операційний (інтелектуальний) компонент – наявність у досвіді індивідуума таких розумових дій, без яких неможливі сприйняття, переробка, перекодування, запам'ятовування та відтворення інформації; комунікативний компонент – вміння спілкуватися з іншими під час роботи з інформацією та застосування набутих знань; інформаційно-змістовий компонент – наявність знань про інформацію як об'єкт засвоєння і опорні знання, без яких неможливо здійснити процес здобуття нових знань [263, 60-61].

З огляду на вищевикладену позицію, дослідження структури фахових когнітивних умінь перекладачів ми вбачали за доцільне здійснювати з урахуванням специфіки перекладацької діяльності та її психолого-педагогічних детермінант.

За переконаннями С. Занюка, Є. Ільїна, О. Пахомової, H. Eichenbaum та багатьох інших науковців, одним із найважливіших факторів впливу на будь-яку діяльність є мотивація, тобто сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості [72, 6-8, 25-26; 91, 253-269; 168, 43-46; 280, 120]. Означену думку поділяють лінгводидакти В. Баркасі, Г. Галкіна, С. Данилюк, В. Коваль, О. Семеног та інші [11, 50; 38, 23-25; 51, 14; 102, 218-219; 200, 168-176]. До складу мотивації обов'язково входять мотиви – спонукальна причина дій і вчинків особистості. Їх основна роль полягає у створенні імпульсу та направленості до мети [44, 119; 72, 6-8; 272, 164-166]. При цьому мотиви завжди знаходяться у нерозривному взаємозв'язку з метою (внутрішньо-спонукальним мотивом). З цього приводу M. Ginsberg та R. Wlodkowski зазначають, що чітке усвідомлення мети відіграє вирішальне значення при здійсненні будь-якої діяльності, зокрема при вивченні іноземних мов. Воно допомагає уникати нереалістичних очікувань і раціонально планувати свою майбутню діяльність, заздалегідь передбачивши можливі перешкоди та побудувавши систему проміжних цілей [282, 143, 150-

151]. Погоджуючись з цим, С. Занюк, О. Запорожець, Є. Ільїн, Д. Узнадзе, П. Якобсон та багато інших науковців наголошують, що усвідомлення проміжних цілей є сильним мотиваційним фактором [72, 25-26; 73, 236-237; 91, 253-269; 228, 375-405; 272, 225-231].

Слід зазначити, що мотивація не вичерпується сукупністю мотивів та метою, оскільки певний вплив чинять особистісні та ситуативні фактори. Саме тому інтенсивність актуальної мотивації залежить не тільки від сили мотиву, але й від дії її ситуативних детермінант, зокрема від складності завдань.

Функціонування фахових когнітивних умінь перекладачів також залежить від волі, оскільки успішність засвоєння й відтворення інформації залежить від таких якостей перекладачів, як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, мобілізованість, організованість, ініціативність тощо. Натомість, негативні вольові якості (імпульсивність, лінь, неорганізованість тощо), які є антагоністичними до вищеперерахованих, перешкоджають досягненню мети. Проявом волі виступають психічні процеси, серед яких – сприймання, обробка й відтворення необхідної інформації, а також мислення і уявлення, котрі вимагають мобілізації вольових зусиль особистості [2, 12-13; 167, 15-16; 208, 6; 260, 8].

Вольові зусилля у психолого-педагогічній науці трактуються як стан внутрішньої психічної напруги, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети, а мотивація – як продукт віддзеркалених процесів, ініційованих потребами, бажаннями та прагненнями, що виступають спонукальними факторами активності суб’єктів. Саме у прагненнях вперше проявляються вольові зусилля, які залежать від рівня мотивації [118, 319-323; 133, 13; 134, 11-12; 228, 403; 250, 117-119; 272, 164-165].

Вольові зусилля умовно поділяються на мимовільні та довільні. Перші з них вирізняються природженістю і набутістю, прикладом чого можуть

слугувати захисні та орієнтувальні реакції. На відміну від мимовільних, довільні вольові зусилля тісно пов'язані з мисленням і реалізацією мети, а також містять усвідомлені мотиви. Втім, варто зазначити, що мимовільні вольові зусилля пов'язані і з мотивами, хоча не ототожнюються з ними [39, 96; 94, 134-154].

На думку С. Занюка, Carmel Cefai, Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield та інших науковців, слід розрізняти результативну і процесуальну мотивацію. Так, якщо спонукальним чинником виступає не результат, а сам процес діяльності, котрий викликає задоволення від активності, то це свідчить про наявність процесуальної мотивації [72, 98-100; 277, 55-56, 98]. Зокрема, О. Захарко зазначає, що джерело процесуально мотивованої поведінки знаходиться в межах самої діяльності, а її мотиви спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, серед яких чільне місце посідає самоствердження [77, 148].

T. Malone і M. Lepper з цього приводу зазначають, що під інтринсивно (внутрішньо) мотивованою діяльністю слід розуміти активність, в яку особистість включається тільки задля отримання внутрішньої винагороди без зовнішнього підкріплення. Дослідники виділили ряд особистісних чинників, спроможних підсилити дію процесуальної мотивації, а саме: цікавість, наявність у середовищі новизни, прагнення виконати непересічне завдання, почуття контролю над ситуацією тощо. Натомість, до міжособистісних чинників активізації процесуальної мотивації віднесено наявність конкуренції, кооперацію, а також схвалення з боку інших осіб [287, 229].

О. Войскунський, О. Смислова та М. Чіксентмихалі при поясненні сутності процесуальної мотивації послуговуються поняттям "потік", під яким вони розуміють цілковиту зануреність у процес діяльності. На їх думку, показниками стану потоку є: чітке усвідомлення мети діяльності; абсолютна зосередженість уваги на справі; розчинення у справі; відсутність тривоги щодо можливої помилки [35, 37-39; 279, 5].

У свою чергу, K. Wentzel та A. Wigfield зазначають, що процесуальний і результативний види мотивації активно взаємодіють, хоча нагорода, котра відноситься до результативної мотивації, здатна зменшити силу внутрішньої (процесуальної) мотивації [283, 173-174].

Згадки про дію процесуальної мотивації знаходимо і в працях з теорії та методики лінгвістичної підготовки перекладачів. Зокрема, О. Заболотська серед мотивів, характерних для вивчення іноземних мов, виділяє комунікативний, лінгво-пізнавальний, країнознавчий та процесуальний, розуміючи під останнім "позитивне ставлення до окремих видів роботи" [69, 196-197]. О. Малінка також вважає, що ефективним засобом забезпечення високого рівня мотивації фахівців виступає формування "…мотивації, пов'язаної з задоволенням пізнавальних інтересів…" [141, 5-6].

Натомість, результативна мотивація пов'язана з окресленням мети, а також із вирішенням проміжних завдань на шляху до її досягнення. Саме тому результативній мотиваційній установці належить вирішальна роль у детермінації мотивації, особливо в ситуації, коли процесуальна мотивація викликає негативні емоції. У цьому випадку особливо важливими стають цілі та наміри, які визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності і тим самим мобілізують енергетичний потенціал особистості.

С. Занюк, О. Іващенко, П. Якобсон та деякі інші науковці приділяють особливу увагу явищу перемотивації (надмірної сили мотивації). За їх переконаннями, вона викликає збільшення рівня активності та напруження. Експериментально доведено, що внаслідок цього якість діяльності спочатку покращується, втім, після досягнення найвищих показників починає поступово знижуватися. При цьому рівень мотивації, за якого особистість демонструє найвищу результативність діяльності, є оптимальним. Втім, варто зазначити, що даний "оптимум" є нестатичним: він буде різним для позитивної і негативної мотивації, у різних видах схвалення (словесному, матеріальному, символічному) тощо [72, 210-217; 91, 297-315; 97, 133-136;

272, 222].

Одним зі способів уникнення “перемотивації” або підвищення рівня мотивації до потрібного рівня є корекція мотиваційної сили, котра здійснюється завдяки цілковитій самовіддачі особистості процесу діяльності. У даному випадку вирішальна роль належить співвідношенню між отриманою інформацією та уявленим образом майбутнього результату: занадто велика неузгодженість між ними чинить деструктивний вплив на процес діяльності, тоді як оптимальна неузгодженість, навпаки, викликає інтерес та стимулює пошукову активність особистості. В аспекті процесуальної мотивації особливого значення набувають вольові компоненти, оскільки уявлений образ майбутнього результату набуває спонукальної сили і стає метою, на досягнення якої спрямовуються дії особистості [72, 16-18; 91, 80-85; 104, 71-76; 293, 110].

Узагальнюючи всю вищевикладену інформацію, у структурі фахових когнітивних умінь перекладачів доцільно виділити мотиваційно-вольовий компонент, який складається з трьох взаємопов’язаних мікрокомпонентів, а саме:

- мотивів;
- мети та проміжних цілей;
- вольових зусиль.

Слід зазначити, що у теорії та методиці професійної підготовки перекладачів поки що не в повному обсязі використовуються вихідні положення психологічної науки стосовно впливу мотивації на результативність перекладацької діяльності. Зокрема, подальшого дослідження заслуговують ідеї щодо створення оптимальної мотиваційної сили, активізації процесуальної мотивації, чіткої постановки мети, розробки системи проміжних цілей та застосування довільних і мимовільних вольових зусиль у процесі перекладацької діяльності.

Завдяки фаховим когнітивним умінням відбуваються процеси

сприймання, обробка, збереження та застосування інформації [118, 49; 79, 197; 148, 104; 173, 188-189; 236, 100; 244, 13; 263, 18]. Л. Столяренко зазначає, що в результаті сприймання завжди виникають образи [214, 146]. Сутністю процесу сприймання є відображення предметів і явищ у всій сукупності їх властивостей. До визначальних характеристик цього процесу можна віднести константність, предметність, цілісність, структурність та узагальненість. Так, взаємодія пам'яті, мислення та багатьох інших психічних процесів особистості робить можливим сприймання будь-якого предмета чи явища цілісним у всій сукупності його стійких зв'язків та відношень [29, 232-233; 160, 250; 214, 145-146].

За дослідженнями Л. Столяренка, процес побудови образу має рефлекторну природу і відбувається у три етапи:

- отримання і селекція чуттєвих відчуттів різної модальності;

- складання із отриманих відчуттів цілісного образу;

- застосування до отриманого образу різноманітних прийомів мисленнєвої обробки.

Таким чином, схема сприймання виглядає наступним чином: стимул → система обробки даних → реакція; стимул-2 → система обробки даних-2 → реакція-2 і т.д. Результатом деякої кількості вищезазначених схем стає уточнений образ [214, 147]. Слід зазначити, що до структури образу вбачаємо за доцільне внести конструкти, під якими психолого-педагогічна наука розуміє дещо недоступне безпосередньому спостереженню, отримане завдяки логічному умовиводу на основі властивостей, котрі спостерігаються [114].

Погоджуючись з вищеописаною схемою, Л. Веккер зауважує, що однією з провідних операцій в системі обробки даних є зіставлення елементів образу [29, 95-96]. Н. Завалова, Б. Ломов та В. Пономаренко також вважають, що під час так званої "реконструкції образу" виникає ряд протиріч, наприклад "…між рівнями диференціації та інтеграції сенсорних даних,

…перцептивними і мнемічними образами…" [70, 10]. В усуненні цих протиріч простежуються передумови появи процесів диференціації, інтеграції тощо [293, 113].

Схожі думки щодо сприйняття та обробки інформації знаходимо у С. Суворової. На її думку, до них відносяться:

- сприймання, оцінка й інтерпретація інформації;

- побудова початкової конструкції новосприйнятої інформації;

- відсіювання несуттєвих конструктів інформації;

- проектування моделі істотних компонентів інформації;

- конструювання змісту та структури поточної інформації;

- визначення інтерферуючих факторів, які впливають на конструкцію інформації;

- удосконалення процесу конструювання змісту інформації завдяки творчим трансформаціям;

- поєднання змісту нової інформації зі змістом набутої раніше інформації [263, 54].

С. Сокорєва також вважає, що після сприймання інформації відбувається виділення її ознак з їх поділом на суттєві та несуттєві, формулювання узагальнень на основі суттєвих ознак, а також віднайдення елементів, які пов'язують новосприйняту інформацію з набутою раніше [211, 65-71].

На ефективність функціонування фахових когнітивних умінь перекладачів найбільш сильно впливають увага, пам'ять, мислення та інші психічні процеси особистості. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях відомих дослідників з теорії та методики професійної підготовки перекладачів, а саме: С. Засєкіна, Н. Зінукової, З. Підручної, Л. Поліщук, Р. Міньяр-Білоручева, А. Шиби та інших [75, 69; 84, 76-77; 177, 1; 184, 158; 149, 50-55; 260, 7-8].

З цього випливає необхідність розглянути вищеперераховані психічні

процеси більш детально.

Вивченню сутності уваги та її властивостей присвячені праці багатьох дослідників в області психології та педагогіки, зокрема Б. Ананьєва, Д. Брондбента, П. Гальперіна, Н. Добриніна, Є. Мілеряна, У. Найсера, С. Рубінштейна, В. Страхова, В. Чяпаса, В. Шапаря, C. Roda, J. Tsotsos. Під нею розуміється сукупність механізмів, які допомагають налаштуватися і контролювати характерні для сприйняття й пізнання процеси пошуку [254, 60; 295, 51]. З цього випливає, що увага не має свого власного продукту і здатна лише покращувати результат діяльності інших психічних процесів.

Феноменологія поняття "увага" дозволяє виділяти багато її видів. Зокрема, за критерієм регуляції розрізняють мимовільну увагу, котра не пов'язана з вольовими зусиллями особистості, та довільну увагу, яка є свідомо керованою і регульованою [118, 328]. Окрім цього, John K. Tsotsos пропонує виділити постдовільну увагу, яка виникає вслід за довільною і відрізняється від неї тим, що пов'язана зі свідомо поставленою метою діяльності, не вимагає вольових зусиль і при цьому не викликається певними подразниками. Він зазначає, що постдовільна увага виникає тоді, коли в процесі цілеспрямованої діяльності значущим для особистості стає не лише результат цієї діяльності, але й сам процес її здійснення [295, 57].

На нашу думку, виникнення постдовільної уваги варто пов'язувати з появою процесуальної (внутрішньої) мотивації.

У процесі функціонування фахових когнітивних умінь перекладачів велике значення мають і властивості уваги, до яких відносять стійкість, концентрацію, розподіл, обсяг, переключення та коливання. Стійкість уваги – це тривалість збереження її інтенсивності, концентрація уваги – її зосередження на певному виді діяльності, яке супроводжується ігноруванням сторонніх подразників. Під розподілом уваги слід розуміти її одночасне розосередження на декілька об'єктів чи видів діяльності, одночасно важливих для особистості. Обсяг уваги – це кількість об'єктів, які

сприймаються особистістю одночасно. Переключення уваги – це її швидкий перехід від одного об’єкта/операції до іншого. Слід зазначити, що переключення уваги має ряд умов, а саме: усвідомленість і осмисленість, цілеспрямованість, а також зумовленість постановкою нової мети. За відсутності вищеперерахованих умов має місце не переключення уваги, а відволікання. У психолого-педагогічній науці виділяють завершене і незавершене переключення. Зокрема, якщо переключення уваги незавершене, то перекладач може періодично повертатися до попереднього об’єкта, і це найчастіше призводить до появи помилок і зниження темпу перекладацької діяльності. В аспекті означеної діяльності переключення уваги зазвичай ускладнюється її високою концентрацією на одному об’єкті, негативним наслідком чого може стати її розсіяність при перенесенні на інший об’єкт. Доречно зауважити, що під розсіяністю уваги розуміється результат надлишку неглибоких інтересів, або результат одностороннього зосередження свідомості, коли особистість не помічає те, що для неї видається неважливим. Насамкінець, коливання – це періодичні одночасно-мимовільні зміни ступеня інтенсивності уваги. При цьому тільки стійкість та коливання як дві протилежні властивості не піддаються свідомій регуляції особистістю [118, 433; 195, 381; 285, 19, 100].

Кількість і склад об’єктів, на які може бути спрямована увага особистості в процесі діяльності, залежать, перш за все, від того, скільки рецепторів задіяно в процесі сприймання тієї чи іншої інформації: чим їх більше, тим більша кількість об’єктів може знаходитися в полі уваги. Саме тому важливо визначити, за допомогою яких органів чуття варто контролювати той чи інший об’єкт, оскільки він може контролюватися різними способами. Якщо для виконання дій необхідний розподіл уваги між декількома об’єктами, то ступінь її інтенсивності на кожному об’єкті буде меншим. При створенні оптимальної схеми розподілу уваги варто враховувати значення кожного об’єкта для особистості в певний момент

часу, а також його динаміку [118, 142-443; 285, 100].

Узагальнюючи вищевикладену інформацію, слід наголосити, що у процесі формування фахових когнітивних умінь доцільно використовувати досягнення психолого-педагогічної науки стосовно врахування властивостей уваги при засвоєнні інформації, а також ідею щодо оптимальної схеми розподілу уваги перекладачів.

У процесі функціонування фахових когнітивних умінь перекладачів важливе значення відіграє пам’ять, від якої залежить швидкість і якість засвоєння інформації для її перевербалізації (створення різних варіантів перекладу, з яких потім обирається найбільш доречний). За результатами досліджень Р. Аткінсона, Е. Єгорової, С. Кисіля, О. Кондратьєвої, С. Маринова, І. Москаленка, Д. Нормана, І. Хофмана, В. Шапаря, Rainer H. Kluwe, Gerd Lüer, Frank Rösler та інших психологів, до структури пам'яті входять три компоненти: сенсорний регістр, короткострокова пам’ять та довгострокова пам’ять [7, 54-77; 65, 15; 101, 7-11; 110, 2-4; 142, 13-15; 152, 3-4; 159, 15-25; 243, 245-252; 253, 29-32; 286, 76, 96-100 та інші].

Функція сенсорного регістру полягає у сприйнятті зовнішньої інформації за допомогою слухових чи зорових рецепторів, її фільтрації та передачі до короткострокової пам’яті. Слід зазначити, що час утримання чіткого образу новосприйнятої інформації у сенсорному регістрі після зникнення впливу на рецептор відповідної модальності не перевищує 400 мс. У цей період менш важлива для особистості інформація відсіюється, а ситуативно важлива – переноситься до короткострокової пам’яті або одразу до довгострокової пам’яті [7, 79-80; 131, 66-67; 243, 18; 280, 405].

Під короткостроковою пам’яттю особистості психолого-педагогічна наука розуміє компонент обмеженої ємності, в якому відбувається обробка новосприйнятих образів (важливих для особистості). Їх кількість залежить від обсягу короткострокової пам’яті, легкості диференціації конструктів образів, спроможності особистості до групування цих образів, а також від

індивідуальної швидкості мнемічних процесів. Серед визначальних процесів управління короткостроковою пам'яттю Р. Аткінсон, Т. Греченко, Ф. Льозер, І. Хофман та H. Eichenbaum виділяють збереження, пошук та активацію інформації в пам'яті; повторення; кодування інформації, а також образне уявлення [7, 82-94; 46, 63-68; 131, 91; 243, 176-210; 280, 398].

Перші з означених процесів (збереження, пошук та активація інформації) характеризується зіставленням новосприйнятих образів з образами, репрезентованими у довгостроковій пам'яті, а також їх розпізнанням і відтворенням. Ефективність цього процесу залежить від обсягу короткострокової пам'яті особистості і кількості новосприйнятих образів. При цьому, якщо кількість новосприйнятих образів перевищує обсяг короткострокової пам'яті, ефективність цього процесу знижується, а безпомилкові повторення стають не можливими [7, 82].

Повторення (другий процес управління короткостроковою пам'яттю) – це кількаразове внутрішнє чи зовнішнє відтворення інформації. Воно забезпечує більш ефективне закріплення інформації, оскільки поновлення сліду в короткостроковій пам'яті відстрочує його стирання. Слід зазначити, що переважна більшість інформації втрачається одразу після її сприйняття, у зв'язку з чим Ф. Льозер вважає за доцільне здійснювати її миттєве повторення, поступово збільшуючи часові інтервали між наступними повтореннями [131, 91].

В означеному аспекті Н. Зінукова підкреслює, що при усному перекладі текст оригіналу і текст перекладу існують у нефіксованій формі, що зумовлює однократність сприйняття першого з них і закономірну необхідність у володінні спеціальними прийомами його запам'ятовування [84, 75-76]. Актуальність застосування вищевикладеної інформації в процесі професійної підготовки перекладачів підтверджують праці П. Сердюкова. На його думку, для запам'ятовування одного іншомовного слова чи словосполучення потрібно забезпечити його багаторазове повторення у

залежності від індивідуальних здібностей і можливостей пам'яті фахівця [202, 123]. Подібну думку поділяє і М. Пентилюк, котра вважає кількаразове повторення одним з обов’язкових етапів засвоєння будь-якого мовного матеріалу [173, 69]. У свою чергу, Ю. Шарун також стверджує: “…на закріплення умінь і навичок впливає не тільки частота і тривалість, але й повторюваність виконання відповідних вправ…, котра може бути …механічною й логічною, стереотипною й контекстною” [255, 112].

На думку С. Рубінштейна, під час повтору дії в процесі вправляння відбувається перебудова структури вже наявних зв’язків. Способи вирішення завдань уточнюються і вдосконалюються, і, нарешті, залишаються лише ті рухи й мисленнєві операції, котрі допомагають досягти необхідного результату [195, 462].

Третій процес управління короткостроковою пам’яттю особистості – кодування – має два варіанти функціонування. Він проходить автоматично, якщо зв'язок між новосприйнятими образами і відповідними слідами, репрезентованими у довгостроковій пам’яті, достатньо міцний. Натомість, режим керованого пошуку передбачає застосування довільної уваги особистості [243, 36-37; 286, 263-264].

Четвертий процес управління короткостроковою пам’яттю – формування образних уявлень – характеризується репрезентацією образів та їх розумінням, яке, у свою чергу, потребує додаткового часу [243, 169-170].

Довгострокова пам'ять (третій компонент у структурі пам’яті особистості), на відміну від двох попередніх, характеризується великою ємністю. Інформація, яка зберігається у ній у вигляді слідів, може бути репрезентованою як для відтворення, так і для співставлення у короткостроковій пам’яті з новосприйнятою інформацією з метою розпізнання і кодування останньої [280, 404-407; 285, 95]. Варто зазначити, що у структурі довгострокової пам'яті деякі сучасні науковці прагнуть виділити окремі складники. Зокрема, на думку А. Крилова, в межах

довгострокової пам'яті функціонують оперативна пам'ять (по суті, пролонгована короткострокова пам’ять), а також “вічна” (“третинна”) пам'ять, завдяки якій особистість здатна відтворювати певну інформацію протягом життя без ризику її забування (окрім патопсихологічних ситуацій). У даному випадку мова йде про пам'ять імені, прізвища та обмеженої кількості найголовнішої для особистості інформації [118, 50].

За засобом запам’ятовування виділяють довільну та мимовільну пам’ять [82, 24-35; 96, 26-87; 196, 319-320]. При цьому кожен із вищезазначених видів пам'яті характеризується власною специфікою засвоєння інформації. Так, довільна пам'ять передбачає цілеспрямоване запам'ятовування інформації за допомогою вольових зусиль, а мимовільна – “автоматичне” запам'ятовування інформації, яке відбувається без постановки будь-яких мнемічних завдань [155, 135].

На особливу увагу заслуговують також ідеї П. Зінченка про залежність продуктивності запам'ятовування інформації від ступеня сформованості діючих розумових операцій. Змоделювавши їх на процес формування фахових когнітивних умінь перекладачів, слід зазначити, що на початковій стадії їх формування ефективність мимовільного запам'ятовування інформації залишається на низькому рівні, при їх достатній сформованості – різко зростає, а при появі певного ступеня автоматизації – знижується [82, 454-478].

В аспекті функціонування пам'яті також слід розглянути явище інтерференції, котре пов’язане зі складністю структурування інформації. На думку Е. Єгорової, С. Кисіля, О. Кондратьєвої, Ф. Льозера, Б. Ломова, С. Маринова, І. Москаленка, Д. Нормана та багатьох інших дослідників, до основних причин виникнення інтерференції відносяться обмежений обсяг короткострокової пам'яті особистості та відсутність у пам'яті особистості необхідних операцій щодо обробки відповідної інформації [65, 14-16; 101, 14-15; 110, 17-19; 131, 106-107; 137, 81; 142, 15-16; 152, 23-25; 159, 47].

Згадки про інтерференцію знаходимо і у працях лінгводидактів. Так, М. Пентилюк в ракурсі білінгвізму зазначає, що вивчення однієї мови значно полегшується знанням іншої, котра має з попередньою ряд спільних рис [173, 69, 205-206], а Зеленін розглядає інтерференцію як "...наслідок утруднення самонастроювання та саморегуляції мнемічної системи в процесі перетворювання і засвоєння інформації" [80, 82].

У ряді психологічних праць простежується думка про доцільність розмежування проактивної інтерференції (впливу нової інформації на вже засвоєну) та ретроактивної інтерференції (впливу попередньої діяльності на нову). При цьому науковці вважають, що за умови ідентичності інформації ретроактивна інтерференція перетворюється на сприяння [80, 76-78; 280, 271-272].

Проблема інтерференції знаходить свій прояв не лише у процесі запам'ятовування інформації, але й як "конфлікт" елементів умінь та навичок. Зокрема, Н. Левітов визнає можливість шкідливого впливу навички на уміння, яке ще не достатньо закріплене вправами, хоча, зазвичай, це є тимчасовим явищем [128, 170-172].

У свою чергу, в працях Г. Зеленіна простежуються окремі згадки про причини, які заважають перенесенню умінь за подібністю. Так, науковець зазначає, що знання порядку слів англійської мови, для якої характерним є прямий порядок слів, може завадити вивченню іншої мови з вільним порядком слів [80, 78].

Узагальнюючи вищевикладену інформацію, слід наголосити, що у процесі формування фахових когнітивних умінь перекладачів доцільно використовувати досягнення психологічної науки стосовно:

- впливу на функціонування сенсорного регістру, короткострокової та довгострокової пам'яті;

- застосування довільної та мимовільної пам'яті;

- уникнення проактивної інтерференції;

- стимулювання ретроактивної інтерференції за сприятливих умов.

У процесі функціонування фахових когнітивних умінь перекладачів важливу роль відіграє мислення. Зокрема, С. Засєкін зазначає, що процес перекладу являє собою "…низку комплексних мисленнєвих операцій" [75, 60]. У свою чергу, Р. Міньяр-Білоручев додає, що досить часто саме низька швидкість мислення стає на заваді успішної діяльності усних перекладачів [149, 130].

У працях І. Буллах та С. Кравченко зазначено, що мислення має ряд визначальних рис, а саме: глибину, діапазон, гнучкість, швидкість і критичність. Під глибиною мислення мається на увазі легкість виявлення істотних властивостей та зв'язків між предметами та явищами, а під діапазоном мислення – широта охоплення максимальної кількості об'єктів при чіткому усвідомленні взаємозв'язків між ними. Гнучкість мислення – це пластичність ходу думки особистості. Сутність цієї риси можна пояснити як протилежність до незмінності. Швидкість мислення у психолого-педагогічній науці розглядається як темп ходу думки і часто пов'язується з темпераментом особистості. Зокрема, у холериків процеси збудження мають суттєву перевагу над процесами гальмування, тому представники означеного типу темпераменту зазвичай характеризуються найвищими темпами мислення. У сангвініків спостерігається відносна рівновага між процесами збудження і гальмування, що дозволяє їм демонструвати достатні темпи мислення. Натомість, флегматики і меланхоліки відзначаються домінуванням процесів гальмування над процесами збудження, що, в свою чергу, сповільнює темпи їх мислення. А під критичністю мислення психолого-педагогічна наука розуміє здатність особистості контролювати хід своєї думки з метою її удосконалення [26, 113-117; 116, 73-80]. Зокрема, P. Tittle наголошує, що критичність мислення є необхідною передумовою віднайдення доцільних засобів досягнення мети [294, 4].

Узагальнюючи вищевикладену інформацію, слід зазначити, що в

процесі формування фахових когнітивних умінь перекладачів доцільно використовувати надбання психологічної науки щодо ролі рис мислення у перевербалізації тексту оригіналу з урахуванням як денотації (буквального значення кожного узагальненого образу), так і конотації (додаткового асоціативного значення кожного узагальненого образу, яке відбиває його семантичні чи стилістичні особливості з позицій носія мови тексту оригіналу). При цьому на особливу увагу заслуговує критичність мислення, адже безпосередньо з нею пов'язане схвалення або відхилення перекладацьких рішень.

Процес утворення умінь та навичок – це закріплення звичних дій та перехід від простих дій до більш складних, тому велику роль відіграє уявлення як всієї дії в цілому, так і розмежованої на ряд окремих операцій. П. Скворцов з цього приводу зазначає, що невід'ємними умовами успішного формування уміння є установка на вирішення навчального завдання; попередній досвід, де використовувались необхідні для його вирішення операції; чітке виділення висхідних даних, суттєвих для навчального завдання; можливість охоплення не окремих частин, а всієї ситуації в цілому [207, 22-24].

Принагідно Т. Петрунова стверджує, що чим краще розвинена і структурно організована когнітивна система, тим довше і міцніше в пам'яті зберігається засвоєний матеріал, адже проходить більш глибокий і всебічний аналіз отиманої інформації, що є передумовою міцного і тривалого запам'ятовування. Тільки гарно структурована система репрезентації знань, умінь та навичок породжує гнучкість і рухливість мислення, можливість співвіднесення, мисленнєвого співставлення. Саме систематичність є однією з основних особливостей вищої нервової діяльності, а також умовою, за якої утворення тимчасових зв'язків відбувається швидше і зв'язки стають міцнішими [176, 37]. З цього випливає необхідність розгляду когнітивної складності, яка є необхідною ознакою високорозвиненої пізнавальної

структури і проявляється у диференційованості пізнавальної сфери особистості. Під означеним феноменом О. Винокур розуміє рису пізнавальної сфери, що втілюється у "…тенденції відображати явища в більшій кількості відносно незалежних параметрів (факторів)" [31, 20].

З цього приводу Т. Петрунова зазначає: "…засвоєння структури – це найважливіший із процесів вивчення мови" [176, 121]. На необхідності розвитку когнітивної складності особистості наголошували St. Peyne та M. Beatty, аргументуючи це можливістю таких суб'єктів "…продукувати нові, незвичні ідеї" [291, 85-86]. Когнітивна складність є відносно стійкою властивістю особистості, проте система когнітивних структур (тобто системи зберігання знань і засоби пізнання) постійно розвивається [176, 121].

Варто зазначити, що поряд із перевагами, когнітивна складність має і недоліки, до яких, перш за все, відноситься залежність від об'єму інформації. Так, "…люди з недиференційованим стилем відображення (низькою когнітивною складністю) швидше переходять від інформації до висновків, тобто вони менш чутливі до дефіциту фактів" [31, 109].

Однак, дана перевага низької когнітивної складності над високою є умовною, оскільки дефіцит інформації неможливо ігнорувати при ефективному виконанні складної за змістом чи структурою діяльності.

Як уже зазначалося вище, особистість, яка володіє високою когнітивною складністю, здатна виділяти більше компонентів у будь-якому явищі чи процесі, а також бачити ситуацію "з різних боків", в результаті чого виникає необхідність у відшукуванні додаткової інформації. Натомість, індивідуум з низькою когнітивною складністю стереотипно сприймає інформацію [31, 20-22].

Саме тому при "шаблонному" виконанні завдання низька когнітивна складність не буде сильно впливати на ефективність діяльності. Втім, зі зміною умов, у яких застосовується уміння, низька когнітивна складність суттєво гальмуватиме процес діяльності.

Екстраполюючи всю вищевикладену інформацію на структуру фахових когнітивних умінь перекладачів, вважаємо за доцільне виокремити у ній операційно-процесуальний компонент, який надає досліджуваному феномену "дієвості". До складу цього компонента можна внести п'ять складників, котрі створюють чіткий алгоритм мисленнєвих операцій, а саме:

- сприймання узагальненого образу тексту оригіналу;

- диференціація конструктів узагальненого образу тексту оригіналу та нового узагальненого образу;

- зіставлення конструктів нового узагальненого образу;

- комбінування конструктів нового узагальненого образу;

- синтез конструктів нового узагальненого образу.

Узагальнюючи вищевикладену інформацію, простежуємо доцільність у застосуванні ідей щодо врахування когнітивної комплексності у процесі формування фахових когнітивних умінь перекладачів.

Потреба у пошуках наступного компонента зумовлюється необхідністю остаточного схвалення нового узагальненого образу або його відхилення задля корекції у разі невідповідності поставленій меті. У цьому аспекті на особливу увагу заслуговує явище рефлексії, під яким слід розуміти здатність особистості виділяти, аналізувати та співвідносити власні дії з конкретною ситуацією [50, 45].

Підтвердження слушності поглибленого розгляду рефлексії знаходимо у працях В. Моросанова, J. Mestre та B. Ross. За їх переконаннями, необхідність внесення змін до діяльності виникає внаслідок того, що вона не призводить до досягнення мети [151, 36-37; 293, 120].

На рефлективність як здатність майбутніх фахівців бути вимогливими до себе вказують лінгводидакти С. Данилюк, О. Пахомова, О. Семеног та інші. Вони наголошують, що досить часто здійснюється перевірка й оцінка виключно умінь згадувати і відтворювати засвоєну інформацію, тоді як уміння сприймати цю інформацію залишаються поза увагою. З цього

випливає, що оцінка характеризує не процес, а тільки кінцевий результат роботи [51, 17; 168, 55; 200, 168]. Вищезазначена думка ще раз підкреслює необхідність і доцільність виокремлення у складі фахових когнітивних умінь перекладачів рефлексивного компонента.

Серед дослідників рефлексії варто виділити науковий доробок Г. Щедровицького. Саме він у рамках "теорії діяльності" розробив теоретичне обґрунтування моделі рефлексії, котра розглядається, по-перше, як процес і структура діяльності, по-друге, як механізм природного розвитку діяльності. Окрім цього, він вперше виокремив етапи процесу рефлексії: дослідження ситуації, виявлення труднощів у діяльності та встановлення їх причин, критику старої норми та вироблення нової норми. Варто зазначити, що однією з необхідних умов здійснення рефлексії науковець називає рефлексивний вихід, тобто фіксацію діяльності, яка, в свою чергу, дозволить об'єктивно оцінити її ефективність [264].

У свою чергу, С. Данилюк зазначає, що рефлексія охоплює аналіз мислення чи діяльності майбутніх фахівців, критичне ставлення до них, що надає змогу самостійно ухвалювати рішення [51, 26]. З цього випливає доречність застосування в аспекті рефлексії вихідних положень теорії когнітивного дисонансу. Так, на думку Л. Фестінгера, саме процес прийняття рішення дозволяє встановити безпосередній зв'язок мотивації з дією, створюючи ефект фіксації. Під час цієї фіксації відбувається пошук когнітивних елементів з консонантними відношеннями та відсіювання когнітивних елементів, між якими виникли дисонантні відношення. Умовою високої результативності діяльності є постійне прагнення особистості до зниження сили когнітивного дисонансу й хоча б тимчасового досягнення консонансу [234, 54].

Варто зазначити, що однією з причин виникнення когнітивного дисонансу між конструктами нового узагальненого образу може бути отримання додаткової інформації. Зокрема, ця причина є актуальною для

перекладачів з високим рівнем когнітивної комплексності, оскільки вони здатні не тільки виділяти більше властивостей явищ і процесів, але і бачити ситуацію всебічно, в результаті чого виникає необхідність у відшукуванні додаткової інформації. Натомість, особистості з низьким рівнем когнітивної комплексності сприймають інформацію більш стереотипно [31, 109].

Отже, в основі бажаного наступного компонента має лежати теорія прийняття рішень, оскільки фіксація нового узагальненого образу є результатом віднайдення конструктів, котрі знаходяться між собою у консонантних відношеннях, а також відхилення конструктів з дисонантними відношеннями. Підтвердження цієї думки в аспекті професійної підготовки перекладачів знаходимо у працях Г. Воскобійника та Т. Дроздової, котрі зазначають, що рушійною силою прийняття нових та перегляду попередніх перекладацьких рішень є саме когнітивний дисонанс перекладачів [36, 24-25; 61, 10]. При цьому величина когнітивного дисонансу між цими конструктами залежить від кількості "конфліктуючих" конструктів. Особистості, які відзначаються високою толерантністю до "конфлікту" конструктів, зазвичай ігнорують пошук альтернативних варіантів для досягнення консонансу. Зазвичай при формуванні нового узагальненого образу у них спостерігається брак прискіпливості і вимогливості до себе. Натомість, особистості з низькою толерантністю до "конфлікту" конструктів спрямовують свої розумові зусилля на подолання дисонансу. У них через перебільшення сили дисонансу може відбуватися гальмування психічних процесів [29, 196-233; 111, 224-226; 282, 218-220].

Ліквідація дисонансу між когнітивними конструктами повинна здійснюватися за допомогою усвідомленого відхилення та подальшої фіксації конструктів, котрі відзначаються менш позитивними властивостями. Втім, у процесі перекладацької діяльності такі рішення не завжди викликають появу цілковитого консонансу між конструктами образу, оскільки часто виникають конфліктні відношення між позитивними

властивостями конструктів відхиленого образу та негативними властивостями конструктів відібраного образу з одного боку, а також між їх уявленими взірцями – з іншого. Виникнення таких конфліктних відношень можливе навіть за умови абсолютної і незаперечної переваги позитивних властивостей конструктів відібраного образу над негативними властивостями конструктів відхиленого образу [234, 53-78].

Під час фіксації конструктів відібраного образу інтенсивність дії когнітивного дисонансу має бути прямо пропорційною значущості їх властивостей для особистості перекладача. Крім того, позитивні властивості відхиленого образу залишають у пам'яті особистості "відбитки", які водночас є відбиттям негативних властивостей відібраного образу. У цьому випадку сила когнітивного дисонансу залежить від привабливості властивостей відхиленого образу і зростає з її збільшенням. Після ухвалення рішення про фіксацію образу вірогідність виникнення когнітивного дисонансу та його сила зумовлені тим, наскільки збігаються властивості відібраного і відхиленого образів. Якщо ступінь їх схожості високий – сила когнітивного дисонансу буде незначною, і навпаки [91, 300-315; 162, 7; 169, 147 та інші].

Отже, основними засобами зменшення дисонансу та/або досягнення консонансу між когнітивними конструктами має бути пошук позитивних властивостей конструктів у відібраному образі зі збільшенням їх привабливості, а також пошук негативних властивостей конструктів у відхиленому образі зі зменшенням їх привабливості. Окрім цього, зменшення сили когнітивного дисонансу забезпечується зростанням кількості когнітивних конструктів зі спільними рисами відібраного й відхиленого образів. Дієвим прикладом вищезазначеного Л. Фестінгер вважає віднайдення або уявне створення елементів відібраного образу, які за своїми властивостями подібні до позитивних властивостей елементів відхиленого образу [234, 67-98].

Узагальнюючи все вищевикладене, простежується доречність виокремлення у структурі фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів змістово-рефлексивного компонента, а в його мікроструктурі – трьох складників, а саме:

- проміжної фіксації нового узагальненого образу;

- зіставлення нового узагальненого образу з узагальненим образом тексту оригіналу;

- схвалення або відхилення нового узагальненого образу.

Таким чином, узагальнюючи всю інформацію, викладену в означеному структурному підрозділі дисертаційного дослідження, видається можливим схематично зобразити структуру фахових когнітивних умінь перекладачів (рис.1).

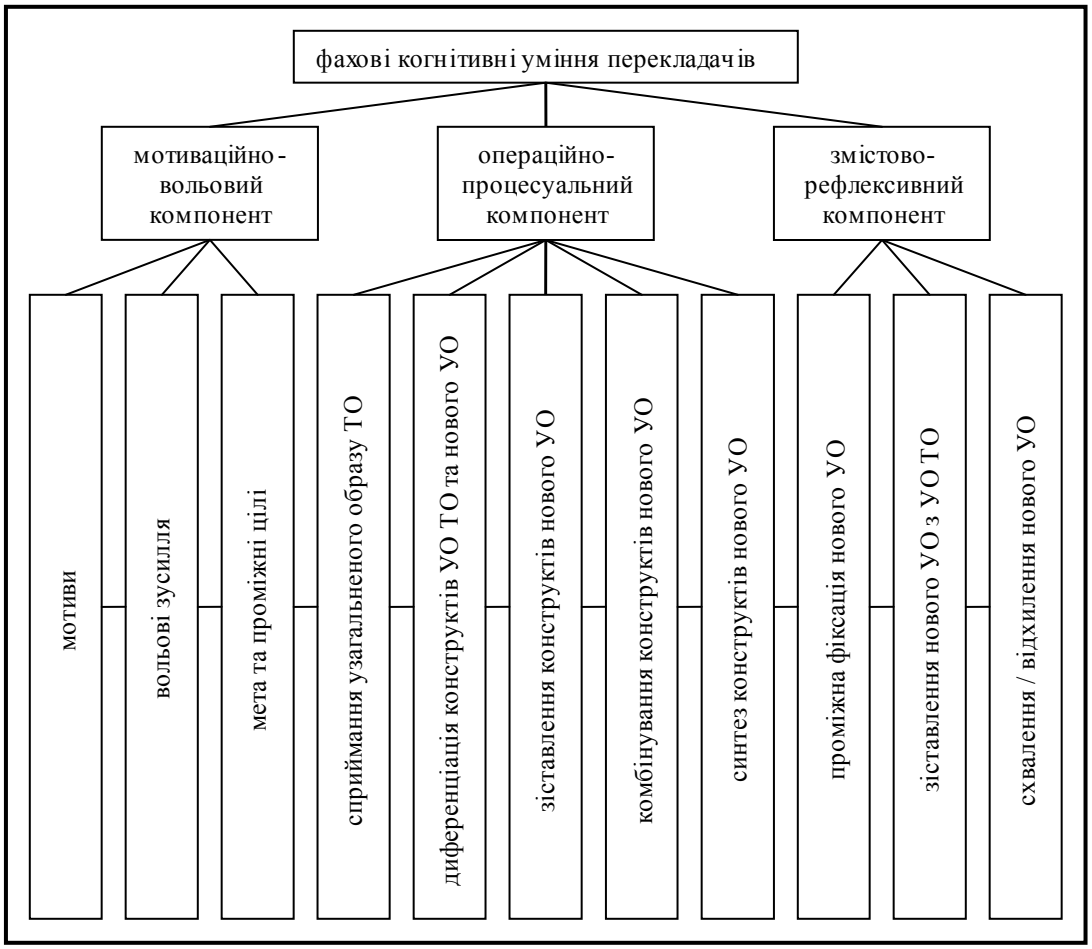

Рис. 1. Структура фахових когнітивних умінь перекладачів

Висновки до першого розділу

Узагальнення всієї вищевикладеної інформації стосовно аналізу теоретичних основ формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки надає змогу виокремити цей феномен у самостійний напрямок дослідження і зробити висновки.

1. Фахові когнітивні уміння перекладачів слід розглядати як психолого-педагогічний феномен, що являє собою алгоритмічну послідовність мисленнєвих дій, ефективне функціонування яких дозволяє максимально швидко конвертувати узагальнений образ тексту оригіналу в новий узагальнений образ тексту перекладу без змістово-формотворчих втрат.

2. У результаті аналізу праць з педагогіки, психології, перекладознавства, лінгводидактики та психофізіології з'ясовано, що наявність у перекладачів фахових когнітивних умінь є необхідною і обов'язковою передумовою успішного здійснення професійної діяльності.

3. Завдяки екстраполяції і моделюванню вихідних положень психолого-педагогічної науки визначено структуру фахових когнітивних умінь перекладачів.

Наявність бажаної внутрішньої психічної напруги для подолання перешкод на шляху до мети перекладацької діяльності забезпечується мотиваційно-вольовим компонентом означеного феномену. Його мікроскладниками є:

- мотиви, які спонукають до перекладацької діяльності;
- кінцева мета та проміжні цілі на шляху до неї;
- мимовільні та довільні вольові зусилля.

Сприймання конструктів узагальненого образу тексту оригіналу та їх перевербалізація з метою побудови нового узагальненого образу перекладацького тексту здійснюється операційно-процесуальним компонентом фахових когнітивних умінь перекладачів. До його складу

входять:

- сприймання узагальненого образу тексту оригіналу зоровими або слуховими рецепторами;

- диференціація конструктів узагальнених образів;

- зіставлення іншомовних конструктів нового узагальненого образу між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу тексту оригіналу;

- комбінування іншомовних конструктів нового узагальненого образу;

- синтез іншомовних конструктів нового узагальненого образу.

Уточнення відповідності нового узагальненого образу меті перекладацької діяльності і його остаточне схвалення чи відхилення (для подальшої корекції) відбувається завдяки функціонуванню змістово-рефлексивного компонента. Він містить такі мікроскладники, як:

- проміжна, а не кінцева фіксація нового узагальненого образу;

- зіставлення нового іншомовного узагальненого образу з узагальненим образом тексту оригіналу;

- схвалення нового іншомовного узагальненого образу перекладацького тексту або його відхилення (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу).

4. Подальше дослідження обраної проблеми вимагало визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а також виявлення перспективних напрямів удосконалення процесу формування означеного феномену під час їх професійної підготовки.

РОЗДІЛ 2
ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

2.1. Стан сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки

По завершенні вивчення обраної проблеми в теорії та методиці професійної освіти відповідно до другого завдання нашого дослідження проводився констатувальний експеримент, під час якого з'ясовувався стан сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у навчальній діяльності студентів вищих закладів освіти. У ході експерименту велась робота щодо:

- визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів;
- уточнення змісту, стилю та обсягу текстів для перекладу;
- підбору студентів та їх розподілу на групи;
- обґрунтування рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів;
- визначення рівнів сформованості означеного феномену шляхом проведення контрольних замірів якісно перекладених знаків фрагмента тексту.

Перед проведенням констатувального експерименту було визначено три критерії, які відповідали технічним можливостям проведення контрольних замірів та специфіці означеного феномену. Першим критерієм виступає міра здатності до мотиваційно-вольової організації перекладацької діяльності, другим – ступінь досконалості здійснення операційно-процесуальних алгоритмів перцептивних, інтелектуальних і мнемічних дій, а третім – адекватність рефлексивного оцінювання уявної моделі новоствореного образу перекладацького тексту.

Слід зазначити, що єдиним зовнішнім макропоказником сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, який діагностується без застосування будь-яких технічних засобів, виступає результативність діяльності. Спираючись на різнобічність і всеохоплюваність діалектичного погляду на будь-яке явище з позицій кількості та якості, вважаємо за доцільне виокремити два аспекти результативності діяльності – кількісний і якісний. Таким чином, видається можливим побудувати структурно-функціональну модель фахових когнітивних умінь перекладачів (див. рис. 2).

Показником, який віддзеркалює кількісний аспект результативності діяльності, виступає загальна чисельність знаків перекладеного студентом фрагмента тексту. При виокремленні показників, у яких відбито якісний аспект результативності діяльності, за основу взято метод оцінювання навчальних перекладів Л. Черноватого [247; 248]. З метою забезпечення статистичної обробки даних педагогічного експерименту було розроблено систему оцінювання якісного аспекту результативності діяльності перекладачів. Відповідно до неї, кожен з шести типів перекладацьких помилок умовно прирівнювався до відповідної кількості знаків перекладацького тексту.

1 тип перекладацьких помилок (втрата або викривлення суттєвої інформації при перекладі) прирівнювався до 400 умовних знаків.

2 тип перекладацьких помилок (вилучення інформації, відсутність якої можна компенсувати; неправильне виведення значення слова з контексту) прирівнювався до 200 умовних знаків.

3 тип перекладацьких помилок (додавання інформації, яка може призвести до викривлення змісту; неправильне транскодування; невдала контекстуальна заміна) прирівнювався до 160 умовних знаків.

4 тип перекладацьких помилок (неправильне вживання прийменника / сполучника / прислівника; невірне вживання форм граматичного часу; неправильне визначення функцій членів речення) прирівнювався до 120

умовних знаків.

5 тип перекладацьких помилок (дослівний переклад без урахування контексту; вилучення не релевантної інформації; невдалий вибір синоніма; звуження змісту слова; недотримання стилістики; невдала контекстуальна заміна; неправильне визначення зв'язку між членами речення; невдале вживання слова через неврахування сполучуваності слів; неточний вибір відповідника через неврахування контексту) прирівнювався до 80 умовних знаків.

6 тип перекладацьких помилок (невдале перефразування; повтор; неправильний вибір виду дієслова; неузгодженість частин речення; порушення порядку слів; тавтологія; додавання (яке не призводить до викривлення змісту); невдалий описовий переклад; невдале відмінювання дієслова; неточне вживання ступеня порівняння прислівника, вживання однини замість множини чи навпаки) прирівнювався до 40 умовних знаків.

Для обчислення результативності діяльності перекладачів була запропонована формула:

$R = t - a - b - c - d - e - f$, де

t – загальна кількість знаків перекладеного студентом фрагмента тексту;

a – показник за першим типом перекладацьких помилок;

b – показник за другим типом перекладацьких помилок;

c – показник за третім типом перекладацьких помилок;

d – показник за четвертим типом перекладацьких помилок;

e – показник за п'ятим типом перекладацьких помилок;

f – показник за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, результативність діяльності (R) визначалася кількістю знаків якісно перекладеного студентом фрагмента тексту.

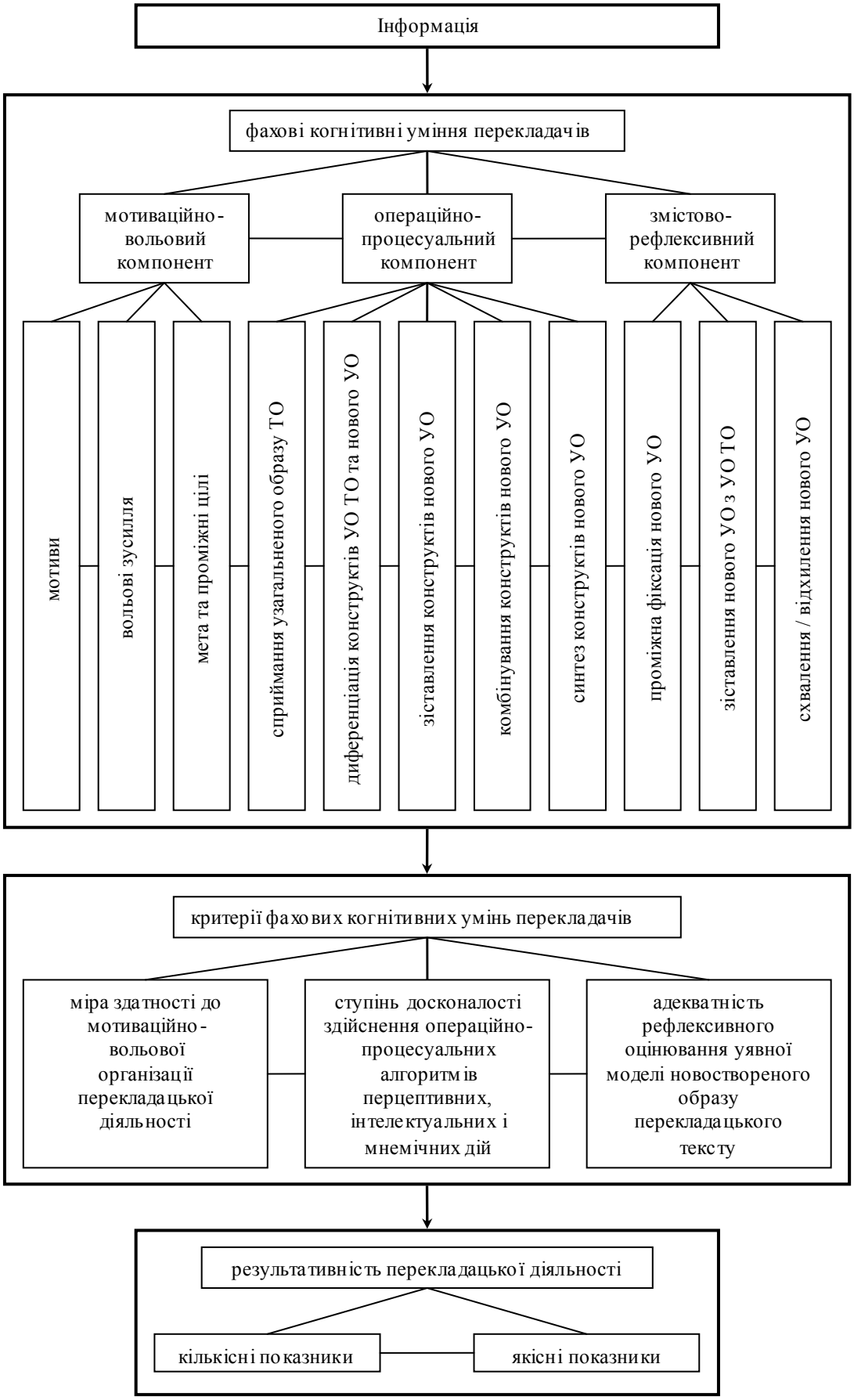

Рис. 2. Структурно-функціональна модель фахових когнітивних умінь перекладачів

Відповідно до першого пункту методології організації та проведення констатувального експерименту, окрім критеріїв та показників фахових когнітивних умінь перекладачів, обґрунтовувалися рівні сформованості означеного феномену, а саме: високий, середній, низький та дуже низький. Розмежування цих рівнів здійснювалося в рівних інтервалах, які визначалися математично за допомогою формули $i = (X_{max} – X_{min}) / n$, де

i – величина інтервалу;

X_{max} – максимальне значення ознаки в сукупності;

X_{min} – мінімальне значення ознаки в сукупності;

n – число груп.

Спираючись на те, що усереднена величина інтервалу складала 800 знаків, до дуже низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь віднесено випадки, коли кількість якісно перекладених знаків тексту менша за 800. Діапазон низького рівня результативності діяльності становить 801-1600 знаків, а середнього – 1601-2400 знаків. Високий рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів встановлювався за умови, коли обсяг якісно перекладеного фрагмента тексту перевищував 2401 знак.

Виконання наступного (другого) пункту методології організації і проведення констатувального експерименту передбачало уточнення кількісного та якісного складу текстів, призначених для усного та письмового перекладу. При цьому ми керувалися програмовими вимогами до професійної підготовки перекладачів у вищих закладах освіти з обов’язковим урахуванням мови, яку вони опановували в якості іноземної. Зокрема, учасникам експерименту пропонувалися ідентичні тексти для перекладу з української мови [227, 15-19, 23-28], англійської мови [284, 1-5, 15-21], французької мови [288, 43-47; 296, 61-65] та німецької мови [275, 5-9, 29-33].

Підбір необхідної кількості студентів та їх розподіл на групи здійснювався в залежності від того, в якому вищому закладі освіти вони навчалися, а також відповідно до іноземних мов, які вони вивчали.

Діагностика стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів проводилася на базі Українсько-Арабського інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса (УАІМВЛ імені Аверроеса) Міжрегіональної академії управління персоналом (МАУП), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (МДПУ імені Б. Хмельницького) та Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ). Загалом в експерименті брали участь 312 студентів-випускників бакалаврату (4 курс) та магістратури (5 курс), а саме:

- 42 студенти УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали англійську мову (перша підгрупа);

- 39 студентів УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали французьку мову (друга підгрупа);

- 35 студентів УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які опановували німецьку мову (третя підгрупа);

- 32 студенти заочної форми навчання УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які опановували англійську мову (четверта підгрупа);

- 41 студент філологічного факультету МДПУ імені Б. Хмельницького, які вивчали англійську мову (п’ята підгрупа);

- 28 студентів філологічного факультету МДПУ імені Б. Хмельницького, які вивчали німецьку мову (шоста підгрупа);

- 43 студенти інституту філології та соціальних комунікацій БДПУ, які вивчали англійську мову (сьома підгрупа);

- 25 студентів інституту філології та соціальних комунікацій БДПУ, які вивчали французьку мову (восьма підгрупа);

- 27 студентів інституту філології та соціальних комунікацій БДПУ, які вивчали німецьку мову (дев’ята підгрупа).

З метою досконалої діагностики стану сформованості означеного феномену проводилися контрольні заміри кількості якісно перекладених знаків запропонованого перекладачам тексту на основі визначених

показників. Було вирішено не проводити заміри результативності перекладу з аркуша, оскільки у порівнянні з усним перекладом він має ряд ознак, які полегшують роботу перекладача. Зокрема, при перекладі з аркуша менша ймовірність неповного розуміння тексту, нижчий рівень тривожності перекладача, а також є можливість повертатися до більш ранніх відрізків тексту і проглядати текст наперед. Окрім цього, не проводилися заміри синхронного перекладу, тому що він носить більш творчий характер, примушуючи перекладача під тиском часу компресувати своє мовлення, добираючи більш компактні звороти. Таким чином, в ході проведення експерименту увага була зосереджена на діагностиці письмового і усного послідовного (абзацно-фразового) перекладу як найбільш розповсюджених видів. Час здійснення письмового перекладу становив двадцять хвилин, а усного – п’ять хвилин. Слід зазначити, задля об’єктивного аналізу результатів усного перекладу студентів за всіма визначеними показниками використовувався його аудіозапис. З метою узагальнення статистичних даних результати перекладацької діяльності з іноземної мови на українську та навпаки (з української на іноземну) усереднювалися.

Результативність усного перекладу студентів першої підгрупи (майбутні перекладачі УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали англійську мову) викладено в додатку А.1.1. Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.1.1):

- 100256 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 8400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 8000 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 6240 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 10200 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 6320 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 6880 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів першої підгрупи (усний переклад) становить 54216.

У додатку А.1.2 відображено результати контрольних замірів письмового перекладу у студентів УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали англійську мову (перша підгрупа). Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.1.2):

- 104137 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 7600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 7400 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 6080 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 10440 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 6160 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 6760 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Вищезазначені дані дозволяють обчислити кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад), яка для студентів першої підгрупи дорівнює 59697.

На основі результатів контрольного заміру було визначено рівні сформованості фахових когнітивних умінь першої підгрупи студентів під час усного перекладу, які викладено у додатку А.1.3. Її аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. А.1.3):

- високий рівень результативності діяльності продемонстрував лише один майбутній перекладач;
- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів зуміли досягти 10 студентів;
- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 20 майбутніх перекладачів;
- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 11 студентів.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів означеної підгрупи під час письмового перекладу викладено у додатку А.1.4. З'ясувалося, що (див. дод. А.1.4):

- високий рівень результативності діяльності продемонстрували лише три майбутніх перекладачі;

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів зуміли досягти 11 студентів;

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 19 майбутніх перекладачів;

- дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 9 студентів.

Під час діагностики стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів другої підгрупи (студенти УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали французьку мову) під час усного перекладу було встановлено (див. дод. А.2.1) 6800 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 7000 умовних знаків – другого типу, а також 5600 умовних знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п'ятого та шостого типів оцінювалася у 9120, 6000 та 6520 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у студентів означеної підгрупи склала 93182. Отримані дані надали змогу обчислити кількість якісно перекладених знаків (усний переклад), яка дорівнює 52142.

Результативність письмового перекладу студентів другої підгрупи (майбутні перекладачі УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали французьку мову) викладено в додатку А.2.2. Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.2.2):

- 95464 знаки за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";

- 5600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 7200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 5280 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 9600 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 5760 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 6360 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

З вищевикладеного випливає, що кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів другої підгрупи – 55664.

Отже, було з’ясовано (див. дод. А.2.3), що під час усного перекладу зі всіх студентів другої підгрупи жоден не продемонстрував високий рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, середнього рівня сформованості означеного феномену досягли 11 студентів, а низького – 19 студентів. На превеликий жаль, у 9 майбутніх перекладачів виявлено дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь.

Результати контрольного заміру дозволили визначити рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів другої підгрупи під час письмового перекладу, які викладено у додатку А.2.4. Його аналіз засвідчив (див. дод. А.2.4), що:

- високий рівень результативності діяльності не продемонстрував жоден майбутній перекладач;

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів зуміли досягти 14 студентів;

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 18 майбутніх перекладачів;

- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 7 студентів.

У студентів третьої підгрупи (студенти УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали німецьку мову) під час усного перекладу було зафіксовано (див. дод. А.3.1) 6000 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 7400 умовних знаків – другого типу, а також 5760 умовних

знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п'ятого та шостого типів оцінювалася у 8160, 5600 та 5800 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у студентів означеної підгрупи склала 82092. Вищезазначені дані дозволили обчислити кількість якісно перекладених знаків, яка для студентів третьої підгрупи дорівнює 43372.

Результати контрольних замірів письмового перекладу у студентів УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП, які вивчали німецьку мову (третя підгрупа) викладено у додатку А.3.2, де знайшли своє відображення такі дані:

- 82224 знаки за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";
- 4000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 6000 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 5120 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 8520 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 5600 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 5920 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Результати письмового перекладу надали змогу констатувати кількість якісно перекладених знаків, яка у студентів третьої підгрупи становить 47064.

У результаті аналізу результативності усної перекладацької діяльності студентів третьої підгрупи було з'ясовано (див. дод. А.3.3), що з них лише 1 майбутній перекладач зумів досягти високого рівня сформованості фахових когнітивних умінь. Натомість, середній рівень сформованості означеного феномену продемонстрували 7 студентів, а низький – 17 студентів. Окрім цього, 10 майбутніх перекладачів засвідчили дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь.

Під час письмового перекладу рівні формованості фахових когнітивних умінь перекладачів означеної підгрупи були наступними (див. дод. А.3.4):

- високого рівня результативності діяльності зумів досягти лише один майбутній перекладач;

- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували 8 студентів;

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 16 майбутніх перекладачів;

- дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 10 студентів.

У додатку А.4.1 викладено результати усного перекладу у студентів четвертої підгрупи (майбутні перекладачі УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП заочної форми навчання, які вивчали англійську мову). Зокрема, у майбутніх фахівців означеної підгрупи було зафіксовано (див. дод. А.4.1):

- 86360 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 8000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 11000 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 4800 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 7440 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 4720 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 6240 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів четвертої підгрупи становить 44160.

Під час діагностики стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів четвертої підгрупи (студенти УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП заочної форми навчання, які вивчали англійську мову) під час письмового перекладу було встановлено (див. дод. А.4.2) 6200 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 7600 умовних знаків – другого типу, а також 4480 умовних знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п’ятого та

шостого типів оцінювалася у 6960, 4800 та 6520 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у студенгтів означеної підгрупи склала 80002. Отже, в результаті математичного обчислення з'ясовано, що кількість якісно перекладених знаків тексту (під час письмового перекладу) у студентів четвертої підгрупи сягнула 43442.

На основі результатів контрольного заміру усного перекладу було визначено рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів четвертої підгрупи, які викладено у додатку А.4.3. Його аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. А.4.3): високий рівень результативності діяльності не продемонстрував жоден з майбутніх перекладачів; середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів зуміли досягти 10 студентів; низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 14 майбутніх перекладачів; дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 8 студентів.

У результаті аналізу результативності письмового перекладу студентів четвертої підгрупи було з'ясовано (див. дод. А.4.4), що жоден з них не продемонстрував високий рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, середнього рівня сформованості означеного феномену досягли 12 студентів, а низького – 14 студентів. Окрім цього, на превеликий жаль, 6 майбутніх перекладачів продемонстрували дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь.

Отримані дані контрольних замірів усного перекладу у студентів МДПУ ім. Б. Хмельницького, які вивчали англійську мову (п'ята підгрупа) викладено у додатку А.5.1. Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.5.1):

- 130176 знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";
- 23600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 12200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 5600 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 9480 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 10720 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 10040 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Вищезазначені дані дозволили обчислити кількість якісно перекладених знаків, яка у студентів п’ятої підгрупи під час усного перекладу становить 58536.

Результативність письмового перекладу студентів п’ятої підгрупи (майбутні перекладачі МДПУ ім. Б. Хмельницького, які вивчали англійську мову) викладено в додатку А.5.2. Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.5.2):

- 124500 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 18400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 10600 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 4960 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 9720 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 10160 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 9640 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Керуючись даними констатувального заміру, підраховано кількість якісно перекладених знаків тексту, яка у студентів п’ятої (письмовий переклад) підгрупи становить 61020.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів п’ятої підгрупи (усний переклад) викладено у додатку А.5.3. З’ясувалося, що (див. дод. А.5.3):

- високий рівень результативності діяльності не спромігся продемонструвати жоден з майбутніх перекладачів;

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів зуміли досягти 10 студентів;

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 21 майбутнього перекладача;

- дуже низький рівень сформованості означеного феномену було зафіксовано у 10 студентів.

Результати контрольного заміру дозволили визначити рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів п’ятої підгрупи під час письмового перекладу, які викладено у додатку А.5.4. Його аналіз дозволив констатувати (див. дод. А.5.4), що: високого рівня результативності діяльності зумів досягти лише один майбутній перекладач; середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів родемонстрували 13 студентів; низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 19 майбутніх перекладачів; дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 8 студентів.

У студентів шостої підгрупи (студенти МДПУ ім. Б. Хмельницького, які вивчали німецьку мову в якості іноземної) під час діагностики стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі усного перекладу було встановлено (див. дод. А.6.1) 8000 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 5800 умовних знаків – другого типу, а також 4000 умовних знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п’ятого та шостого типів оцінювалася у 6720, 3920 та 4040 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у студентів означеної підгрупи склала 68436. З огляду на вищезазначені результати перекладацької діяльності видається можливим встановити кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад), яка у студентів шостої підгрупи сягає 35956.

Результативність письмового перекладу студентів шостої підгрупи (майбутні перекладачі МДПУ ім. Б. Хмельницького, які вивчали німецьку мову в якості іноземної) викладено в додатку А.6.2. Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.6.2):

- 68583 знаки за показником “загальна кількість знаків перекладеного

тексту”;

- 5600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 4600 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 3360 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 5760 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 3760 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 4600 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів шостої підгрупи (письмовий переклад) становить 40903.

Отже, було з’ясовано (див. дод. А.6.3), що під час усного перекладу зі всіх студентів шостої підгрупи жоден не продемонстрував високий рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, середнього рівня сформованості означеного феномену досягли 7 студентів, а низького – 14 студентів. Окрім цього, на превеликий жаль, 7 майбутніх перекладачів продемонстрували дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь.

На основі результатів контрольного заміру було визначено рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів шостої підгрупи під час письмового перекладу, які викладено у додатку А.6.4. Його аналіз дозволив констатувати (див. дод. А.6.4), що:

- високий рівень результативності діяльності продемонстрував лише один майбутній перекладач;
- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів простежився у 9 студентів;
- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 12 майбутніх перекладачів;
- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 6 студентів.

Під час діагностики стану сформованості фахових когнітивних умінь

перекладачів у студентів сьомої підгрупи (студенти БДПУ, які вивчали англійську мову) під час усного перекладу було встановлено (див. дод. А.7.1) 18800 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 10200 умовних знаків – другого типу, а також 6400 умовних знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п'ятого та шостого типів оцінювалася у 11520, 6640 та 7400 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у студентів означеної підгрупи склала 116025. Вищезазначені дані надали змогу обчислити кількість якісно перекладених знаків (усний переклад), яка у студентів сьомої підгрупи дорівнює 55065.

У додатку А.7.2 відображено результати контрольних замірів письмового перекладу у студентів БДПУ, які вивчали англійську мову (сьома підгрупа). Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.7.2):

- 115459 знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";
- 16000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 11600 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 5920 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 11040 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 6560 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 6920 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Отже, в результаті математичного обчислення з'ясовано, що кількість якісно перекладених знаків (письмовий переклад) у студентів сьомої підгрупи дорівнює 57419.

Таким чином, було з'ясовано (див. дод. А.7.3), що під час усного перекладу зі всіх студентів сьомої підгрупи жоден не зумів досягти високого рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, середній рівень сформованості означеного феномену продемонстрували 11 студентів, а низький – 21 студент. Окрім цього, на превеликий жаль, у 11

майбутніх перекладачів простежився дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів означеної підгрупи під час письмового перекладу викладено у додатку А.7.4. З'ясувалося, що (див. дод. А.7.4):

- високий рівень результативності діяльності не продемонстрував жоден з майбутніх перекладачів;

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів зуміли досягти 13 студентів;

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 20 майбутніх перекладачів;

- дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 10 студентів.

Результативність усного перекладу студентів восьмої підгрупи (майбутні перекладачі БДПУ, які вивчали французьку мову) викладено в додатку А.8.1. Зокрема, було зафіксовано (див. дод. А.8.1):

- 66100 знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";

- 9600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 6000 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 4320 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 6480 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 4080 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;

- 4760 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів восьмої підгрупи (усний переклад) становить 30860.

Проведення контрольних замірів з метою діагностики стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів восьмої підгрупи (студенти БДПУ, які вивчали французьку мову в якості іноземної)

під час письмового перекладу показало такі результати їх діяльності (див. дод. А.8.2): 9600 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 5200 умовних знаків – другого типу, а також 3840 умовних знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п'ятого та шостого типів оцінювалася у 6480, 2800 та 4640 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у перекладачів означеної підгрупи склала 65617. Вищезазначені дані надали змогу обчислити кількість якісно перекладених знаків (письмовий переклад), яка у студентів восьмої підгрупи становить 33057.

Отже, на основі результатів контрольного заміру було визначено рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів означеної підгрупи під час усного перекладу, які викладено у додатку А.8.3. Його аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. А.8.3): високого рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден майбутній перекладач; середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів виявився у 5 студентів; низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 13 майбутніх перекладачів; дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів простежився у 7 студентів.

Під час письмового перекладу було з'ясовано (див. дод. А.8.4), що зі всіх студентів восьмої підгрупи жоден не продемонстрував високий рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, середній рівень сформованості означеного феномену простежився у 5 студентів, низький – у 14 студентів, а дуже низький – у 6 майбутніх перекладачів.

Результати контрольних замірів усного перекладу у студентів БДПУ, які вивчали німецьку мову (дев'ята підгрупа), відображено у додатку А.9.1. Зокрема, у майбутніх фахівців означеної підгрупи було зафіксовано (див. дод. А.9.1):

- 69850 знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного

тексту”;

- 10400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 6600 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 4160 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 6120 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 4240 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 4920 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

З огляду на вищезазначені результати усного перекладу учасників девятої підгрупи стало можливим обчислення кількості якісно перекладених знаків тексту (усний переклад), яка у них склала 33410.

Під час діагностики стану сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів дев’ятої підгрупи (студенти БДПУ, які вивчали німецьку мову) під час письмового перекладу було встановлено (див. дод. А.9.2) 8000 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 6000 умовних знаків – другого типу, а також 3360 умовних знаків – за помилки третього типу. Окрім цього, кількість перекладацьких помилок четвертого, п’ятого та шостого типів оцінювалася у 4800, 3600 та 3960 умовних знаків відповідно. Загальна кількість знаків перекладеного тексту у студентів означеної підгрупи склала 68272. Вищезазначені дані дозволили підрахувати кількість якісно перекладених знаків (письмовий переклад), яка у студентів дев’ятої підгрупи дорівнює 38552.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів означеної підгрупи під час усного перекладу викладено у додатку А.9.3. З’ясувалося, що (див. дод. А.9.3): високий рівень результативності діяльності продемонстрував лише один майбутній перекладач; середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було зафіксовано у 5 студентів; низький рівень результативності діяльності виявився у 14 майбутніх перекладачів; дуже низький рівень сформованості означеного феномену простежився у 7 студентів.

Також було з'ясовано (див. дод. А.9.4), що під час письмового перекладу зі всіх студентів дев'ятої підгрупи тільки 1 продемонстрував високий рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, середнього рівня сформованості означеного феномену досягли 7 студентів, а низького – 12 студентів. Окрім цього, у 7 майбутніх перекладачів виявився дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь.

Узагальнюючи вищевикладену інформацію, з'ясувалося, що у всіх 312 студентів, які брали участь у констатувальному експерименті, під час усного перекладу було зафіксовано (див. табл. 2.1) 812477 перекладених знаків. Кількісні дані за іншими шістьма показниками були наступними:

- 99600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 74200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 46880 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 75240 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 52240 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 56600 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Такі результати свідчать, що загальна кількість якісно перекладених знаків тексту усіма студентами (усний переклад) становить 407717, тобто в середньому 1306,8 знака на одного студента.

Результативність діяльності студентів при письмовому перекладі виявилась вищою, ніж у процесі усного перекладу. При письмовому перекладі у всіх 312 студентів було зафіксовано 804258 перекладених знаків. Також у них було встановлено 81000 умовних знаків за перекладацькі помилки першого типу, 66200 умовних знаків – другого типу, а 42400 умовних знаків – за помилки третього типу. Кількість перекладацьких помилок четвертого, п'ятого та шостого типів оцінювалася у 73320, 49200 та 55320 умовних знаків відповідно. Вищезазначені дані надали змогу математично обчислити кількість якісно перекладених знаків. Вона становила 436818, тобто в середньому 1400,1 знака на одного студента.

Таблиця 2.1

Узагальнена результативність діяльності перекладачів під час констатувального експерименту

(усний та письмовий переклад**)**

К-сть учас-ників експер-ту	Вид пере-кладу	Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно пер-х знаків тексту
		загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
312	усн.	812477	99600	74200	46880	75240	52240	56600	407717
	письм.	804258	81000	66200	42400	73320	49200	55320	436818

На основі результатів контрольного заміру було визначено рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у всіх 312 студентів під час усного перекладу, які викладено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Узагальнені рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів (усний переклад)

Учасники експерименту	Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
Кількість	високий	середній	низький	дуже низький
312	3 (0,96 %)	76 (24,36 %)	153 (49,04 %)	80 (25,64 %)

Її аналіз дозволив констатувати, що (див. табл. 2.2):

- високого рівня результативності діяльності зуміли досягти лише 3 майбутні перекладачі;

- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували 76 студентів;

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 153 майбутніх перекладачів;

- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 80 студентів.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у всіх 312 студентів під час письмового перекладу викладено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Узагальнені рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів (письмовий переклад)

Учасники експерименту	Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
кількість	високий	середній	низький	дуже низький
312	7 (2,24 %)	92 (29,49 %)	144 (46,15 %)	69 (22,12 %)

Її аналіз засвідчив, що (див. табл. 2.3): високого рівня результативності діяльності зуміли досягти лише 7 майбутніх перекладачів; середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували 92 студенти; низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 144 майбутніх перекладачів; дуже низький рівень сформованості означеного феномену було виявлено у 69 студентів.

Таким чином, проведення констатувального експерименту, у якому були задіяні 312 студентів, надало змогу встановити, що теорія і методика професійної освіти потребує вдосконалення в аспекті формування фахових когнітивних умінь перекладачів, адже високого рівня означеного феномена зуміли досягти лише 0,96 % майбутніх перекладачів (усний переклад) і 2,24 % (письмовий переклад). Середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було зафіксовано у 24,36 % студентів при усному перекладі та 29,49 % при письмовому перекладі. Натомість, 49,04 % студентів при усному перекладі та 46,15 % студентів при письмовому перекладі продемонстрували низький рівень означеного феномену. Окрім цього, у значної частини студентів було виявлено навіть дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Кількість таких студентів становила 25,64 % та 22,12 % під час усного і письмового перекладу відповідно.

2.2. Перспективні напрями вдосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів

По завершенні проведення констатувального експерименту відповідно до третього завдання нашого дослідження проводилася серія пошукових експериментів з метою виявлення перспективних напрямів удосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів під час професійної підготовки. Їх проведення передбачало:

- розробку анкет для звуження спектру пошуків перспективних напрямів удосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів;

- підбір студентів різних навчальних закладів для проведення анкетування;

- проведення анкетування та здійснення аналізу його результатів задля з'ясування доцільності використання певних вихідних положень психолого-педагогічної науки у вдосконаленні процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів;

- підбір студентів для проведення пошукових експериментів;

- розробку пробних педагогічних настанов для студентів пошукових експериментальних груп;

- проведення пошукових експериментів та здійснення аналізу їх результатів задля з'ясування доцільності використання запропонованих пробних педагогічних настанов у обґрунтуванні змісту педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів.

Відповідно до першого пункту методології проведення пошукових експериментів для звуження спектру пошуків перспективних напрямів удосконалення процесу роботи кожного компонента фахових когнітивних умінь перекладачів було розроблено три анкети закритого дихотомічного типу (див. дод. Б.1 – Б.3). За допомогою відповідей на запитання цих анкет, які надавалися всіма 312 респондентами добровільно відразу після завершення усного та письмового перекладу фрагмента тексту в період проведення констатувального експерименту, з'ясовувалась потреба у розробці пробних педагогічних настанов певного напряму.

Ідеї щодо вдосконалення роботи мотиваційно-вольового компонента фахових когнітивних умінь перекладачів знайшли своє відображення у п'яти запитаннях анкети №1 (див. дод. Б.1). Зокрема, для з'ясування доцільності застосування ідей сучасних наукових досліджень щодо активізації бажаних

видів мотивів на початковому етапі формування означеного феномену було обґрунтовано перших два запитання, а саме:

1. Чи скеровували Вашу діяльність до перекладу запропонованого тексту внутрішні мотиви?

2. Чи скеровували Вашу діяльність до перекладу запропонованого тексту зовнішні мотиви?

Вивченням потреби у застосуванні ідей сучасних наукових досліджень щодо активізації процесуальної мотивації на початковому етапі формування фахових когнітивних умінь перекладачів було обґрунтовано наступне запитання цієї ж анкети:

3. Чи відчували Ви задоволення від уявлення процесу майбутньої перекладацької діяльності?

Для виявлення тенденції підвищення ефективності роботи мотиваційно-вольового компонента фахових когнітивних умінь перекладачів від застосування довільних і мимовільних вольових зусиль за певною схемою в організаційному процесі перекладацької діяльності було сформульовано таке запитання анкети №1:

4. Чи змушували Ви себе власними вольовими зусиллями налаштуватись на перекладацьку діяльність?

Останнє запитання анкети №1 спрямовувалося на вивчення потреби у «побудові» проміжних цілей під час налаштовування майбутніх фахівців на процес перекладацької діяльності. Його зміст зводився до наступного:

5. Чи планували Ви поділяти умовно процес майбутнього перекладу запропонованого тексту на мікроетапи?

Ідеї щодо вдосконалення роботи операційно-процесуального компонента фахових когнітивних умінь перекладачів знайшли своє відображення в десяти запитаннях анкети №2 (див. дод. Б.2). Зокрема, для з'ясування доцільності застосування ідей сучасних наукових досліджень щодо специфіки сприйняття узагальненого образу тексту оригіналу і

диференціації його конструктів було обґрунтовано перших три запитання:

1. Чи доводилось Вам здійснювати диференціацію конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання?

2. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати запам'ятовування тексту оригіналу для усного перекладу?

3. Чи зменшували Ви розмір фрагмента тексту оригіналу за умови утруднення його запам'ятовування?

4. Чи виникала у Вас потреба повторно сприйняти фрагмент тексту оригіналу, призначеного для перекладу як неподільної змістово-формотворчої єдності (за раз)?

Для виявлення тенденції підвищення ефективності роботи операційно-процесуального компонента фахових когнітивних умінь перекладачів від удосконалення мисленнєвих операцій, спрямованих на співставлення конструктів нового узагальненого образу, їх комбінування та синтез, було сформульовано такі запитання анкети №2:

5. Чи виникали у Вас під час сприймання тексту оригіналу одразу декілька альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу?

6. Чи аналізували Ви ефективність процесу перекладацької діяльності безпосередньо під час її здійснення?

7. Чи доводилося Вам усвідомлено змінювати технологію перекладацької діяльності безпосередньо під час перекладу запропонованого фрагмента тексту?

Для вивчення потреби у застосуванні ідей сучасних наукових досліджень щодо побудови проміжних цілей і скеровування роботи перекладачів на їх послідовне досягнення було обґрунтовано наступні запитання цієї ж анкети:

8. Чи поділяли Ви умовно текст оригіналу на мікрофрагменти для його перекладу?

9. Чи усвідомлювали Ви проміжні цілі у процесі перекладу тексту оригіналу?

Останнє запитання анкети №2 спрямовувалося на виявлення ефективних способів створення процесуальної мотивації у процесі сприймання тексту оригіналу, диференціації конструктів нового узагальненого образу, їх співставлення, комбінування та синтезу. Його зміст зводився до наступного:

10. Чи отримували Ви задоволення від процесу перекладацької діяльності?

З метою з'ясування доцільності застосування ідеї щодо зменшення дисонансу та/або досягнення консонансу між когнітивними конструктами нового узагальненого образу в рамках удосконалення роботи рефлексивно-змістового компонента фахових когнітивних умінь перекладачів було обґрунтовано шість запитань анкети № 3 (див. дод. Б.3), а саме:

1. Чи здійснювали Ви в уяві проміжну фіксацію нового узагальненого образу в результаті віднайдення конструктів, котрі знаходилися між собою у консонантних відношеннях, а також відхилення дисонантних конструктів?

2. Чи піддавали Ви сумніву вірність перекладу поточного фрагмента перед прийняттям рішення щодо його відповідності тексту оригіналу?

3. Чи зіставляли Ви в уяві новостворений узагальнений образ поточного фрагмента з текстом оригіналу перед прийняттям рішення щодо його відповідності змісту, формі та стилю?

4. Чи відчували Ви незадоволення якістю перекладу поточного фрагмента перед прийняттям рішення щодо його відповідності тексту оригіналу?

5. Чи доводилось Вам повертатись до пошуків інших варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу поточного фрагмента після його проміжної фіксації в уяві?

6. Чи піддавали Ви сумніву вірність перекладу попередніх фрагментів

тексту оригіналу під час роботи над поточним фрагментом?

Математична обробка анкетування засвідчила, що на перше запитання анкети № 1 (Чи скеровували Вашу діяльність до перекладу запропонованого тексту внутрішні мотиви?) позитивні відповіді надала наступна кількість респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 100 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 82,89 % (усний переклад) та 76,09 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 17,65 % (усний переклад) та 21,53 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 6,25 % (усний переклад) та 4,35 % (письмовий переклад).

Відповідь “Так” на друге запитання анкети № 1 (Чи скеровували Вашу діяльність до перекладу запропонованого тексту зовнішні мотиви?) були отримані від такого кола перекладачів:

- високого рівня результативності діяльності – 66,67 % (усний переклад) та 57,14 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 84,21 % (усний переклад) та 79,35 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 26,80 % (усний переклад) та 31,25 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 8,75 % (усний переклад) та 8,70 % (письмовий переклад).

Схвальні відповіді на третє запитання першої анкети (Чи відчували Ви задоволення від уявлення процесу майбутньої перекладацької діяльності?) належали таким учасникам експерименту:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 85,71 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 59,21 % (усний переклад) та 52,17 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 18,95 % (усний переклад) та 23,61 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 11,25 % (усний переклад) та 14,49 % (письмовий переклад).

Четверте запитання анкети №1 (Чи змушували Ви себе власними вольовими зусиллями налаштуватись на перекладацьку діяльність?) знайшло позитивний відгук у такого числа респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 66,67 % (усний переклад) та 71,43 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 89,47 % (усний переклад) та 84,78 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 11,76 % (усний переклад) та 10,42 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 56,25 % (усний переклад) та 60,87 % (письмовий переклад).

Результати анкетування засвідчили, що на п’яте запитання анкети №1 (Чи планували Ви поділяти умовно процес майбутнього перекладу запропонованого тексту на мікроетапи?) схвальну відповідь надали такі перекладачі:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 85,71 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 93,42 % (усний переклад) та 72,83 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 9,15 % (усний переклад) та 11,11 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 11,25 % (усний переклад) та 13,04 % (письмовий переклад).

З аналізу отриманих відповідей на п’ять запитань анкети №1 випливає, що під час професійної підготовки майбутніх перекладачів доцільно використовувати ідеї стосовно чіткого усвідомлення мети і проміжних цілей діяльності; активізації процесуальної мотивації; стимулювання вольових зусиль особистості. Для перевірки цієї гіпотези було проведено перший пошуковий експеримент. Участь у ньому брали шість студентів МАУП, які в якості іноземної вивчали англійську мову. Вони були залучені до контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ) з урахуванням результативності їх діяльності. Учасникам експерименту пропонувалися абсолютно ідентичні тексти для перекладу з української мови на англійську [227, 61-64, 159-174] та з англійської мови на українську [284, 21-26, 74-80]. Результативність усного та письмового перекладу студентів КГ і ЕГ на початку першого пошукового експерименту відображено у додатках В.1.1 та Д.1.2 (див. дод. В.1.1, Д.1.2).

Під час перевірки вищевикладеної гіпотези з учасниками КГ робота велася традиційно, а зі студентами ЕГ – з урахуванням розроблених методичних вказівок щодо формування фахових когнітивних умінь. Зокрема, учасникам ЕГ рекомендувалося:

- перед початком роботи чітко усвідомити кінцеву мету перекладацької діяльності, обов’язково віднайшовши у ній позитивний вплив у контексті загального особистісного розвитку;

- уникати усвідомлення зовнішніх мотивів (заохочення оцінкою, матеріальна винагорода тощо), повністю спрямовуючи увагу виключно на внутрішні;

- скеровувати вольові зусилля на відчуття насолоди від унікальної можливості вперше осягнути і перекласти закладені автором думки і емоції, втілені у тексті;

- налаштуватися на віднайдення у тексті мотивів та образів, близьких до власного світогляду;

- приготуватися до обов'язкового відчуття задоволення від успішного завершення перекладу кожного слова чи групи слів (фрази, речення, абзацу тощо) навіть за умови допущення перекладацьких помилок;

- безпосередньо перед початком перекладацької діяльності згадати емоції і відчуття, які супроводжували минулу успішну перекладацьку діяльність (або за відсутністю такої – будь-яку іншу професійну діяльність).

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ по завершенні першого пошукового експерименту (усний переклад) відносно попередніх результатів засвідчили, що (див. дод. В.1.3):

- у студентів КГ кількість знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту" збільшилася на 194, тоді як в учасників ЕГ – на 203;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ збільшилася на 160;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 40, а у перекладачів ЕГ – на 80.

Загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ зросла на 74, тоді як у перекладачів ЕГ – на 283 знаки.

У свою чергу, результативність письмового перекладу учасників КГ і ЕГ по завершенні першого пошукового експерименту змінилась наступним чином (див. дод. В.1.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту" збільшилася на 182, тоді як в учасників ЕГ – на 180;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 160;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 40, а у перекладачів ЕГ – зменшилася на 40.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту під час письмового перекладу в учасників КГ зросла лише на 142 знаки, тоді як у студентів ЕГ – на 380 знаків.

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов студенти ЕГ зуміли досягти більшого підвищення результативності перекладацької діяльності по відношенню до учасників КГ (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Динаміка результативності діяльності перекладачів
по завершенні першого пошукового експерименту

Група	Динаміка результативності перекладацької діяльності	
	усний переклад	письмовий переклад
КГ	1,81 %	3,01 %
ЕГ	7,12 %	8,33 %

Таким чином, висунута гіпотеза про те, що сформованість фахових когнітивних умінь перекладачів підвищиться за умови чіткого усвідомлення мети і проміжних цілей діяльності, активізації процесуальної мотивації, а також стимулювання вольових зусиль особистості, отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у процес професійної підготовки перекладачів склала 5,31 % (усний переклад) та 5,32 % (письмовий переклад).

Результати анкетування засвідчили, що на перше запитання анкети №2 (Чи доводилось Вам здійснювати диференціацію конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання?) схвальну відповідь надали такі перекладачі:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 85,71 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 53,95 %

(усний переклад) та 39,13 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 10,46 % (усний переклад) та 9,03 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 7,5 % (усний переклад) та 5,8 % (письмовий переклад).

Математична обробка анкетування засвідчила, що на друге запитання анкети № 2 (Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати запам'ятовування тексту оригіналу для усного перекладу?) позитивні відповіді надала наступна кількість респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 0 % (усний переклад) та 0 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 3,95 % (усний переклад) та 3,26 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 83,01 % (усний переклад) та 93,06 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 97,5 % (усний переклад) та 92,75 % (письмовий переклад).

Відповідь "Так" на третє запитання анкети № 2 (Чи зменшували Ви розмір фрагмента тексту оригіналу за умови утруднення його запам'ятовування?) були отримані від такого кола перекладачів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 100 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 82,89 % (усний переклад) та 76,09 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 17,65 % (усний переклад) та 21,53 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 6,25 % (усний переклад) та 4,35 % (письмовий переклад).

Схвальні відповіді на четверте запитання означеної анкети (Чи

виникала у вас потреба повторно сприйняти фрагмент тексту оригіналу, призначеного для перекладу як неподільної змістово-формотворчої єдності (за раз)?) належали таким учасникам експерименту:

- високого рівня результативності діяльності – 0 % (усний переклад) та 0 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 18,42 % (усний переклад) та 13,04 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 84,97 % (усний переклад) та 93,06 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 92,5 % (усний переклад) та 97,10 % (письмовий переклад).

П’яте запитання анкети № 2 (Чи виникали у Вас під час сприймання тексту оригіналу одразу декілька альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу?) знайшло позитивний відгук у такого числа респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 100 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 67,11 % (усний переклад) та 78,26 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 20,92 % (усний переклад) та 29,86 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 17,5 % (усний переклад) та 17,39 % (письмовий переклад).

Результати анкетування засвідчили, що на шосте запитання анкети № 2 (Чи аналізували Ви ефективність процесу перекладацької діяльності безпосередньо під час її здійснення?) схвальну відповідь надали такі перекладачі:

- високого рівня результативності діяльності – 0 % (усний переклад) та 14,29 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 15,79 % (усний переклад) та 15,22 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 70,59 % (усний переклад) та 80,56 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 86,25 % (усний переклад) та 88,41 % (письмовий переклад).

Схвальні відповіді на сьоме запитання анкети № 2 (Чи доводилося Вам усвідомлено змінювати технологію перекладацької діяльності безпосередньо під час перекладу запропонованого фрагмента тексту?) належали таким учасникам експерименту:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 85,71 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 84,21 % (усний переклад) та 88,04 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 12,42 % (усний переклад) та 15,28 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 5 % (усний переклад) та 7,25 % (письмовий переклад).

Восьме запитання означеної анкети (Чи поділяли Ви умовно текст оригіналу на мікрофрагменти для його перекладу?) знайшло позитивний відгук у такого числа респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 85,71 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 55,26 % (усний переклад) та 42,39 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 7,19 % (усний переклад) та 8,57 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 3,75 % (усний переклад) та 8,7 % (письмовий переклад).

На дев’яте запитання анкети № 2 (Чи усвідомлювали Ви проміжні цілі у процесі перекладу тексту оригіналу?) схвальну відповідь надали такі перекладачі:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 71,43 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 44,74 % (усний переклад) та 39,13 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 3,92 % (усний переклад) та 3,47 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 1,25 % (усний переклад) та 4,35 % (письмовий переклад).

На останнє (десяте) запитання анкети № 2 (Чи отримували Ви задоволення від процесу перекладацької діяльності?) позитивні відповіді були надані наступним колом респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 100 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 84,21 % (усний переклад) та 79,35 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 10,46 % (усний переклад) та 7,64 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 3,75 % (усний переклад) та 2,9 % (письмовий переклад).

Аналіз отриманих відповідей на десять запитань анкети № 2 засвідчив, що з метою удосконалення процесу роботи другого компонента фахових когнітивних умінь перекладачів (операційно-процесуального) доцільно використовувати ідеї психолого-педагогічної науки щодо усвідомлення проміжних цілей перекладацької діяльності, активізації процесуальної мотивації, оптимальної схеми розподілу уваги, спрямування вольових зусиль на здійснення процесу перекладу, врахування особливостей функціонування

пам'яті перекладачів тощо. Для перевірки цієї гіпотези було проведено другий пошуковий експеримент. Участь у ньому брали десять студентів МАУП, які в якості іноземної мови вивчали англійську. Вони були залучені до контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ) з урахуванням результативності їх діяльності. Учасникам експерименту пропонувалися абсолютно ідентичні тексти для перекладу з української мови на англійську [227, 61-64, 159-174] та з англійської мови на українську [284, 21-26, 74-80]. Результативність усного та письмового перекладу студентів КГ і ЕГ на початку другого пошукового експерименту відображено у додатках В.2.1 та В.2.2 (див. дод. В.2.1, В.2.2).

Слід зазначити, що, на відміну від учасників КГ, студенти ЕГ перед проведенням другого заміру результативності перекладацької діяльності отримали ряд методичних настанов, а саме:

- “змушувати” себе власними вольовими зусиллями здійснювати запам’ятовування тексту оригіналу у разі відхилення уваги від процесу діяльності;

- поділяти умовно текст оригіналу на мікрофрагменти для побудови мінімальної кількості проміжних цілей і скеровування роботи на їх послідовне досягнення;

- не звертати увагу на влучні метафори, порівняння і стилістичні фігури, вжиті автором тексту, зосередившись безпосередньо на здійсненні перекладу;

- не аналізувати ефективність процесу перекладацької діяльності безпосередньо під час її здійснення.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ по завершенні другого пошукового експерименту (усний переклад) відносно попередніх результатів засвідчили, що (див. дод. Д.2.3):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість

знаків перекладеного тексту” зменшилася на 115, тоді як в учасників ЕГ – зросла на 2149;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ збільшилася на 1200;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів і КГ, і ЕГ скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ збільшилася на 480;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 120, тоді як в учасників ЕГ – зросла на 480;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у перекладачів КГ стала більшою на 160, а в ЕГ – на 80;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зросла на 240.

Загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ збільшилася на 45 знаків, тоді як у перекладачів ЕГ – навпаки, зменшилася на 131 знак.

У свою чергу, результативність письмового перекладу учасників КГ і ЕГ по завершенні другого пошукового експерименту змінилась наступним чином (див. дод. В.2.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 258, тоді як в учасників ЕГ – на 1757;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ збільшилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 400, тоді як в учасників ЕГ – зросла на 800;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ збільшилася на 320;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зросла на 360;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у перекладачів ЕГ стала більшою на 160;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 80, а ЕГ – на 160.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту під час письмового перекладу в учасників КГ зросла на 258 знаків, тоді як у студентів ЕГ – скоротилася на 123 знаки.

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов студенти ЕГ не зуміли досягти більшого підвищення результативності перекладацької діяльності по відношенню до учасників КГ (див. табл. 2.5). Негативна динаміка від впровадження розроблених педагогічних настанов у процес формування фахових когнітивних умінь перекладачів склала -2,64 % (усний переклад) та -5,85 % (письмовий переклад).

Таблиця 2.5

Динаміка результативності діяльності перекладачів
по завершенні другого пошукового експерименту

Група	Динаміка результативності перекладацької діяльності	
	усний переклад	письмовий переклад
КГ	0,66 %	3,94 %
ЕГ	-1,98 %	-1,91 %

Разом з тим, варто відмітити суттєве покращення кількісного аспекту результативності перекладацької діяльності в учасників ЕГ. Так, при усному перекладі позитивна динаміка загальної кількості перекладених знаків запропонованого тексту склала 13,37 %, а при письмовому – 11,24 %. З огляду на це простежується доречність в удосконаленні запропонованих

учасникам ЕГ методичних настанов з метою покращення даних за показниками, у яких знаходить своє відображення якісний аспект результативності перекладацької діяльності. Задля цього проводився третій пошуковий експеримент. У ньому брали участь чотирнадцять студентів-перекладачів МАУП, які в якості іноземної мови опановували англійську. Всі вони були розподілені до КГ та ЕГ відповідно до результативності їх діяльності. Учасникам експерименту пропонувалися абсолютно ідентичні тексти для перекладу з української мови на англійську [227, 61-64, 159-174] та з англійської мови на українську [284, 21-26, 74-80]. Результативність усного та письмового перекладу студентів КГ і ЕГ на початку третього пошукового експерименту відображено у додатках В.3.1 та В.3.2 (див. дод. В.3.1, В.3.2).

Слід зазначити, що, на відміну від учасників КГ, студенти ЕГ перед проведенням третього заміру результативності перекладацької діяльності отримали ряд методичних настанов, зокрема:

- здійснювати диференціацію конструктів узагальненого образу запропонованого тексту для перекладу під час його сприймання;

- спрямовувати увагу на віднайдення одразу декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу під час сприймання тексту оригіналу;

- при письмовому перекладі повертатись до повторного сприймання фрагмента тексту оригіналу, призначеного для перекладу як неподільної змістово-формотворчої єдності (за раз), у випадку його не запам’ятовування за першого прочитання;

- максимально зменшувати розмір фрагмента тексту, призначеного для одноразового перекладу;

- поділяти умовно текст оригіналу на мікрофрагменти для побудови максимальної кількості проміжних цілей і скеровування роботи на їх послідовне досягнення;

- звертати увагу на влучні метафори, порівняння і стилістичні фігури, вжиті автором тексту;

- аналізувати ефективність процесу перекладацької діяльності безпосередньо під час її здійснення за умови незадоволення результатами роботи.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ по завершенні третього пошукового експерименту (усний переклад) відносно попередніх результатів засвідчили, що (див. дод. В.3.3):

- у студентів КГ кількість знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту" зросла на 7, тоді як в учасників ЕГ – зменшилася на 2295;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ скоротилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 600;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 160;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 120;

- кількість умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок у перекладачів ЕГ стала меншою на 160;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 40, тоді як в учасників ЕГ – на 200.

Загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ збільшилася на 207 знаків, тоді як у перекладачів ЕГ – навпаки, зменшилася на 815 знаків.

У свою чергу, результативнвість письмового перекладу учасників КГ і ЕГ по завершенні третього пошукового експерименту змінилась наступним

чином (див. дод. В.3.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 83, тоді як в учасників ЕГ – скоротилася на 191;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 360;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у перекладачів ЕГ скоротилася на 80;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 40, а ЕГ – на 80.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту під час письмового перекладу в учасників КГ зросла на 123 знаки, тоді як у студентів ЕГ – скоротилася на 791 знак.

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов студенти ЕГ не зуміли досягти більшого підвищення результативності перекладацької діяльності по відношенню до учасників КГ (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Динаміка результативності діяльності перекладачів
по завершенні третього пошукового експерименту

Група	Динаміка результативності перекладацької діяльності	
	усний переклад	письмовий переклад
КГ	2,22 %	1,28 %
ЕГ	-8,78 %	-8,29 %

Втім, слід наголосити, що по завершенні третього пошукового експерименту в учасників ЕГ простежилося суттєве покращення якісного аспекту результативності перекладацької діяльності. Так, при усному перекладі відповідна позитивна динаміка склала 15,84 %, а при письмовому – 14,61 %. З огляду на це простежується доречність в удосконаленні методичних настанов, запропонованих учасникам ЕГ у ході другого та третього пошукових експериментів, з метою покращення і кількісного, і якісного аспектів результативності перекладацької діяльності. Саме тому проводився четвертий пошуковий експеримент, в якому брали участь десять студентів МДПУ (КГ – 5, ЕГ – 5), які в якості іноземної мови вивчали англійську. Учасникам експерименту пропонувалися абсолютно ідентичні тексти для перекладу з української мови на англійську [227, 61-64, 159-174] та з англійської мови на українську [284, 21-26, 74-80]. Результативність усного та письмового перекладу студентів КГ і ЕГ на початку четвертого пошукового експерименту відображено у додатках В.4.1 та В.4.2 (див. дод. В.4.1, В.4.2).

На відміну від учасників КГ, студенти ЕГ перед проведенням другого заміру результативності перекладацької діяльності отримали ряд методичних настанов, а саме:

- здійснювати диференціацію конструктів узагальненого образу запропонованого тексту для перекладу під час його сприймання;

- спрямовувати увагу на віднайдення одразу декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу під час сприймання тексту оригіналу;

- при письмовому перекладі повертатись до повторного сприймання фрагмента тексту оригіналу, призначеного для перекладу як неподільної змістово-формотворчої єдності (за раз), у випадку його не запам’ятовування за першого прочитання;

- намагатися зменшувати розмір фрагмента для одноразового

перекладу лише до оптимальної величини, не порушуючи його змістово-формотворчу єдність;

- поділяти умовно текст оригіналу на мікрофрагменти для побудови оптимальної кількості проміжних цілей і скеровування роботи на їх послідовне досягнення;

- звертати увагу на влучні метафори, порівняння і стилістичні фігури авторського тексту та усвідомлювати унікальну можливість вперше перекласти запропонований текст;

- коректувати процес перекладацької діяльності безпосередньо під час її здійснення за умови незадоволення результатами роботи.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ по завершенні четвертого пошукового експерименту (усний переклад) відносно попередніх результатів засвідчили, що (див. дод. В.4.3):

- у студентів КГ кількість знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту" зросла на 121, тоді як в учасників ЕГ –на 258;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ скоротилася на 160;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 120;

- кількість умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок у перекладачів ЕГ стала меншою на 160;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 40, тоді як в учасників ЕГ – на 80.

Загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ збільшилася лише на 161 знак, тоді як у перекладачів ЕГ – на 458 знаків.

У свою чергу, результативність письмового перекладу учасників КГ і ЕГ по завершенні четвертого пошукового експерименту змінилась наступним

чином (див. дод. В.4.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася тільки на 65, тоді як в учасників ЕГ – на 237;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у перекладачів КГ зросла на 80, тоді як в учасників ЕГ – скоротилася на 80;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів і КГ, і ЕГ зменшилася на 120.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту під час письмового перекладу в учасників КГ зросла лише на 105 знаків, тоді як у студентів ЕГ – на 437 знаків.

Отже, завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов студенти ЕГ зуміли досягти більшого підвищення результативності перекладацької діяльності по відношенню до учасників КГ (див. табл. 2.7). Позитивна динаміка склала 5,43 % (усний переклад) та 5,06 % (письмовий переклад). Таким чином, вдалося досягти одночасного поліпшення і кількісного, і якісного аспектів результативності перекладацької діяльності.

Таблиця 2.7

Динаміка результативності діяльності перекладачів
по завершенні четвертого пошукового експерименту

Група	Динаміка результативності перекладацької діяльності	
	усний переклад	письмовий переклад
КГ	2,84 %	1,59 %
ЕГ	8,27 %	6,65 %

Математична обробка результатів анкетування засвідчила, що на перше запитання анкети № 3 (Чи здійснювали Ви в уяві проміжну фіксацію нового

узагальненого образу в результаті віднайдення конструктів, котрі знаходилися між собою у консонантних відношеннях, а також відхилення дисонантних конструктів?) позитивні відповіді надала наступна кількість респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 100 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 82,89 % (усний переклад) та 76,09 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 17,65 % (усний переклад) та 21,53 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 6,25 % (усний переклад) та 4,35 % (письмовий переклад).

Відповідь "Так" на друге запитання анкети № 3 (Чи піддавали Ви сумніву вірність перекладу поточного фрагмента перед прийняттям рішення щодо його відповідності тексту оригіналу?) були отримані від такого кола перекладачів:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад) та 85,71 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 59,21 % (усний переклад) та 52,17 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 18,95 % (усний переклад) та 23,61 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 11,25 % (усний переклад) та 14,49 % (письмовий переклад).

Схвальні відповіді на третє запитання третьої анкети (Чи зіставляли Ви в уяві новостворений узагальнений образ поточного фрагмента з текстом оригіналу перед прийняттям рішення щодо його відповідності змісту, формі та стилю?) належали таким учасникам експерименту:

- високого рівня результативності діяльності – 100 % (усний переклад)

та 100 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 82,89 % (усний переклад) та 76,09 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 17,65 % (усний переклад) та 21,53 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 6,25 % (усний переклад) та 4,35 % (письмовий переклад).

Четверте запитання анкети № 3 (Чи відчували Ви незадоволення якістю перекладу поточного фрагмента перед прийняттям рішення щодо його відповідності тексту оригіналу?) знайшло позитивний відгук у такого числа респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 0 % (усний переклад) та 0 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 18,42 % (усний переклад) та 13,04 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 83,01 % (усний переклад) та 93,06 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 56,25 % (усний переклад) та 60,87 % (письмовий переклад).

Результати анкетування засвідчили, що на п’яте запитання анкети № 3 (Чи доводилось Вам повертатись до пошуків інших варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу поточного фрагмента після його проміжної фіксації в уяві?) схвальну відповідь надали такі перекладачі:

- високого рівня результативності діяльності – 0 % (усний переклад) та 0 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 3,95 % (усний переклад) та 3,26 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 83,01 % (усний переклад) та 93,06 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 97,5 % (усний переклад) та 92,75 % (письмовий переклад).

Математична обробка анкетування засвідчила, що на шосте запитання анкети № 3 (Чи піддавали Ви сумніву вірність перекладу попередніх фрагментів тексту оригіналу під час роботи над поточним фрагментом?) позитивні відповіді надала наступна кількість респондентів:

- високого рівня результативності діяльності – 0 % (усний переклад) та 14,29 % (письмовий переклад);

- середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь – 15,79 % (усний переклад) та 15,22 % (письмовий переклад);

- низького рівня результативності діяльності – 75,82 % (усний переклад) та 77,78 % (письмовий переклад);

- дуже низького рівня сформованості досліджуваного феномену – 86,25 % (усний переклад) та 88,41 % (письмовий переклад).

З аналізу отриманих відповідей на десять запитань анкети № 3 випливає, що під час професійної підготовки майбутніх перекладачів доцільно використовувати ідею щодо зменшення дисонансу та/або досягнення консонансу між когнітивними конструктами нового узагальненого образу. Для перевірки цієї гіпотези було проведено п’ятий пошуковий експеримент. Участь у ньому брали шістнадцять студентів БДПУ, які в якості іноземної вивчали англійську мову. Вони були залучені до контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ) з урахуванням результативності їх діяльності. Учасникам експерименту пропонувалися абсолютно ідентичні тексти для перекладу з української мови на англійську [227, 61-64, 159-174] та з англійської мови на українську [284, 21-26, 74-80]. Результативність усного та письмового перекладу студентів КГ і ЕГ на початку першого пошукового експерименту відображено у додатках В.5.1 та В.5.2 (див. дод. В.5.1, В.5.2).

Варто зазначити, що під час перевірки вищевикладеної гіпотези з

учасниками КГ робота велася традиційно, а зі студентами ЕГ – з урахуванням розроблених методичних вказівок щодо формування фахових когнітивних умінь. Зокрема, учасникам ЕГ рекомендувалося:

- здійснювати в уяві проміжну фіксацію нового узагальненого образу за допомогою віднайдення конструктів, котрі знаходилися між собою у консонантних відношеннях, а також відхилення дисонантних конструктів;

- зіставляти в уяві новостворений узагальнений образ поточного фрагмента з текстом оригіналу перед прийняттям рішення щодо його відповідності змісту, формі та стилю;

- ігнорувати незадоволення якістю перекладу попередніх фрагментів перед прийняттям рішення щодо відповідності поточного фрагмента збіжному фрагменту тексту оригіналу.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ по завершенні п’ятого пошукового експерименту (усний переклад) відносно попередніх результатів засвідчили, що (див. дод. В.5.3):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 228, тоді як в учасників ЕГ – на 452;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів КГ збільшилася на 200, тоді як у перекладачів ЕГ – скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 160;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 80;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у

студентів і КГ, і ЕГ зменшилася на 40.

Загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ зросла на лише 308, тоді як у перекладачів ЕГ – на 772 знаки.

У свою чергу, результативність письмового перекладу учасників КГ і ЕГ по завершенні п'ятого пошукового експерименту змінилась наступним чином (див. дод. В.5.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту" зменшилася на 295, тоді як в учасників ЕГ – збільшилася на 402;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ скоротилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 200;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ стала меншою на 160, тоді як у перекладачів ЕГ – зросла на 160;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 120;

- кількість умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ скоротилася на 80;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ і ЕГ стали меншими на 80 і 40 відповідно.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту під час письмового перекладу в учасників КГ зросла лише на 145 знаків, тоді як у студентів ЕГ – на 882 знаки.

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов студенти ЕГ зуміли досягти більшого підвищення результативності перекладацької діяльності по відношенню до учасників КГ (див. табл. 2.8).

Таким чином, висунута гіпотеза про те, що сформованість фахових когнітивних умінь перекладачів підвищиться за умови зменшення дисонансу

та/або досягнення консонансу між когнітивними конструктами нового узагальненого образу, отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у процес професійної підготовки перекладачів склала 4,3 % (усний переклад) та 6,79 % (письмовий переклад).

Таблиця 2.8

Динаміка результативності діяльності перекладачів
по завершенні п’ятого пошукового експерименту

Група	Динаміка результативності перекладацької діяльності	
	усний переклад	письмовий переклад
КГ	2,90 %	1,30 %
ЕГ	7,20 %	8,09 %

У результаті проведення п’яти серій пошукових експериментів, у яких брали участь 56 студентів (МАУП – 30, МДПУ ім. Б. Хмельницького – 10, БДПУ – 16) було доведено, що сформованість фахових когнітивних умінь перекладачів підвищиться за умови застосування ідей стосовно:

- чіткого усвідомлення мети і проміжних цілей діяльності;
- активізації процесуальної мотивації;
- стимулювання вольових зусиль особистості;
- оптимальної схеми розподілу уваги, спрямування вольових зусиль на здійснення процесу перекладу, врахування особливостей функціонування пам'яті перекладачів;
- зменшення дисонансу та/або досягнення консонансу між когнітивними конструктами нового узагальненого образу.

Висновки до другого розділу

Аналіз та узагальнення всієї вищевикладеної інформації щодо діагностувально-пошукової роботи з формування фахових когнітивних умінь перекладачів надали змогу зробити висновки.

1. Критеріями сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів є: міра здатності до мотиваційно-вольової організації перекладацької діяльності; ступінь досконалості здійснення операційно-процесуальних алгоритмів перцептивних, інтелектуальних і мнемічних дій; адекватність рефлексивного оцінювання уявної моделі новоствореного образу перекладацького тексту.

Єдиним зовнішнім макропоказником сформованості досліджуваного феномену, який діагностується без застосування будь-яких технічних засобів, виступають кількісний і якісний аспекти результативності діяльності. Перший з них віддзеркалює загальну чисельність знаків перекладеного студентом фрагмента тексту, а другий – систему оцінювання, за якою кожен з шести типів перекладацьких помилок (за Л. Черноватим) умовно прирівнюється до відповідної кількості знаків. Таким чином, під узагальненою результативністю перекладацької діяльності розумілася сумарна кількість якісно відтворених знаків перекладеного тексту оригіналу.

2. У процесі проведення констатувального експерименту встановлено, що стан сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів вищих закладів освіти під час професійної підготовки не можна вважати задовільним, оскільки під час усного перекладу зі всіх 312 майбутніх фахівців лише 3 (0,96%) зуміли досягти високого рівня, тоді як 76 перекладачів (24,36%) продемонстрували середній, 153 (49,04%) – низький, а 80 (25,64%) – навіть дуже низький рівень сформованості досліджуваного феномену.

Результати, отримані під час письмового перекладу, виявилися дещо

вищими, проте вони також засвідчили незадовільний стан сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Зокрема, високий рівень результативності діяльності було зафіксовано лише у 7 (2,24%) студентів. Натомість, 92 (29,49%) майбутніх фахівці продемонстрували середній рівень, 144 (46,15%) – низький, а 69 (22,12%) – дуже низький рівень сформованості досліджуваного феномену.

3. У результаті проведення п'яти серій пошукових експериментів було з'ясовано, що перспективними напрямами удосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів є:

- мобілізація мимовільними вольовими зусиллями психофізіологічних ресурсів для контролю власних імпульсів на початковій стадії організаційного процесу перекладацької діяльності і довільними – на завершальній для уявлення її деталей;

- активізація екстринсивних та інтринсивних мотивів і їх усвідомлення в організаційному процесі перекладацької діяльності для створення оптимальної психічної напруги на шляху до досягнення мети;

- надання пріоритету процесуальній, а не результативній мотивації в ході диференціації конструктів узагальненого образу перекладацького тексту, їх зіставлення, комбінування та синтезу;

- розробка ефективних засобів управління процесом регуляції інтенсивності діючих емоцій (збереження, підсилення чи послаблення) в ході проміжної фіксації уявно створеної моделі нового узагальненого образу перекладацького тексту;

- зменшення дисонансу та досягнення консонансу між когнітивними конструктами нового узагальненого образу перекладацького тексту для прийняття рішення щодо схвалення сформованого образу.

4. Удосконаленню процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів сприяє «побудова» проміжних цілей під час налаштовування майбутніх фахівців на перекладацьку діяльність і скеровування роботи на їх

послідовне досягнення.

5. Подальше дослідження обраної проблеми вимагало обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів, розробки алгоритмічного змісту настанов, спрямованих на їх реалізацію у процесі експериментальної роботи.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Педагогічні умови цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки

Подальше дослідження обраної проблеми вимагало проведення формувального експерименту, який охоплював три послідовні етапи (методичний, структурно-організаційний та результативний). Перший етап (методичний) спрямовувався на обґрунтування педагогічних умов формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі навчальної діяльності (відповідно до четвертого завдання нашого дослідження). Вбачалось за доцільне скерувати їх на покращення роботи визначеного комплексу мікроскладників всіх трьох компонентів означеного феномену з урахуванням віднайдених під час проведення пошукових експериментів перспективних напрямів удосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів. Саме тому простежилась необхідність об’єднати всі педагогічні умови у три групи.

Перша група педагогічних умов мала віддзеркалювати інформацію щодо покращення роботи мотиваційно-вольового компонента фахових когнітивних умінь перекладачів, тобто сприяти активізації екстринсивних чи інтринсивних мотивів, мобілізації мимовільних або довільних вольових зусиль, визначенню мети і розробці чіткої системи проміжних цілей, яка спрямовуватиме майбутніх фахівців на її досягнення.

Зміст другої групи педагогічних умов повинен спрямовуватися на вдосконалення роботи операційно-процесуального компонента фахових когнітивних умінь перекладачів, який забезпечить якісне сприймання конструктів узагальненого образу тексту оригіналу та їх швидку

перевербалізацію з метою побудови нового узагальненого образу перекладацького тексту.

Третій блок педагогічних умов має висвітлити інформацію щодо покращення роботи змістово-рефлексивного компонента фахових когнітивних умінь перекладачів, який уособлює їх здатність виділяти, аналізувати та співвідносити власні дії з конкретною ситуацією. Цей блок педагогічних умов повинен забезпечити:

- своєчасність здійснення проміжної фіксації нового узагальненого образу;

- процедуру зіставлення нового узагальненого образу з узагальненим образом тексту оригіналу;

- адекватність оцінювання нового узагальненого образу перекладацького тексту для його схвалення або відхилення.

Отже, простежилась необхідність в обґрунтуванні одинадцяти педагогічних умов для вдосконалення роботи кожного мікроскладника фахових когнітивних умінь перекладачів.

Перша педагогічна умова спонукає майбутніх фахівців до використання результативної і процесуальної мотивації на початковому етапі формування фахових когнітивних умінь перекладачів, де спонукальним чинником виступає як результат, так і сам процес майбутньої перекладацької діяльності. Їх активність створюється не механічним поєднанням мети з мотивами, а віддзеркаленням процесів, ініційованих потребами, бажаннями та прагненнями. Зазвичай, слід пам’ятати, що більш ефективно майбутніх фахівців на означений процес скеровує поступове надання пріоритету процесуальній мотивації, яка забезпечує відчуття задоволення від активності налаштування на нього. Домінуванню процесуальної мотивації сприяє поступове звуження кола уваги на уявленні процесу майбутньої перекладацької діяльності, а також активізація інтринсивних мотивів і відмова від спрямовування уваги на екстринсивні. Надання пріоритетного

значення результативній мотивації допускається за умови необхідності підвищення інтенсивності мотиваційної сили майбутніх перекладачів до «оптимуму». Слід зазначити, що мотивація є одним із найважливіших факторів впливу на ефективність організаційної підготовки майбутніх фахівців до перекладацької діяльності. Втім, за надмірної сили дії мотивації (перемотивації) збільшується рівень активності й напруження, внаслідок чого робота мотиваційно-вольового компонента фахових когнітивних умінь перекладачів погіршується. Потреба у досягненні оптимуму мотивації, яка спонукатиме до найрезультативнішої діяльності і при цьому не створюватиме умов для виникнення астенічних емоцій, постає перед майбутніми перекладачами ще на початковому етапі формування означеного феномену. Зазвичай, у процесі налаштування на перекладацьку діяльність виникає потреба у підвищенні інтенсивності мотивації, оскільки перемотивація в цей період матиме скоріше позитивний ефект.

Основним методом корекції мотиваційної сили є відповідне збільшення чи зменшення значимості результатів діяльності для майбутніх перекладачів. Окрім цього, для уникнення “перемотивації” їх увага спрямовується тільки на внутрішні процесуальні мотиви.

Втім, слід зазначити, що оптимальна величина мотиваційної сили залежить від індивідуальних властивостей нервової системи майбутніх перекладачів, їх світоглядних орієнтирів та рівня розвитку інтелекту. Вона є не сталою, а динамічною величиною, тому на різних етапах перекладацької діяльності буде різною. Разом з тим, на початковому етапі формування фахових когнітивних умінь перекладачів оптимальною є така інтенсивність мотиваційної сили, за якої особистість демонструє найвищу зацікавленість подальшим процесом діяльності.

Отже, майбутнім фахівцям для успішної організації подальшого формування фахових когнітивних умінь перекладачів необхідно використовувати результативну і процесуальну мотивацію, де спонукальним

чинником можуть виступати як результат, так і сам наступний процес перекладацької діяльності.

Друга педагогічна умова скеровує майбутніх фахівців на доцільне використання мимовільних і довільних вольових зусиль в організаційному процесі перекладацької діяльності. Саме потяги їх волі відображаються не лише в усвідомленні майбутньої означеної діяльності, а й у призупиненні переорієнтації активності під час зіткнення мотивів з перешкодами. Звичне налаштування на неї здійснюється з урахуванням власних професійних можливостей на основі асоціацій попередніх перекладацьких здобутків. Відчуття потреби у перекладі тексту оригіналу і її «перехід» до прагнень виступають джерелом першого прояву вольових зусиль. Звичайно, в організаційному процесі перекладацької діяльності потрібно досягати високого рівня мотивації, адже чим він вищий, тим сильніших вольових зусиль майбутні фахівці схильні докладати для досягнення мети. Їх вольові зусилля створюються особливим станом нервового напруження, що мобілізує психічні та фізичні ресурси майбутніх фахівців на подолання різноманітних як об'єктивних перешкод, пов'язаних з умовами діяльності, так і суб'єктивних (лінь, пасивність, небажання плідно працювати тощо). Тільки завдяки вольовим зусиллям майбутні фахівці здійснюють усвідомлену владу над собою і контролюють самонастройку на процес перекладацької діяльності.

Налаштування на означений процес розпочинається мимовільними вольовими зусиллями зі співвідношення організму майбутніх фахівців із зовнішнім середовищем. Завдяки безумовним та умовним рефлексам здійснюються їх орієнтувальні реакції на дію певних сигналів про підготовку до майбутньої перекладацької діяльності.

Подальша організація означеного процесу забезпечується довільними вольовими зусиллями. Зазвичай, як і перші, так і другі, тісно пов'язані з мотивами. Натомість, лише довільні вольові зусилля майбутніх фахівців

відображають засоби досягнення мети. Саме тому, перш за все, необхідно спрямувати їх вольові зусилля на усвідомлення мотивів організаційного процесу плідної перекладацької діяльності**,** і лише після цього – на уявлення її деталей. Налаштуванню на означений процес також сприяє регуляція вольовими зусиллями майбутніх фахівців змісту та інтенсивності діючих емоцій**,** згадуванням тих, які супроводжували минулу успішну перекладацьку діяльність. Вольові зусилля потрібно спрямовувати на позитивне вирішення поставлених завдань, оскільки це викликатиме в їх психіці динамічні міжпроцесуальні взаємовідносини емоцій не лише бажаної інтенсивності, а й певного знаку. Небажані емоції та їх зайва інтенсивність зреформовується і нівелюється інтелектуально-вольовими зусиллями. Максимізація позитивного та мінімізація негативного впливу емоційної сфери майбутніх фахівців на результативність перекладацької діяльності є вирішальною детермінантою налаштування на означений процес. Таким чином формується здатність управляти власними емоціями для збереження високої працездатності без зайвого напруження.

Отже, для налаштування на успішну перекладацьку діяльність майбутнім фахівцям необхідно вольовими зусиллями мобілізувати психофізіологічні ресурси завдяки досягненню влади над собою, контролю власних імпульсів і їх гальмуванню у разі потреби.

Третя педагогічна умова підсилює прагнення майбутніх фахівців до визначення оптимальної конфігурації проміжних цілей на шляху до мети, які мобілізують енергетичний потенціал особистості у процесі її досягнення. Слід пам’ятати, що проміжні цілі є найбільш чітким індикатором планомірності руху до мети. Саме тому на завершальній стадії організаційного періоду налаштування на процес перекладу тексту оригіналу**,** перш за все, постає нагальна потреба у чіткому визначенні мети майбутньої діяльності. Для успішного перебігу перекладацького процесу поставлена мета повинна «задовольняти» одразу два аспекти:

перший – спиратися на конкретні потреби особистості, а її успішне досягнення має передбачати зовнішнє і внутрішнє заохочення;

другий – усвідомлюватися як черговий крок на шляху професійного самовдосконалення.

Після чіткого усвідомлення мети обов'язково виділяються проміжні цілі, до яких висувається ряд вимог, а саме:

1) послідовність проміжних цілей повинна відображати шлях до поставленої мети;

2) система проміжних цілей має віддзеркалювати планомірність їх досягнення;

3) проміжні цілі зобов'язані відповідати конкретному етапу майбутнього процесу перекладацької діяльності.

Перша вимога (послідовність проміжних цілей повинна відображати шлях до поставленої мети) забезпечується уявленням дій, пов'язаних безпосередньо з рухом до мети. Як правило, до них не можуть належати супутні дії, які стосуються здійснення будь-якої іншої діяльності. Втім, інколи для підсилення чіткості уявлення кінцевої мети доцільно до складу проміжних цілей залучати результати проміжних супутніх «досягнень». Таким чином створюється імітація суттєвих зрушень на шляху до неї. Натомість, слід зазначити, що такий прийом може спричинити втрату адекватності оцінювання процесу перекладацької діяльності, а це неминуче призведе до зниження її успішності.

Для чіткого віддзеркалення планомірності досягнення проміжних цілей (друга вимога) часові інтервали між ними та докладені зусилля для їх реалізації не повинні бути занадто великими чи надмірно малими. За першої обставини величина когнітивного дисонансу стане надзвичайно великою, і особистість втратить віру у власні можливості, а за других – занадто часте досягнення проміжних цілей призведе до втрати їх важливості для майбутніх фахівців, внаслідок чого подальше досягнення проміжних цілей вже не

матиме ефекту мотиваційного заохочення.

Проміжні цілі зобов'язані відповідати конкретному етапу майбутнього процесу перекладацької діяльності (третя вимога). Кожна з них не може являти собою механічно виділену сукупність слів, які не становлять єдину логічну чи номінальну "ланку" тексту оригіналу. Вона повинна ототожнюватися майбутніми перекладачами з логічно завершеним мікроетапом роботи, наприклад, з успішним вивченням чергового абзацу і т.п. Слід зазначити, що не всі інформаційні фрагменти, котрі запам'ятовуються за першим прочитанням і уможливлюють їх одноразове безвідстрочене повторення ("за один раз"), доцільно вважати проміжними цілями.

У випадках, коли досягнення проміжних цілей є повільнішим або менш ефективним, ніж це передбачено уявно створеною майбутніми фахівцями моделлю діяльності, виникає потреба у перегляді як кінцевої мети діяльності, так і, відповідно, системи проміжних цілей. Задля того щоб зменшити деструктивну силу когнітивного дисонансу між поставленою метою і реальними поточними результатами діяльності, їм необхідно поступово "опускати" мету перекладацької діяльності до оптимальної, досяжної відстані. У разі, коли час є сталою величиною, варто зменшувати об'єм інформації для засвоєння, оскільки якістю оволодіння нею не можна нехтувати.

Отже, на завершальній стадії процесу підготовки до перекладу тексту оригіналу студентам необхідно довільними вольовими зусиллями чітко визначити мету майбутньої діяльності з побудовою проміжних цілей для мобілізації енергетичного потенціалу суб'єктів у процесі її досягнення.

Якщо зміст педагогічних умов першої групи спрямовувався на створення бажаної внутрішньої психічної напруги, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети, то другої – на диференціацію узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидке

віднайдення декількох альтернативних різновидів його відображення іншомовними конструктами, їх зіставлення, комбінування та синтез для створення оптимального варіанта нового узагальненого образу. Саме тому четверта педагогічна умова спрямовує вольові зусилля майбутніх фахівців на сприймання узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу.

Сприймання узагальненого образу тексту оригіналу, як правило, характеризується двома прагненнями, а саме:

1) оволодіти якомога більшим його фрагментом “за один раз”;

2) затратити якомога коротший проміжок часу на його засвоєння.

У процесі підсилення цих прагнень слід враховувати те, що однією з найважливіших умов сприймання узагальненого образу запропонованого тексту оригіналу є аналіз його складності з метою визначення оптимальної величини кожного фрагмента для перекладу “за один раз”. Складність фрагментів тексту оригіналу може полягати у:

- важкій і незвичній вимові слова чи групи слів;

- незрозумілому відхиленні змісту тексту, що унеможливлює логічний перехід до відтворення необхідного фрагмента;

- використанні термінів, неологізмів або слів, вигаданих автором (найчастіше це зустрічається у текстах фантастичного жанру).

Звичайно, чим складніший матеріал, тим на менші «порції» слід його розмежовувати. Найголовнішою вимогою тут має бути спроможність майбутнього фахівця без зайвих психічних зусиль якісно запам’ятати кожен фрагмент за першого прочитання. Звісно, складність тексту є досить мінливою величиною, тому обсяг фрагментів для сприймання узагальненого образу може коректуватися. Варто зазначити, що потреба у повторному прочитанні будь-якого фрагмента тексту оригіналу свідчить про його надмірну складність або про занадто великий обсяг, а це деструктивно впливатиме на подальшу перекладацьку діяльність. У таких випадках обсяг

фрагмента слід зменшити, при цьому максимально зберігаючи смислову інтеграцію групи слів.

Для підсилення прагнення затратити якомога менше часу на сприймання узагальненого образу тексту оригіналу доцільно використовувати надбання психологічної науки стосовно певних видів модальності, які відповідають сенсорній реєстрації інформації (її ультракороткостроковому збереженню) у вигляді повного опису фізичної стимуляції (зорової та слухової). Зокрема, слід зорової стимуляції зберігається лише протягом 250-300 мілісекунд, тоді як слід слухової – до 4 секунд. Саме тому у процесі сприймання узагальненого образу тексту оригіналу, призначеного для перекладу, бажано одночасно задіювати максимальну кількість аналізаторів.

За умови незадоволення ефективністю означеного процесу необхідно максимально спрямовувати увагу на влучні метафори, порівняння і стилістичні фігури тексту оригіналу тощо. Прагнення сприйняти його узагальнений образ за мінімальний проміжок часу підсилюється усвідомленням унікальної можливості вперше перекласти запропонований текст.

Отже, для створення оптимального варіанта нового узагальненого образу перекладацького тексту студентам необхідно, перш за все, чітко сприйняти узагальнений образ кожного фрагмента його оригіналу як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу “за один раз”.

П’ята педагогічна умова сприяє диференціації конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидкому віднайденню декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу. На покращення процесу диференціації конструктів узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу значний вплив має міра здатності майбутніх перекладачів до комплексного сприймання всієї системи

його фізичних стимулів з її уявним розмежуванням на окремі конструкти (когнітивна комплексність). Так, особам з низькою мірою здатності до диференціації конструктів узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу доцільніше працювати за шаблонним принципом, не завжди спрямовуючи додаткові зусилля на пошук причинно-наслідкових зв'язків між елементами тексту. Натомість, студентам з високою мірою здатності до диференціації конструктів доцільно відшукувати у фрагментах тексту спільні елементи, стильову подібність, логічні переходи, хронологічні зв'язки тощо, оскільки чим ширшим буде фрагмент тексту оригіналу, призначеного для перекладу "за один раз", тим менше загроз негативної дії дефіциту інформації при пошуках альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу. Незважаючи на те, що такі пошуки відбуваються самостійно, особам з високою мірою здатності до диференціації конструктів доречно створювати для себе мікропроблемні ситуації, адже саме вони сприятимуть уникненню монотонності діяльності мнемічної системи, а також віднайденню знакової інформації у тексті оригіналу, спроможної викликати бажані емоції або асоціації.

На швидке створення нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту значний вплив має міра здатності майбутніх фахівців до уявного формування якомога більшої кількості його альтернативних конструктів. Цьому сприяє висока інтенсивність мотиваційної сили, яка призводить до зростання їх пізнавальної активності. Разом з тим, при пошуках альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу занадто складної інформації високий рівень мотивації (перемотивація) чинитиме негативний вплив на означений процес. У таких випадках слід зменшувати обсяг групи слів, призначеної для перекладу "за один раз". На швидке віднайдення якомога більшої кількості конструктів нового узагальненого образу також позитивно впливає регулярна систематична фіксація в уяві досягнутих проміжних цілей. Саме вона зменшує

деструктивну силу когнітивного дисонансу між поставленою метою і реальними поточними результатами діяльності або зовсім її нівелює завдяки досягненню тимчасового консонансу.

Отже, для швидкого і якісного перекладу фрагмента тексту оригіналу майбутнім фахівцям необхідно, перш за все, диференціювати його конструкти ще під час першого сприймання матеріалу і сформувати в уяві якомога більшу кількість альтернативних варіантів іншомовних конструктів нового узагальненого образу.

Шоста педагогічна умова зорієнтовує майбутніх фахівців на зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу тексту оригіналу. Для цього їм слід усвідомлено фокусувати увагу не лише на тотожних ознаках конструктів, а й відмінних. Якщо перші викликають когнітивний консонанс, то другі – дисонанс. Звичайно, величина когнітивного дисонансу залежить від кількості відмінних ознак в кожній групі конструктів, які зіставляються між собою. Натомість, саме наявність когнітивного дисонансу спонукає майбутніх перекладачів до зіставлення інших віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту як між собою, так і з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу.

Успішність створення цієї педагогічної умови вимагає скеровування уваги майбутніх перекладачів на досягнення відповідного психічного стану, за якого результативність операційно-процесуальної діяльності буде максимальною. Якщо попередні педагогічні умови (четверта і п’ята) спрямовувались на створення когнітивного дисонансу між конструктами, оскільки він спонукав до активізації роботи майбутніх перекладачів, то тут дисонанс, навпаки, знижуватиме результативність діяльності. Під час зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого

образу як між собою, так і з диференційованими конструктами узагальненого образу тексту оригіналу, створення оптимальної мотиваційної сили стає можливим тільки за умови хоча б тимчасового досягнення консонансу між ознаками конструктів.

Звичайно, щоб якісно здійснити все вищевикладене, майбутнім фахівцям доцільно максимально заглибитися в операційно-процесуальну діяльність. Емоційна і змістова мінливість конструктів нового узагальненого образу відволіче їх увагу від сторонніх подразників. Уникненню негативного впливу на таке зіставлення допомагає відчуття задоволення від самого процесу спрямовування уваги на тотожні чи відмінні ознаки всіх диференційованих конструктів узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу і їх віднайдених варіантів у складі нового узагальненого образу.

Отже, шоста педагогічна умова повинна забезпечити успішність протікання подальшої операційно-процесуальної діяльності майбутніх перекладачів максимальним спрямовуванням їх вольових зусиль на зіставлення всіх віднайдених варіантів іншомовних конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту як між собою, так і з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, з метою «відсіювання» таких конструктів нового узагальненого образу, які мають велику кількість відмінних ознак по відношенню до конструктів узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу.

Сьома педагогічна умова активізує вольові зусилля майбутніх фахівців до комбінування віднайдених різних конструктів нового узагальненого образу для подальшої побудови його оптимального варіанта. Звичайно, комбінуються не всі іншомовні конструкти нового узагальненого образу, а лише відібрані після процесу «відсіювання». Тимчасова фіксація в уяві майбутніх фахівців змінних комбінацій надає змогу «побудувати» різні альтернативні варіанти нового узагальненого образу. Інколи знехтувані

конструкти мають ознаки, які не лише відмінні від конструктів узагальненого образу тексту оригіналу, а й тотожні. Тому майбутнім фахівцям необхідно «штучно» створювати в уяві нові іншомовні конструкти, комбінуючи варіанти тотожних ознак не тільки з відібраних конструктів, а й з відхилених. Така технологія комбінування ознак відібраних і знехтуваних конструктів нового узагальненого образу викликає мінливий когнітивний дисонанс, який позитивно впливає на подальшу операційно-процесуальну діяльність майбутніх перекладачів.

За умови, коли відмінні ознаки властиві як відібраним, так і знехтуваним іншомовним конструктам нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту, комбінування здійснюються на основі уявно створеної додаткової інформації, яка доповнює відібрані конструкти бажаними ознаками (тими, що відповідають тотожним ознакам конструктів узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу).

Якщо простежується відмінність ознак у всіх іншомовних конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту по відношенню до ознак конструктів узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, то їх комбінування тимчасово призупиняється. За таких обставин здійснюється відхилення всіх конструктів нового узагальненого образу, а зусилля майбутніх фахівців спрямовуються на пошук інших конструктів під час повторного сприймання фрагмента тексту оригіналу. Як правило, це свідчить про неякісне створення п’ятої педагогічної умови, котра сприяє диференціації конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидкому віднайденню декількох альтернативних варіантів іншомовних конструктів нового узагальненого образу.

Отже, сьома педагогічна умова має забезпечити успішність протікання подальшої операційно-процесуальної діяльності майбутніх перекладачів максимальним спрямовуванням їх вольових зусиль на комбінування віднайдених різних іншомовних конструктів нового узагальненого образу

для побудови його оптимального варіанта.

Восьма педагогічна умова спонукає майбутніх фахівців до синтезу відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу. Синтез відібраних конструктів доцільно здійснювати на основі таких двох взаємозалежних принципів, як:

1) інтеграція спільних рис у більші інформаційні одиниці;

2) логічне продовження розвитку думки.

Поза всяким сумнівом, інтегруються не всі риси відібраних іншомовних конструктів, а лише ті, яким властиві тотожні ознаки. Таким чином, об'єднуючись у більші інформаційні одиниці, започатковуються відносно самостійні "ланки" іншомовного відображення узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу. Стрижнем цих «ланок» виступає їх змістова наповненість. Саме вона забезпечує логічність продовження розвитку думки. У подальшому процесі перекладацької діяльності такі відносно самостійні "ланки" об'єднуються у ще більш укрупнені іншомовні одиниці, створюючи цілісність нового образу.

Звичайно, чим більше спільних рис є у відібраних конструктів, тим міцнішим стає нове уявне утворення. Натомість, за умови розмежування конструктів на декілька угрупувань, кожному з яких властиві інші спільні риси, започатковуються відмінні різновиди відносно самостійних "ланок" іншомовного відображення узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу. Це змушує майбутніх фахівців здійснювати зіставлення кожного такого різновиду як між собою, так і з диференційованими конструктами тексту оригіналу, для відбору найдоцільнішого з них. Таким чином небажані угрупування іншомовних конструктів фрагмента перекладацького тексту відсіюються, а для подальшої інтеграції у більші інформаційні утворення залишається тільки найкращий варіант.

Створенню означеної педагогічної умови сприяє активізація процесуальної мотивації у майбутніх перекладачів. Це можливо за умови

отримання задоволення від роботи, коли сформовані в уяві укрупнені відносно самостійні “ланки” іншомовного відображення узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу знаходяться на невеликій “відстані” від бажаних результатів діяльності.

Отже, на завершальній стадії перебігу операційно-процесуальної перекладацької діяльності студентам необхідно спрямувати вольові зусилля на синтез відібраних іншомовних конструктів завдяки інтеграції їх спільних рис у більші інформаційні одиниці і логічному продовженню розвитку думки для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу.

Якщо зміст педагогічних умов другої групи повинен націлювати студентів на диференціацію узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидке віднайдення декількох альтернативних різновидів його відображення іншомовними конструктами, їх зіставлення, комбінування і синтез для створення оптимального варіанта нового узагальненого образу, то третьої групи – на здійснення проміжної фіксації уявно створеного нового узагальненого образу перекладацького тексту з відібраних конструктів і прийняття правильного рішення стосовно його схвалення або відхилення (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу) та повернення до пошуків інших варіантів. Саме тому зміст дев’ятої педагогічної умови спрямований на підсилення прагнення майбутніх фахівців до здійснення проміжної, а не кінцевої фіксації нового узагальненого образу, оскільки він ще може піддаватися корекції.

Для успішного перебігу означеного процесу необхідно уявити цілісність сформованого образу фрагмента перекладацького тексту з чітким відображенням усіх його іншомовних конструктів. Звичайно, наповнювати цей узагальнений образ мають тільки конструкти, відібрані у процесі створення попередніх педагогічних умов, адже саме вони забезпечували логічне продовження розвитку думки завдяки їх інтеграції спочатку у більші інформаційні одиниці, а потім у ще більші відносно самостійні утворення. За

умови неусвідомленої або усвідомленої трансформації змісту чи форми хоча б одного іншомовного конструкта мимовільно здійснюється руйнація цілісності ще досить нестійкого нового образу. До аналогічних наслідків також призводить поява відхиленого іншомовного конструкта цього фрагмента перекладацького тексту.

Відсутність чіткості уявлення всіх конструктів сформованого узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту призводить до появи «плямистого» утворення, яке унеможливлює перевірку змісту збіжного фрагмента тексту оригіналу на відповідність конвертованим іншомовним конструктам. За таких ситуацій майбутнім фахівцям необхідно уточнити конструкти, що наповнюють це «плямисте» утворення, повернувшись до реалізації попередньої (восьмої) педагогічної умови, яка спонукала їх до синтезу відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу. Навіть якщо такі дії не дають бажаних результатів, необхідно ще раз здійснити:

- диференціацію конструктів узагальненого образу цього фрагмента тексту оригіналу;

- перевербалізацію цих конструктів;

- зіставити між собою всі віднайдені в результаті перевербалізації варіанти іншомовних конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, після чого відібрати з них найдоцільніші для прозорого розкриття змістового наповнення цього «плямистого» утворення.

Отже, для забезпечення успішності подальшого перебігу перекладацької діяльності майбутні фахівці повинні досягти цілісності сформованого нового образу кожного фрагмента перекладацького тексту з чітким відображенням усіх його іншомовних конструктів у процесі уявної проміжної фіксації.

Десята педагогічна умова спрямовує вольові зусилля майбутніх фахівців на зіставлення нового узагальненого образу перекладацького тексту, створеного з відібраних конструктів, зі сприйнятим узагальненим образом тексту оригіналу. Головним завданням цієї педагогічної умови є порівняння в уяві іншомовних конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу (саме тому у попередній педагогічній умові наголошувалось на необхідності досягнення чіткості їх відображення). Попереднє зіставлення (шоста педагогічна умова) проводилось з іншою метою – тоді здійснювалась перевірка на відповідність тільки конвертованих іншомовних конструктів фрагмента нового узагальненого образу диференційованим конструктам узагальненого образу цього ж фрагмента тексту оригіналу для «відсіювання» тих, що мали велику кількість відмінних ознак.

Слід зазначити, що перекладацькій діяльності властива паралельна, послідовна і змішана процедура порівняння цих образів. Паралельне порівняння здійснюється, якщо:

- новий узагальнений образ фрагмента перекладацького тексту легко піддається диференціації іншомовних конструктів;

- іншомовні конструкти цього образу мають «розсипчасту» форму;

- сумарна кількість конструктів фрагмента нового узагальненого образу перекладацького тексту і узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу не перебільшує обсяг короткострокової пам’яті майбутніх фахівців.

Процедура послідовного порівняння нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту зі сприйнятим узагальненим образом збіжного фрагмента тексту оригіналу відзначається таким алгоритмом: спочатку проходить порівняння глобальних конструктів, а лише потім локальних, які доповнюють уявні образи характерними деталями.

Звичайно, при паралельному порівнянні цих образів деякі їх конструкти можуть перевірятися послідовно. Така змішана процедура зіставлення іншомовних конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу позитивно впливає на якість діяльності.

Отже, для прийняття остаточного рішення щодо схвалення нового узагальненого образу перекладацького тексту або його відхилення (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу) і повернення до пошуків інших варіантів (остання, одинадцята педагогічна умова) майбутнім фахівцям необхідно спрямувати вольові зусилля на проведення паралельної, послідовної або змішаної процедури порівняння іншомовних конструктів нового узагальненого образу будь-якого фрагмента перекладацького тексту з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу.

Обов'язковою вимогою для успішного створення означеної педагогічної умови є наявність у майбутніх фахівців здатності до адекватної оцінки відповідності нового узагальненого образу кожного фрагмента перекладацького тексту узагальненому образу збіжного фрагмента тексту оригіналу. На її адекватність впливають:

- психічний стан майбутніх фахівців, який передував початку перекладацької діяльності;

- дія низькоадаптивних і високоадаптивних его-захисних механізмів особистості (ідеалізації, знецінення, раціоналізації тощо).

Існує три позиції щодо відповідності нового узагальненого образу кожного фрагмента перекладацького тексту узагальненому образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, а саме:

перша – повна відповідність;

друга – часткова відповідність;

третя – повна невідповідність.

Перша позиція (повна відповідність) призводить до миттєвого усного чи письмового відтворення нового узагальненого образу. Ухвала таких рішень без необхідності навіть найменшої корекції означеного образу викликає у майбутніх фахівців появу консонансу, активізацію стенічних емоцій і підсилення віри у власні можливості.

Друга позиція (часткова відповідність) характеризується присутністю певних змістових чи формотворчих невідповідностей нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту узагальненому образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, де провідного значення набуває пропорція між «вдалими» і «невдалими» іншомовними конструктами. За наявності незначної кількості «невдалих» локальних конструктів, які не порушують змістово-формотворчу та стильову наповненість узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, існує можливість «компромісного» схвалення нового узагальненого образу під дією гострого часового дефіциту. Втім, наявність у новому узагальненому образі хоча б одного «невдалого» глобального іншомовного конструкта або переважної кількості «невдалих» локальних конструктів унеможливлює схвалення такого «компромісного» рішення.

Третя позиція (повна невідповідність нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту узагальненому образу збіжного фрагмента тексту оригіналу) змушує майбутніх фахівців безкомпромісно відхиляти такі нові узагальнені образи і повертатися до пошуків альтернативних варіантів іншомовних конструктів.

У разі відхилення нового узагальненого образу для його часткової корекції або повної зміни складу іншомовних конструктів майбутнім фахівцям слід скеровувати хід власних думок виключно на те, що даний випадок є не помилкою, а спробою вдосконалити переклад. Таким чином, вони уникнуть втрати віри у власні можливості.

3.2. Організація та перебіг формувального експерименту з перевірки дієздатності педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів

Відповідно до структурно-організаційного етапу формувального експерименту (другого) здійснювався відбір та розподіл його учасників на КГ і ЕГ, а також спрямовувались зусилля на перевірку дієздатності обґрунтованих педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Під час розподілу студентів між КГ та ЕГ до уваги бралися не тільки курс та місце навчання, але й мова, котру студенти опановували в якості першої іноземної. Вибірка здійснювалася висококваліфікованими членами експертних комісій Українсько-Арабського інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса Міжрегіональної академії управління персоналом, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Бердянського державного педагогічного університету. Перший замір результативності перекладацької діяльності студентів відбувався у звичних для них умовах навчання. На основі зафіксованих даних за кількісними та якісними показниками визначалися рівні сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів. Відбираючи студентів, члени експертної комісії керувалися наступними вимогами:

- до участі в експерименті залучати виключно парну кількість майбутніх перекладачів одного курсу навчання;

- в рамках означеного розподілу студентів на КГ та ЕГ за парами рівень сформованості фахових когнітивних умінь мав бути однаковим (як при усному, так і при письмовому перекладі), а результати за кількісними і якісними показниками – максимально наближеними.

Так, у червні 2013 року для участі у формувальному експерименті

члени експертної комісії УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП відібрали 30 студентів. Відповідно до мови, яку вивчали в якості першої іноземної, відбувся їх розподіл між першою та другою групами. Слід зазначити, що серед студентів були представники не тільки України, але й інших країн світу, зокрема: Азербайджану, Анголи, Грузії, Іраку, Камеруну, Конго, Марокко, Палестини і Туреччини. Так, до складу першої підгрупи увійшли 16 студентів УАІМВЛ імені Аверроеса МАУП (дод. Д.1.1-Д.1.4), які в якості іноземної вивчали англійську мову (8 – КГ і 8 – ЕГ). 14 студентів цього ж вишу (дод. Д.2.1-Д.2.4) з французькою мовою вивчення в якості першої іноземної було включено до другої групи (7 – КГ і 7 – ЕГ).

У грудні цього ж року експертна комісія МДПУ ім. Б. Хмельницького відібрала для участі в експерименті 18 студентів, які навчалися на філологічному факультеті означеного вишу і в якості першої іноземної мови опановували англійську (дод. Д.3.1-Д.3.4). Усі вони увійшли до третьої групи (9 – КГ і 9 – ЕГ). Різниця потенційних можливостей студентів цієї групи простежувалася тільки під час письмового перекладу (дод. Е.3.5). Для вирівнювання потенційних можливостей між КГ і ЕГ враховувалось те, що кількість якісно перекладених знаків тексту студентами обох груп під час письмового перекладу (дод. Е.3.4) була максимально ідентичною (КГ – 12054, ЕГ – 11981). З метою підвищення репрезентативності експерименту вибірка студентів з порівняно нижчою результативністю перекладацької діяльності увійшла до складу ЕГ.

У січні 2015 року експертною комісією було відібрано 26 студентів Інституту філології та соціальних комунікацій БДПУ, котрі увійшли до складу четвертої і п’ятої груп. Четверту групу сформували випускники (дод. Д.4.1-Д.4.4), котрі в якості першої іноземної вивчали англійську мову (8 – КГ і 8 – ЕГ), а п’яту (дод. Д.5.1-Д.5.4) – німецьку (5 – КГ і 5 – ЕГ).

Отже, у практичній перевірці дієздатності педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів

загалом брали участь 74 особи (ЕГ – 37 і КГ – 37). Їм пропонувалися ідентичні тексти для усного і письмового перекладу з української мови [227, 116-121, 276-281], англійської мови [284, 41-45, 137-141], французької мови [288, 16-25; 296, 40-45] та німецької мови [275, 15-25, 47-53].

Перевірка дієздатності обґрунтованих педагогічних умов у процесі професійної підготовки перекладачів вимагала розробки настанов щодо їх створення у навчальній діяльності студентів ЕГ.

Слід зазначити, що для створення першої педагогічної умови (спонукання майбутніх фахівців до використання результативної і процесуальної мотивації на початковому етапі формування фахових когнітивних умінь перекладачів, де спонукальним чинником виступає як результат, так і сам процес подальшої перекладацької діяльності) студентам ЕГ перед тим, як приступити безпосередньо до перекладу тексту оригіналу, надавались певні педагогічні настанови.

Зокрема, для створення високого рівня мотиваційної сили, що, як правило, позитивно впливає на організаційний процес майбутньої перекладацької діяльності, їм рекомендувалось:

- надавати вагомого значення результатам даної перекладацької діяльності у досягненні бажаного статусу серед однокурсників;

- надавати пріоритетного значення кількості отриманих оціночних балів за результати даної перекладацької діяльності;

- надавати вагомого значення результатам даної перекладацької діяльності у становленні власного професіоналізму;

- усвідомити пряму залежність майбутнього матеріального забезпечення від результатів даної перекладацької діяльності.

Для поступової адаптації до умов подальшої перекладацької діяльності і послідовного надання пріоритету процесуальній мотивації студентам ЕГ рекомендувалось:

- поступово звужувати коло уваги до уявлення процесу майбутньої

перекладацької діяльності;

- отримати задоволення від активності налаштування організму на майбутню перекладацьку діяльність;

- відмовитись від спрямовування уваги на зовнішні мотиви майбутньої перекладацької діяльності;

- спрямувати власні психологічні ресурси на подальше віднайдення у тексті оригіналу образів, близьких до власного світогляду;

- налаштуватись на отримання позитивних емоцій від унікальної можливості вперше осягнути і перекласти описані в тексті оригіналу думки, почуття, емоції тощо.

Отже, студенти ЕГ перед початком перекладу тексту оригіналу були зорієнтовані на використання результативної і процесуальної мотивації, де спонукальним чинником виступає як результат, так і сам процес майбутньої діяльності.

Створення другої педагогічної умови (скеровування майбутніх фахівців на доцільне використання мимовільних і довільних вольових зусиль в організаційному процесі перекладацької діяльності) здійснювалось для студентів ЕГ завдяки:

1) досягненню ними психологічного комфорту у співвідношенні із зовнішнім середовищем;

2) усвідомленню лише тих мотивів, що спонукають до подальшої плідної перекладацької діяльності;

3) налаштуванню на позитивне вирішення наступних завдань.

Для досягнення психологічного комфорту майбутніх фахівців в організаційному процесі перекладацької діяльності їм рекомендувалось:

- спрямовувати увагу лише на ті об’єкти оточення, які викликають задоволення;

- зберігати доброзичливість по відношенню до інших учасників перекладацької діяльності;

- уникати конфліктів власного «Я» з зовнішнім середовищем (з присутніми в аудиторії тощо).

Для усвідомлення лише тих мотивів, що спонукають до подальшої плідної перекладацької діяльності, студентам ЕГ надавались такі педагогічні настанови:

- згадати процес попередньої успішної перекладацької діяльності з уявленням його деталей (за відсутності такої – будь-якої іншої успішної діяльності);

- надавати вагомого значення успішності майбутнього перекладу тексту оригіналу у становленні не лише високого рівня власної фахової майстерності, а й у подальшому досягненні іміджу та отриманні матеріального забезпечення;

- не допускати призупинення власної активності під час «зіткнення» мотивів з уявними перешкодами.

Для налаштування студентів ЕГ на позитивне вирішення наступних завдань рекомендувалось:

- згадати і зберігати ті емоції, які супроводжували минулу успішну перекладацьку діяльність;

- не надавати переваги фаховій підготовці інших учасників перекладацької діяльності;

- без зайвого психологічного та фізичного напруження відчути впевненість у власній фаховій спроможності швидко і якісно перекласти наданий текст оригіналу.

Отже, студенти ЕГ під час підготовки до перекладу тексту оригіналу зуміли вольовими зусиллями мобілізувати власні психофізіологічні ресурси завдяки досягненню влади над собою і контролю самонастройки на процес перекладацької діяльності.

Перед безпосереднім початком перекладу тексту оригіналу студенти ЕГ визначали мету майбутньої діяльності з розмежуванням часового

простору і мобілізаційно-енергетичного фахового потенціалу на проміжні цілі для скеровування роботи на їх послідовне досягнення (третя педагогічна умова). Для чіткого визначення мети їм надавались певні педагогічні настанови, зокрема:

- враховувати внутрішнє і зовнішнє заохочення до перекладацької діяльності (бажання отримати задоволення від унікальної можливості вперше для себе перекласти закладені автором думки і почуття, втілені у тексті; віднайдення у тексті мотивів та образів, близьких до власного світогляду; досягнення омріяного іміджу та майбутнього матеріального забезпечення тощо);

- розглядати результат майбутнього перекладу тексту оригіналу як вагомий внесок у становлення власної фахової майстерності.

Після чіткого усвідомлення мети студентам ЕГ рекомендувалось розмежувати шлях до неї завдяки уявній побудові системи проміжних цілей. Це здійснювалось завдяки тому, що:

- максимально уявлялись всі майбутні перекладацькі дії, пов’язані безпосередньо з рухом до мети, і лише після цього вони об’єднувались у відносно самостійні “ланки” з урахуванням логічної структури тексту оригіналу або номінальної ідентичності перекладацьких дій;

- час, відведений для досягнення мети, розподілявся на такі інтервали, які надавали змогу студентам постійно контролювати проміжні результати майбутньої перекладацької діяльності, незалежно від того, що проміжки між ними визначались індивідуально.

За умови появи сумніву щодо можливої успішності перекладацької діяльності студентам ЕГ рекомендувалось:

- переглянути кінцеву мету майбутньої перекладацької діяльності і ще раз чітко її усвідомити;

- відшукати у кінцевій меті майбутньої перекладацької діяльності інформацію, яка може позитивно вплинути на власний професійний розвиток

і подальше матеріальне становище;

- перебудувати систему проміжних цілей з урахуванням можливих реальних результатів майбутньої перекладацької діяльності і поступовим "наближенням" до досяжної мети;

- спрямовувати вольові зусилля на відчуття насолоди від унікальної можливості вперше (для себе) перекласти закладені автором думки і почуття, втілені у тексті оригіналу;

- налаштуватися на віднайдення у тексті оригіналу мотивів та образів, близьких до власного світогляду;

- приготуватися до обов'язкового отримання задоволення від успішного завершення перекладу кожного слова чи групи слів (фрази, речення, абзацу тощо) навіть за умови допущення перекладацьких помилок.

Таким чином, завдяки створенню педагогічних умов першої групи вольові зусилля студентів ЕГ спрямовувались на доцільне використання різних видів мотивації та визначення оптимальної конфігурації проміжних цілей на шляху до мети, які мобілізовували їх енергетичний потенціал в організаційному процесі перекладацької діяльності.

Якщо педагогічні умови першої групи забезпечили створення бажаної внутрішньої психічної напруги, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети, то педагогічні умови другої групи уособлювали здатність учасників ЕГ до послідовності мисленнєвих операцій, спрямованих на швидке і якісне відображення узагальненого образу тексту оригіналу іншомовними конструктами нового узагальненого образу. Зокрема, створення четвертої педагогічної умови (підсилювання прагнень майбутніх фахівців до сприймання узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу "за один раз") здійснювалось для студентів ЕГ завдяки реалізації настанов, спрямованих на:

- визначення складності тексту оригіналу з метою його розмежування

на фрагменти оптимальної величини, що спонукало майбутніх фахівців до їх перекладу відразу після першого прочитання, без потреби у другому, третьому тощо;

- збільшення швидкості сприймання узагальненого образу кожного фрагмента тексту оригіналу.

Для розмежування тексту оригіналу, призначеного для перекладу, на фрагменти оптимальної величини студентам ЕГ рекомендувалось:

- умовно ділити текст оригіналу на фрагменти зі збереженням змістово-формотворчої єдності слів, запам'ятовування яких не вимагатиме повторного сприймання;

- зменшувати розмір фрагмента тексту оригіналу за умови утруднення його запам'ятовування після першого сприймання;

- побудувати в уяві проміжні цілі з урахуванням визначених фрагментів тексту оригіналу і спрямувати вольові зусилля на їх послідовне досягнення.

Звичайно, не весь матеріал, що запам'ятовувався за першим прочитанням і легко піддавався перекладу "за один раз", виділявся студентами ЕГ в окремі проміжні цілі.

Збільшення швидкості сприймання узагальненого образу кожного фрагмента тексту оригіналу студентами ЕГ здійснювалось завдяки тому, що увага майбутніх фахівців спрямовувалась на:

- ознаки не лише зорової фізичної стимуляції (літери та їх сполучення), а й слухової (вимову кожної літери та їх сполучень);

- пошуки влучних метафор, порівнянь і стилістичних фігур тексту оригіналу тощо;

- усвідомлення унікальної можливості вперше (якщо не в світі чи країні, то хоча б у власній практиці) перекласти запропонований текст.

Окрім цього, студенти ЕГ намагалися максимально збільшувати фрагменти тексту оригіналу для перекладу після першого сприймання, що також збільшувало швидкість запам'ятовування узагальненого образу

кожного фрагмента тексту оригіналу.

Отже, створенням четвертої педагогічної умови у студентів ЕГ підсилювалось прагнення до швидкого і якісного сприймання узагальненого образу тексту оригіналу по розмежованих фрагментах оптимальної величини з урахуванням їх неподільної змістово-формотворчої єдності.

Створення п'ятої педагогічної умови (скеровування майбутніх фахівців на диференціацію конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидке віднайдення декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу) здійснювалось для студентів ЕГ з урахуванням міри їх здатності до:

- комплексного сприймання всієї системи фізичних стимулів узагальненого образу тексту оригіналу;

- уявного розмежування всієї системи фізичних стимулів узагальненого образу тексту оригіналу на окремі конструкти;

- уявного формування якомога більшої кількості альтернативних конструктів нового узагальненого образу.

Для покращення процесу диференціації конструктів узагальненого образу тексту оригіналу ще під час першого сприймання кожного його фрагмента студентам ЕГ рекомендувалось скеровувати увагу на пошуки у ньому:

- якомога більшої кількості відносно самостійних елементів;

- спільних ознак;

- стильової подібності;

- логічних переходів;

- хронологічних зв'язків тощо.

За умови відсутності уявного виділення таких конструктів їм давалась установка здійснити повторне сприймання цього фрагмента тексту оригіналу, залишаючи поза увагою причинно-наслідкові зв'язки між його елементами.

Збільшення швидкості перевербалізації узагальненого образу тексту

оригіналу з метою віднайдення декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу здійснювалось у студентів ЕГ завдяки:

- спрямовуванню уваги на пошуки одразу декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту ще під час сприймання збіжного фрагмента тексту оригіналу;

- створенню оптимальної інтенсивності мотиваційної сили, яка призводила їх до бажаної творчої активності;

- регулярній і систематичній фіксації в уяві досягнутих проміжних цілей;

- досягненню тимчасового когнітивного консонансу між поставленою метою і реальними проміжними результатами діяльності.

Отже, в результаті створення п'ятої педагогічної умови студенти ЕГ здійснювали диференціацію конструктів узагальненого образу всіх фрагментів тексту оригіналу ще під час їх сприймання та в результаті перевербалізації сформовували в уяві якомога більшу кількість альтернативних варіантів іншомовних конструктів нового узагальненого образу кожного збіжного фрагмента перекладацького тексту. Звичайно, сучасний розвиток педагогічної науки поки що унеможливлює технічну перевірку «наявності» в уяві майбутніх перекладачів цих конструктів.

Створення шостої педагогічної умови (зорієнтовування майбутніх фахівців на зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу тексту оригіналу) здійснювалось для студентів ЕГ у два етапи.

На першому етапі студентам ЕГ рекомендувалось зіставити всі віднайдені варіанти іншомовних конструктів нового узагальненого образу кожного фрагмента між собою, спрямовуючи зусилля на:

- пошуки тотожних ознак конструктів;

- віднайдення відмінних ознак конструктів.

Другий етап створення шостої педагогічної умови передбачав спрямовування зусиль студентів ЕГ на здійснення аналогічних мисленнєвих операцій для зіставлення всіх іншомовних конструктів нового узагальненого образу кожного фрагмента з конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу. На цьому етапі їм рекомендувалось «відсіяти» конструкти нового узагальненого образу, які мають велику кількість відмінних ознак по відношенню до конструктів збіжного узагальненого образу тексту оригіналу.

На кожному етапі створення шостої педагогічної умови студентам ЕГ давалась настанова відхиляти сторонні подразники від операційно-процесуальної діяльності спрямовуванням уваги лише на ознаки конструктів, які підлягають аналізу.

Отже, в результаті створення шостої педагогічної умови студенти ЕГ здійснювали зіставлення всіх віднайдених іншомовних конструктів нового узагальненого образу кожного фрагмента між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу. Звичайно, сучасний розвиток педагогічної науки поки що не дозволяє технічно перевірити якість виконання цих мисленнєвих операцій. Разом з тим, вона (якість) проявиться в кінцевому результаті перекладацької діяльності студентів ЕГ.

Створення сьомої педагогічної умови (активізація вольових зусиль майбутніх фахівців на комбінування віднайдених різних конструктів нового узагальненого образу для побудови його оптимального варіанта) здійснювалось завдяки тому, що студентам ЕГ рекомендувалось:

- «відшукати» в уяві всі відібрані конструкти нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту;

- «штучно» створити в уяві нові конструкти, комбінуючи варіанти

тотожних ознак з відібраних конструктів цього фрагмента.

За умови недосягнення бажаного результату студентам ЕГ надавались такі педагогічні настанови:

- «відшукати» в уяві всі відсіяні конструкти нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту;

- «штучно» створити в уяві нові конструкти, комбінуючи варіанти тотожних ознак не лише з відібраних, а й з відхилених конструктів цього фрагмента.

Якщо реалізація навіть вищевикладених настанов не призводила до бажаного результату (створення нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту, відповідного диференційованим конструктам узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу), то студенти ЕГ здійснювали комбінування відібраних конструктів на основі уявно створеної додаткової інформації, що доповнювала їх жаданими ознаками.

Слід зазначити, що окремі студенти ЕГ змушені були тимчасово призупинити процес комбінування конструктів нового узагальненого образу деяких фрагментів перекладацького тексту, оскільки у них простежилась відмінність усіх ознак по відношенню до ознак конструктів узагальненого образу збіжних фрагментів тексту оригіналу. Їм рекомендувалось повернутись до повторного сприймання інформації цих фрагментів тексту оригіналу (навіть за умови усного перекладу, попросивши мовця повторити фрагмент тексту оригіналу) і ще раз здійснити диференціацію конструктів їх узагальненого образу, а також відшукати альтернативні варіанти іншомовних конструктів нового узагальненого образу. Для досягнення цієї мети студенти ЕГ, як правило, намагалися зменшувати розмір фрагментів для одноразового перекладу, розмежовуючи його на частини зі збереженням змістово-формотворчої єдності їх конструктів, що надало змогу заново здійснити:

- диференціацію узагальненого образу бажаних фрагментів тексту оригіналу;

- відшукати інші альтернативні різновиди їх відображення іншомовними конструктами;

- зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу кожного повторного фрагмента між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу;

- комбінування віднайдених різних конструктів нового узагальненого образу для подальшої побудови його оптимального варіанта.

Отже, в результаті створення сьомої педагогічної умови студенти ЕГ здійснювали комбінування віднайдених різних варіантів тотожних ознак не лише з відібраних конструктів нового узагальненого образу кожного фрагмента перекладацького тексту, а й з відхилених, для забезпечення успішного перебігу подальшої операційно-процесуальної перекладацької діяльності. Звичайно, перевірка якості виконання цих мисленнєвих операцій, неможлива через відсутність належних технічних приладів (як і при створенні попередніх двох педагогічних умов). Натомість, вона (якість) проявиться в кінцевому результаті перекладацької діяльності студентів ЕГ.

Створення восьмої педагогічної умови **(**спонукання майбутніх фахівців до синтезу відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу) здійснювалось завдяки тому, що студентам ЕГ рекомендувалось:

- відшукати спільні риси у відібраних в уяві конструктів нового узагальненого образу одного фрагмента перекладацького тексту (аналогічну структуру, номінальну ідентичність перекладацьких дій, хронологічну чи фігурально-стильову подібність тощо);

- інтегрувати ці конструкти у більші інформаційні одиниці поєднанням їх спільних рис, застосовуючи метод «ланцюжка» (перший конструкт + другий конструкт + третій конструкт і т. д);

- синтезувати укрупнені інформаційні одиниці методом «ланцюжка» у

ще більші відносно самостійні утворення, досягаючи іншомовного відображення логічного продовження розвитку думки, яка б максимально розкривала зміст узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу.

За умови утруднення операцій синтезу відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу студенти ЕГ, перш за все, з'ясовували причини гальмування цього процесу. Ними були:

- відсутність спільних рис у відібраних в уяві конструктів нового узагальненого образу одного фрагмента перекладацького тексту, які б дозволяли їх інтеграцію методом «ланцюжка»;

- наявність декількох відмінних різновидів відносно самостійних утворень іншомовного відображення узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, яким були властиві інші спільні риси.

З метою усунення першої причини, що призводила до гальмування операцій синтезу відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу (відсутність спільних рис у відібраних в уяві конструктів нового узагальненого образу одного фрагмента перекладацького тексту, які б дозволяли їх інтеграцію методом «ланцюжка»), студентам ЕГ надавались певні педагогічні настанови, алгоритм яких зводився до того, щоб:

- повернутись до повторного сприймання цього фрагмента тексту оригіналу;

- ще раз провести диференціацію конструктів його узагальненого образу;

- відшукати альтернативні варіанти іншомовних конструктів нового узагальненого образу;

- здійснити зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу цього фрагмента як між собою, так і з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу;

- проробити всі комбінування віднайдених конструктів нового узагальненого образу для подальшої побудови його оптимального варіанта.

Як правило, реалізація цих педагогічних настанов призводила до поліпшення процесу інтеграції відібраних конструктів методом «ланцюжка» у відносно самостійні утворення, що відображали логічне продовження розвитку думки і максимально розкривали зміст узагальненого образу тексту оригіналу.

Усунення другої причини, що призводила до гальмування операцій синтезу відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу (наявність декількох відмінних різновидів відносно самостійних утворень іншомовного відображення узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, яким були властиві інші спільні риси), здійснювалось студентами ЕГ завдяки відбору найдоцільнішого різновиду методом зіставлення кожного з них не лише між собою, а й з диференційованими конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу.

Якщо педагогічні умови другої групи персоніфікували здатність учасників ЕГ до послідовного здійснення мисленнєвих операцій, спрямованих на швидке і якісне відображення тексту оригіналу іншомовними конструктами, то третьої – уособлювали їх здатність до адекватного оцінювання уявної моделі новоствореного образу перекладацького тексту. Зокрема, дев'ята педагогічна умова підсилювала прагнення студентів ЕГ до здійснення проміжної фіксації нового узагальненого образу перекладацького тексту, створеного з відібраних конструктів. Це реалізувалось завдяки виконанню певних настанов, спрямованих на:

1) уявлення цілісності сформованого нового образу перекладацького тексту;

2) чітке «бачення» всіх конструктів сформованого узагальненого

образу перекладацького тексту без «плямистих» утворень.

Зміст настанов щодо уявлення цілісності сформованого нового образу кожного фрагмента перекладацького тексту зводився до того, що студентам ЕГ рекомендувалось:

- уявляти новий узагальнений образ перекладацького тексту з наповненням тільки тими іншомовними конструктами, які були задіяні спочатку у процесі інтеграції для створення більших інформаційних одиниць, а потім – ще більших відносно самостійних утворень;

- не допускати трансформації структурних, номінальних, хронологічних, фігурально-стильових чи інших рис іншомовних конструктів у процесі уявлення нового узагальненого образу перекладацького тексту, зберігаючи тільки заздалегідь відібрані відзнаки, які були задіяні у ході їх синтезу.

Реалізація іншої настанови стосовно чіткого «бачення» всіх іншомовних конструктів сформованого узагальненого образу перекладацького тексту без «плямистих» утворень здійснювалась завдяки тому, що студентам ЕГ рекомендувалось спрямовувати вольові зусилля на досягнення «розсипчастості» їх уявлення під час проміжної фіксації цього образу.

Слід зазначити, що у процесі проведення формувального експерименту студенти різних підгруп ЕГ обмежились тільки означеними рекомендаціями. Не було потреби у поверненні до реалізації минулих педагогічних умов (шостої, сьомої та восьмої) для ліквідації «плямистих» утворень, що надало підстави наголошувати на якісному виконанні попередніх рекомендацій.

Отже, в результаті дотримання настанов, що відображали зміст дев'ятої педагогічної умови, студенти ЕГ здійснювали проміжну фіксацію нового узагальненого образу кожного фрагмента перекладацького тексту з чітким уявленням усіх його іншомовних конструктів без «плямистих» утворень.

Створення десятої педагогічної умови (спрямовування вольових зусиль

майбутніх фахівців на зіставлення нового узагальненого образу перекладацького тексту, сформованого з відібраних конструктів, зі сприйнятим узагальненим образом тексту оригіналу) вимагало розробки певних настанов, зорієнтованих на:

1) активізацію здатності порівнювати в уяві новий узагальнений образ кожного фрагмента перекладацького тексту зі сприйнятим узагальненим образом збіжного фрагмента тексту оригіналу;

2) підсилення спроможності здійснювати паралельну, послідовну або змішану процедуру порівняння цих образів.

Зміст настанов щодо активізації здатності порівнювати в уяві новий узагальнений образ фрагмента перекладацького тексту зі сприйнятим узагальненим образом цього ж фрагмента тексту оригіналу зводився до того, що студентам ЕГ рекомендувалось виконувати певні мисленнєві операції у такій послідовності:

1) спрямовувати власну увагу тільки на уявлення нового узагальненого образу одного фрагмента перекладацького тексту, залишаючи поза її межами всі інші об'єкти;

2) спрямовувати власну увагу тільки на уявлення узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу, залишаючи поза її межами всі інші об'єкти;

3) одночасно уявляти новий узагальнений образ одного фрагмента перекладацького тексту і узагальнений образ збіжного фрагмента тексту оригіналу, залишаючи поза межами уваги всі інші об'єкти.

Зміст настанов щодо підсилення спроможності здійснювати паралельну, послідовну або змішану процедуру порівняння конструктів нового узагальненого образу одного фрагмента перекладацького тексту і узагальненого образу цього ж фрагмента тексту оригіналу також передбачав виконання мисленнєвих операцій у певній послідовності. Зокрема, студентам ЕГ рекомендувалось:

1) уявити всі диференційовані іншомовні конструкти нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту;

2) уявити всі диференційовані конструкти узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу;

3) провести паралельну, послідовну або змішану процедуру зіставлення спочатку глобальних (змісту, форми тощо), а потім локальних (орфографії, пунктуації, інтонації, наголошення тощо) конструктів нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту з ідентичними конструктами узагальненого образу збіжного фрагмента тексту оригіналу.

Отже, в результаті створення десятої педагогічної умови студенти ЕГ здійснювали порівняння нового узагальненого образу фрагмента перекладацького тексту з узагальненим образом збіжного фрагмента тексту оригіналу.

Створення одинадцятої педагогічної умови (скеровування майбутніх фахівців до схвалення нового узагальненого образу перекладацького тексту, створеного з відібраних конструктів, або до його відхилення, за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу, і повернення до пошуків інших варіантів) відбувалось завдяки наданню студентам ЕГ певних настанов. Якщо перед початком перекладу домінував пригнічений психічний стан, то для уникнення появи неадекватної оцінки студентам ЕГ рекомендувалося:

- згадати відчуття, які супроводжували їх у момент успіху в перекладацькій або будь-якій іншій сфері діяльності;

- відчути задоволення від можливості вперше перекладати думки, викладені автором тексту оригіналу.

Якщо перед початком перекладу домінував занадто піднесений психічний стан, то адекватність оцінки забезпечувалася наданням студентам ЕГ таких рекомендацій:

- спрямувати хід думок на усвідомлення важливості майбутньої

діяльності;

- спрямувати вольові зусилля на необхідність досягти успіху в перекладацькій діяльності.

У разі передчуття потенційного спрацьовування его-захисних механізмів студенти ЕГ отримували такі установки:

- розглядати перекладацьку діяльність як крок на шляху професійного самовдосконалення, результативність якого не підлягатиме зовнішній оцінці;

- сприймати поточну перекладацьку діяльність як абсолютно нову, котра не має нічого спільного з будь-якою попередньою невдалою перекладацькою діяльністю.

Відповідно до однієї з трьох позицій щодо відповідності нового узагальненого образу кожного фрагмента перекладацького тексту узагальненому образу збіжного фрагмента тексту оригіналу студенти ЕГ також отримували певні рекомендації. Зокрема, у разі повної відповідності їм рекомендувалося:

- відчути задоволення від вірно перекладеного фрагмента тексту оригіналу, проектуючи його на всю подальшу перекладацьку діяльність;

- усвідомити свою здатність безпомилково перекладати текст оригіналу з першого разу.

За часткової відповідності студенти ЕГ отримували такі настанови:

- усвідомити перевагу «вдалих» глобальних іншомовних конструктів над «невдалими» локальними;

- збільшити пильність під час пошуку альтернативних варіантів іншомовних конструктів.

У випадку повної невідповідності учасникам ЕГ рекомендувалося:

- скеровувати хід думок виключно на те, що необхідність повернення до попередніх етапів роботи над новим узагальненим образом є не помилкою, а спробою вдосконалити переклад;

- збільшити пильність під час часткової корекції або повної заміни

складу іншомовних конструктів.

Якщо випадок повної невідповідності нового узагальненого образу кожного фрагмента перекладацького тексту узагальненому образу збіжного фрагмента тексту оригіналу був не поодиноким, то студентам ЕГ рекомендувалося повернутись до реалізації попередніх педагогічних умов і більш ретельно та прискіпливо здійснити диференціацію узагальненого образу тексту оригіналу та відшукати декілька альтернативних різновидів його відображення іншомовними конструктами, після чого провести їх зіставлення, комбінування та синтез для створення оптимального варіанта нового узагальненого образу.

Слід зазначити, що всі учасники ЕГ опрацьовували кожен фрагмент тексту оригіналу, застосовуючи повний спектр вищевикладених настанов у зазначеній послідовності.

3.3. Аналіз результатів експериментального формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки

Заключний етап проведення формувального експерименту передбачав висвітлення результатів застосування педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки студентів вищих закладів освіти. Відповідно до цього, здійснювалася діагностика сформованості досліджуваного феномену в учасників контрольної та експериментальної груп, а також математична обробка отриманих результатів. Контрольні заміри сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів проводилися за показниками, котрі застосовувалися при проведенні констатувальних та пошукових експериментів.

Результативність усного перекладу студентів КГ і ЕГ першої підгрупи на початку формувального експерименту відображено у додатку Д.1.1 (див.

дод. Д.1.1). Зокрема, в учасників КГ було зафіксовано:

- 25656 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 4400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 2100 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 1440 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 2820 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1800 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 2160 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів КГ першої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту становила 10936.

У свою чергу, результати перекладацької діяльності учасників ЕГ цієї ж підгрупи були такими:

- 25702 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 4400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 2200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 1360 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 2820 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1840 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 2200 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів ЕГ першої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту сягнула відмітки 10882.

Означені результати дозволили визначити рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів першої підгрупи під час усного перекладу на початку формувального експерименту, які викладено у додатку Д.1.2. Його аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. Д.1.2):

- високого рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден з перекладачів;

- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували по 6 студентів (КГ – 3, ЕГ – 3);

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано також у 6 майбутніх перекладачів (КГ – 3, ЕГ – 3);

- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 4 студентів (КГ – 2, ЕГ – 2).

Зіставлення результатів виміру сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ першої підгрупи (усний переклад) на початку та по завершенні формувального експерименту засвідчило, що (див. дод. Д.1.1):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 92, тоді як в учасників ЕГ – на 252;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 200, тоді як в учасників ЕГ – скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів і КГ, і ЕГ зменшилася на 100;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 80;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 120, а у перекладачів ЕГ – на 180;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 80, тоді як в ЕГ – зменшилася на аналогічну величину;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 40, а у перекладачів ЕГ – на 80.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту

(усний переклад) в учасників КГ зросла на 72, тоді як у перекладачів ЕГ – на 972 знаки.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів першої підгрупи (усний переклад) по завершенні формувального експерименту викладено в додатку Д.1.3. Його аналіз показав (див. дод. Д.1.3), що в КГ не відбулося жодних змін. Натомість, в ЕГ одразу 2 студенти перемістилися з дуже низького до низького рівня, а ще один перекладач спромігся піднятися з середнього до високого рівня результативності діяльності.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів першої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад) відображено у додатку Д.1.4 (див. дод. Д.1.4). Зокрема, у студентів КГ було зафіксовано:

- 22484 знаки за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 2600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 1600 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1840 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 2760 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1240 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 1380 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) для студентів КГ першої групи на початку формувального експерименту склала 11064.

Результативність письмового перекладу студентів ЕГ означеної підгрупи на початку формувального експерименту була такою:

- 22568 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 2600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 1700 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 1840 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 2760 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1280 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1360 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту для учасників ЕГ першої підгрупи (письмовий переклад) склала 11028.

Вищевикладені результати щодо письмового перекладу дозволили встановити (див. дод. Д. 1.5), що на початку формувального експерименту зі всіх 16 студентів жоден не спромігся досягти високого рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а 6 – продемонстрували середній рівень результативності діяльності (КГ – 3, ЕГ – 3). Окрім цього, у 8 перекладачів (КГ – 4, ЕГ – 4) було зафіксовано низький рівень досліджуваного феномену, а у 2 (КГ – 1, ЕГ – 1) – дуже низький рівень.

По завершенні формувального експерименту результативність письмового перекладу студентів першої підгрупи змінилася таким чином (див. дод. Е.1.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася лише на 2, тоді як в учасників ЕГ – на 779;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок в учасників ЕГ скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 200;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 80;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів і КГ, і ЕГ скоротилася на 40;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 20, а у перекладачів ЕГ – на 40.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) в учасників КГ зросла лише на 62, тоді як у перекладачів ЕГ – на 1339 знаків.

Вищевикладені дані дозволили простежити зміни рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів першої підгрупи по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад). З'ясувалося, що (див. дод. Д.1.6) в КГ лише один студент перемістився з дуже низького до низького рівня. Натомість, в ЕГ простежилися більш кардинальні зміни: 1 учасник піднявся з дуже низького до низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а 2 – з низького до середнього рівня. Окрім цього, ще один перекладач спромігся перейти з середнього до високого рівня результативності діяльності.

Зіставлення кількості якісно перекладених знаків тексту у студентів першої підгрупи на початку та по завершенні формувального експерименту висвітлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результативність перекладацької діяльності студентів першої підгрупи в ході проведення формувального експерименту

Вид пере-кладу	Група	К-сть якісно перекладених знаків на початку експ-ту	К-сть якісно перекладених знаків по завершенні експ-ту	Динаміка (к-сть зн.)	Динаміка (%)
усн.	КГ	10936	11008	+72	+0,66
	ЕГ	10882	11854	+972	+8,93
письм.	КГ	11064	11126	+62	+0,56
	ЕГ	11028	12367	+1339	+12,14

Завдяки впровадженню розроблених педагогічних умов в учасників ЕГ

простежилося значне підвищення сформованості їх фахових когнітивних умінь. Зокрема, позитивна динаміка склала (див. табл. 3.1) 8,27% (усний переклад) і 11,58% (письмовий переклад).

Результативність діяльності студентів КГ і ЕГ другої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту відображено у додатку Д.2.1 (див. дод. Д.2.1). Зокрема, в учасників КГ було виявлено:

- 23388 знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";
- 4600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 2700 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1120 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 2220 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 2200 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 2580 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Отже, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів КГ другої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту становила 7968.

Результати перекладацької діяльності учасників ЕГ були такими:

- 23365 знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";
- 4600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 2600 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1200 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 2220 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 2240 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 2560 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів ЕГ другої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту сягнула відмітки 7945.

Означені результати надали змогу визначити рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів другої підгрупи під час усного перекладу на початку формувального експерименту, які викладено у додатку Д.2.2. Його аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. Д.2.2): високого рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден з перекладачів; середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували 4 студентів (КГ – 2, ЕГ – 2); низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 6 майбутніх перекладачів (КГ – 3, ЕГ – 3); дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 4 студентів (КГ – 2, ЕГ – 2).

Зіставлення результатів виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ другої підгрупи (усний переклад) на початку та по завершенні формувального експерименту засвідчило, що (див. дод. Д.2.1):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” зменшилася на 109, тоді як в учасників ЕГ – збільшилася на 795;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 200, тоді як в учасників ЕГ – на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 200;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ стала меншою на 80;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ збільшилася на 60;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ скоротилася на 40.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ зросла на 171, тоді як у перекладачів ЕГ – на

1375 знаків.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів другої підгрупи (усний переклад) по завершенні формувального експерименту викладено в додатку Д.2.3. Його аналіз показав (див. дод. Д.2.3), що в КГ лише один студент перемістився з дуже низького до низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, в ЕГ одразу 2 студенти піднялися з дуже низького до низького рівня, а ще 2 перекладачі спромоглися переміститися з низького до середнього рівня результативності діяльності.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів в учасників другої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад) відображено у додатку Д.2.4 (див. дод. Д.2.4). Зокрема, у студентів КГ було зафіксовано:

- 21094 знаки за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 2600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 1800 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1280 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 2340 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1240 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 1720 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) для студентів КГ другої підгрупи на початку формувального експерименту склала 10114.

Результативність письмового перекладу студентів ЕГ означеної підгрупи на початку формувального експерименту була такою:

- 20932 знаки за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 2400 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 1900 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 1280 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 2340 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1200 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1740 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту для учасників ЕГ другої підгрупи (письмовий переклад) склала 10072.

Вищевикладені результати щодо письмового перекладу дозволили встановити (див. дод. Д.2.5), що на початку формувального експерименту зі всіх 14 студентів жоден не спромігся досягти високого рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а 6 – продемонстрували середній рівень результативності діяльності (КГ – 3, ЕГ – 3). Натомість, у 6 перекладачів (КГ – 3, ЕГ – 3) було зафіксовано низький рівень досліджуваного феномену, а у 2 (КГ – 1, ЕГ – 1) – дуже низький рівень.

По завершенні формувального експерименту результативність письмового перекладу студентів другої підгрупи змінилася таким чином (див. дод. Д.2.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася лише на 62, тоді як в учасників ЕГ – на 706;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 400;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 80;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 60;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 40;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у

студентів КГ зменшилася на 40, а у перекладачів ЕГ – на 60.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) в учасників КГ зросла лише на 142, тоді як у перекладачів ЕГ – на 1306 знаків.

Отримані результати контрольних замірів дозволили простежити зміни рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів другої підгрупи по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад). З'ясувалося, що (див. дод. Д.2.6) в КГ не відбулося жодних змін. Натомість, в ЕГ один учасник піднявся з низького до середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а ще один – з дуже низького до середнього.

Зіставлення кількості якісно перекладених знаків тексту у студентів другої підгрупи на початку та по завершенні формувального експерименту (див. табл. 3.2) засвідчило, що завдяки впровадженню розроблених педагогічних умов в учасників ЕГ простежилося значне підвищення сформованості їх фахових когнітивних умінь. Зокрема, позитивна динаміка склала 15,16% (усний переклад) і 11,57% (письмовий переклад).

Таблиця 3.2

Результативність перекладацької діяльності студентів другої підгрупи в ході проведення формувального експерименту

Вид пере-кладу	Група	К-сть якісно перекладених знаків на початку експ-ту	К-сть якісно перекладених знаків по завершенні експ-ту	Динаміка (к-сть зн.)	Динаміка (%)
усн.	КГ	7968	8139	+171	+2,15
	ЕГ	7945	9320	+1375	+17,31
письм.	КГ	10114	10256	+142	+1,40
	ЕГ	10072	11378	+1306	+12,97

Контрольні виміри результативності діяльності студентів КГ і ЕГ третьої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту відображено у додатку Д.3.1 (див. дод. Д.3.1). В учасників КГ було зафіксовано такі дані:

- 28647 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 6200 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 2900 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1760 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 3000 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1960 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 2300 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів КГ третьої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту становила 10527.

У свою чергу, результати перекладацької діяльності учасників ЕГ були такими:

- 28550 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 6200 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 2800 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1760 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 3120 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1920 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 2320 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Отже, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів ЕГ третьої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту сягнула відмітки 10430.

Означені результати надали змогу визначити рівні сформованості

фахових когнітивних умінь студентів третьої підгрупи під час усного перекладу на початку формувального експерименту, які викладено у додатку Д.3.2. Його аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. Д.3.2):

- високого рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден з перекладачів;

- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували 4 студентів (КГ – 2, ЕГ – 2);

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 10 майбутніх перекладачів (КГ – 5, ЕГ – 5);

- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 4 студентів (КГ – 2, ЕГ – 2).

Зіставлення результатів виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ третьої підгрупи (усний переклад) на початку та по завершенні формувального експерименту засвідчило, що (див. дод. Д.3.1):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 419, тоді як в учасників ЕГ – на 493;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 400, тоді як в учасників ЕГ – скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів КГ і ЕГ зменшилася на 100 і 200 відповідно;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 80;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 60, а у перекладачів ЕГ – на 240;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 80;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у

студентів КГ скоротилася на 20, а у перекладачів ЕГ – на 80.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ зросла на 199, тоді як у перекладачів ЕГ – на 1373 знаки.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів третьої підгрупи (усний переклад) по завершенні формувального експерименту викладено в додатку Д.3.3. Його аналіз показав (див. дод. Д.3.3), що в КГ лише один студент перемістився з дуже низького до низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. У свою чергу, в ЕГ простежилися більш істотні зміни, зокрема:

- один перекладач дуже низького рівня піднявся до низького;

- один студент перемістився з низького до середнього рівня;

- один учасник спромігся піднятися з середнього до високого рівня результативності діяльності.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів третьої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад) відображено у додатку Д.3.4 (див. дод. Д.3.4). У студентів КГ було зафіксовано:

- 25114 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 3000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 1900 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 2080 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 3120 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1400 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1560 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) для студентів КГ третьої підгрупи на початку формувального експерименту склала 12054.

Результативність письмового перекладу студентів ЕГ означеної підгрупи на початку формувального експерименту була такою:

- 25221 знак за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 3200 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 1800 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 2080 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 3180 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1440 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1540 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту для учасників ЕГ третьої підгрупи (письмовий переклад) склала 11981.

Вищевикладені результати письмового перекладу дозволили встановити (див. дод. Д.3.5), що на початку формувального експерименту зі всіх 18 студентів жоден не спромігся досягти високого рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а 6 – продемонстрували середній рівень результативності діяльності (КГ – 3, ЕГ – 3). Натомість, у 9 перекладачів (КГ – 5, ЕГ – 4) було зафіксовано низький рівень досліджуваного феномену, а у 3 (КГ – 1, ЕГ – 2) – навіть дуже низький рівень.

По завершенні формувального експерименту показники результативності письмового перекладу студентів третьої підгрупи змінилися наступним чином (див. дод. Д.3.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 663, тоді як в учасників ЕГ – на 341;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок в учасників КГ зросла на 200, а ЕГ – скоротилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у

студентів КГ зменшилася на 100, а ЕГ – на 400;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ стала більшою на 80, а ЕГ – зменшилася на аналогічну величину;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів і КГ, і ЕГ скоротилася на 120;

- кількість умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 240;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 40, а у перекладачів ЕГ – на 100.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) в учасників КГ зросла лише на 643, тоді як у перекладачів ЕГ – на 1681 знак.

Вищевикладені результати контрольних замірів фахових когнітивних умінь перекладачів дозволили простежити зміни рівнів їх сформованості в учасників третьої підгрупи по завершенні формувального експерименту. З'ясувалося, що (див. дод. Д.3.6) в КГ лише 1 студент перемістився з дуже низького до низького рівня. Натомість, в ЕГ простежилися більш кардинальні зміни: 2 учасники піднялися з дуже низького до низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а 1 – з низького до середнього рівня. Окрім цього, ще 1 перекладач спромігся перейти з середнього до високого рівня результативності діяльності.

Зіставлення кількості якісно перекладених знаків тексту у студентів третьої підгрупи на початку та по завершенні формувального експерименту (див. табл. 3.3) засвідчило, що завдяки впровадженню розроблених педагогічних умов у процес професійної підготовки учасників ЕГ простежилося значне підвищення сформованості їх фахових когнітивних умінь. Зокрема, позитивна динаміка склала 11,27% (усний переклад) і 8,7% (письмовий переклад).

Таблиця 3.3

Результативність перекладацької діяльності студентів третьої підгрупи в ході проведення формувального експерименту

Вид пере-кладу	Група	К-сть якісно перекладених знаків на початку експ-ту	К-сть якісно перекладених знаків по завершенні експ-ту	Динаміка (к-сть зн.)	Динаміка (%)
усн.	КГ	10527	10726	+199	+1,89
	ЕГ	10430	11803	+1373	+13,16
письм.	КГ	12054	12697	+643	+5,33
	ЕГ	11981	13662	+1681	+14,03

Результативність усного перекладу студентів КГ і ЕГ четвертої підгрупи, на початку формувального експерименту відображено у додатку Д.4.1 (див. дод. Д.4.1). Зокрема, в учасників КГ було зафіксовано:

- 25878 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 5000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 2800 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 2880 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 1320 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 2560 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 1380 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів КГ четвертої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту становила 9938.

Контрольні заміри перекладацької діяльності учасників ЕГ показали такі результати:

- 25876 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 5000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 2900 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 2800 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 1380 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 2560 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1420 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Отже, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів ЕГ четвертої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту сягнула відмітки 9816.

Означені результати надали змогу визначити рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів четвертої підгрупи під час усного перекладу на початку формувального експерименту, які викладено у додатку Д.4.2. Його аналіз дозволив констатувати, що (див. дод. Д.4.2):

- високого рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден з перекладачів;

- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували 4 студентів (КГ – 2, ЕГ – 2);

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 8 майбутніх перекладачів (КГ – 4, ЕГ – 4);

- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 2 студентів (КГ – 1, ЕГ – 1).

Зіставлення результатів контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів КГ і ЕГ четвертої підгрупи (усний переклад) на початку та по завершенні формувального експерименту засвідчило, що (див. дод. Д.4.1):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 114, тоді як в учасників ЕГ – на

455;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 200, тоді як в учасників ЕГ – скоротилася на 400;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 100;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів КГ збільшилася на 60, а у перекладачів ЕГ – зменшилася на аналогічну величину;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ збільшилася на 40, а у перекладачів ЕГ – скоротилася на 100.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ зменшилася на 186, тоді як у перекладачів ЕГ – зросла на 1115 знаків.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів четвертої підгрупи (усний переклад) по завершенні формувального експерименту викладено в додатку Д.4.3. Його аналіз показав (див. дод. Д.4.3), що в КГ один студент перемістився з низького до дуже низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Натомість, в ЕГ простежилися позитивні зміни. Зокрема, два перекладачі піднялися з дуже низького рівня до низького, а ще два – з низького до середнього рівня результативності діяльності.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь майбутніх перекладачів четвертої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад) відображено у додатку Д.4.4 (див. дод. Д.4.4). Зокрема, у студентів КГ було зафіксовано:

- 22394 знаки за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 2600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 2200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 1760 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 1080 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1920 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1580 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) для студентів КГ четвертої підгрупи на початку формувального експерименту склала 11254.

Результативність письмового перекладу студентів ЕГ означеної підгрупи на початку формувального експерименту була такою:

- 22421 знак за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;

- 3000 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 2100 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 1680 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 1020 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1920 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1620 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту для учасників ЕГ четвертої підгрупи (письмовий переклад) склала 11081.

Вищевикладені результати письмового перекладу дозволили встановити (див. дод. 4.5), що на початку формувального експерименту зі всіх 16 студентів жоден не спромігся досягти високого рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а 6 – продемонстрували середній рівень результативності діяльності (КГ – 3, ЕГ – 3). Натомість, у 6 перекладачів (КГ – 3, ЕГ – 3) було зафіксовано низький рівень досліджуваного феномену, а у 4 (КГ – 2, ЕГ – 2) – навіть дуже низький рівень.

По завершенні формувального експерименту показники результативності письмового перекладу студентів четвертої підгрупи

змінилися таким чином (див. дод. Д.4.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 208, тоді як в учасників ЕГ – на 236;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок в учасників КГ зросла на 200, а ЕГ – скоротилася на 200;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 100;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 80;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів КГ збільшилася на 60;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 40;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 40, а у перекладачів ЕГ – скоротилася на аналогічну величину.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) в учасників КГ зменшилася на 192, тоді як у перекладачів ЕГ – зросла на 436 знаків.

Отримані результати контрольних замірів фахових когнітивних умінь перекладачів дозволили простежити зміни рівнів їх сформованості в учасників четвертої підгрупи по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад). З’ясувалося, що (див. дод. Д.4.6) в КГ 1 студент перемістився з низького до дуже низького рівня сформованості їх фахових когнітивних умінь. Натомість, в ЕГ простежилися позитивні зрушення. Так, один учасник піднявся з дуже низького до низького рівня, а ще один – з низького до середнього рівня результативності діяльності.

Зіставлення кількості якісно перекладених знаків тексту у студентів

четвертої підгрупи на початку та по завершенні формувального експерименту (див. табл. 3.4) засвідчило, що завдяки впровадженню розроблених педагогічних умов в учасників ЕГ простежилося істотне підвищення сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів. Зокрема, позитивна динаміка склала 13,23% (усний переклад) і 5,64% (письмовий переклад).

Таблиця 3.4

Результативність перекладацької діяльності студентів
четвертої підгрупи в ході проведення формувального експерименту

Вид пере-кладу	Група	К-сть якісно перекладених знаків на початку експ-ту	К-сть якісно перекладених знаків по завершенні експ-ту	Динаміка (к-сть зн.)	Динаміка (%)
усн.	КГ	9938	9752	-186	-1,87
	ЕГ	9816	10931	+1115	+11,36
письм.	КГ	11254	11062	-192	-1,71
	ЕГ	11081	11517	+436	+3,93

Контрольні заміри результативності усного перекладу студентів КГ і ЕГ п’ятої підгрупи на початку формувального експерименту відображено у додатку Д.5.1 (див. дод. Д.5.1), де в учасників КГ було зафіксовано:

- 22025 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 3800 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 2100 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 2240 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 4380 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1400 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;

- 1900 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів КГ п'ятої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту становила 6205.

Дані, отримані в результаті контрольних замірів фахових когнітивних умінь перекладачів (учасники ЕГ), були такими:

- 22004 знаки за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту";

- 3800 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;

- 2200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;

- 2160 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;

- 4440 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;

- 1320 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;

- 1900 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Отже, кількість якісно перекладених знаків тексту у студентів ЕГ п'ятої підгрупи (усний переклад) на початку формувального експерименту сягнула відмітки 6184.

Отримані результати діяльності студентів п'ятої підгрупи під час усного перекладу надали змогу визначити рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів на початку формувального експерименту. Їх висвітлено у додатку Д.5.2, де простежується (див. дод. Д.5.2), що:

- високого рівня результативності діяльності не зумів досягти жоден з перекладачів;

- середній рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів продемонстрували лише 2 студенти (КГ – 1, ЕГ – 1);

- низький рівень результативності діяльності було зафіксовано у 6 майбутніх перекладачів (КГ – 3, ЕГ – 3);

- дуже низький рівень сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів було виявлено у 2 студентів (КГ – 1, ЕГ – 1).

Зіставлення результатів виміру показників сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів КГ і ЕГ п’ятої підгрупи (усний переклад) на початку та по завершенні формувального експерименту засвідчило, що (див. дод. Д.5.1):

- у студентів КГ кількість знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту” збільшилася на 192, тоді як в учасників ЕГ – на 603;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 200;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 100;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ стала меншою на 20;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ збільшилася на 60;

- кількість умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зменшилася на 40, а ЕГ – на 160;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 40, а у перекладачів ЕГ – скоротилася на 120.

Таким чином, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (усний переклад) в учасників КГ зросла лише на 92, тоді як у перекладачів ЕГ – на 743 знаки.

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів п’ятої підгрупи (усний переклад) по завершенні формувального експерименту викладено в додатку Д.5.3. Його аналіз показав (див. дод. Д.5.3), що в КГ не відбулося жодних змін. У свою чергу, в ЕГ один перекладач піднявся з дуже низького рівня до низького, а ще два – з низького до середнього рівня результативності діяльності.

Результати виміру показників сформованості фахових когнітивних

умінь майбутніх перекладачів п’ятої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад) відображено у додатку Д.5.4 (див. дод. Д.5.4). Зокрема, у студентів КГ було зафіксовано:

- 18214 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 2600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 700 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 880 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 3240 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1720 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 1680 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) для студентів КГ п’ятої підгрупи на початку формувального експерименту склала 7394.

Результативність письмового перекладу студентів ЕГ означеної підгрупи на початку формувального експерименту була такою:

- 18446 знаків за показником “загальна кількість знаків перекладеного тексту”;
- 2800 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 700 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 960 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 3300 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1720 умовних знаків за п’ятим типом перекладацьких помилок;
- 1720 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, кількість якісно перекладених знаків тексту для учасників ЕГ п’ятої підгрупи (письмовий переклад) склала 7246.

Вищевикладені результати щодо письмового перекладу дозволили встановити (див. дод. Д.5.5), що на початку формувального експерименту зі всіх 10 студентів жоден не спромігся досягти високого рівня сформованості

фахових когнітивних умінь перекладачів, а 4 – продемонстрували середній рівень результативності діяльності (КГ – 2, ЕГ – 2). Натомість, у 4 перекладачів (КГ – 2, ЕГ – 2) було зафіксовано низький рівень досліджуваного феномену, а у 2 (КГ – 1, ЕГ – 1) – навіть дуже низький рівень.

По завершенні формувального експерименту показники результативності письмового перекладу студентів п'ятої підгрупи змінилися таким чином (див. дод. Д.5.4):

- у студентів КГ кількість знаків за показником "загальна кількість знаків перекладеного тексту" зменшилася на 14, тоді як в учасників ЕГ – збільшилася на 520;

- кількість умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок в учасників КГ скоротилася на 200, а ЕГ – на 600;

- кількість умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок у студентів ЕГ зменшилася на 100;

- кількість умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок у студентів КГ стала більшою на 80, а ЕГ – зменшилася на аналогічну величину;

- кількість умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок у студентів КГ зросла на 60;

- кількість умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок у студентів КГ і ЕГ зменшилася на 80 і 40 відповідно;

- кількість умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок у студентів КГ скоротилася на 60, а у перекладачів ЕГ – на 40.

Отже, загальна кількість якісно перекладених знаків тексту (письмовий переклад) в учасників КГ зросла лише на 182, тоді як у перекладачів ЕГ – на 1379 знаків.

Отримані дані дозволили простежити зміни рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів п'ятої підгрупи по завершенні

формувального експерименту. З'ясувалося, що (див. дод. Д.5.6) в КГ лише 1 студент перемістився з дуже низького до низького рівня. Натомість, в ЕГ простежилися більш кардинальні зміни: один учасник піднявся з дуже низького до середнього рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, а ще один – з низького до середнього рівня.

Зіставлення кількості якісно перекладених знаків тексту у студентів п'ятої підгрупи на початку та по завершенні формувального експерименту (див. табл. 3.5) засвідчило, що завдяки впровадженню розроблених педагогічних умов в учасників ЕГ простежилося істотне підвищення сформованості їх фахових когнітивних умінь. Зокрема, позитивна динаміка склала 10,53% (усний переклад) і 16,57% (письмовий переклад).

Таблиця 3.5

Результативність перекладацької діяльності студентів п'ятої підгрупи в ході проведення формувального експерименту

Вид пере-кладу	Група	К-сть якісно перекладених знаків на початку експ-ту	К-сть якісно перекладених знаків по завершенні експ-ту	Динаміка (к-сть зн.)	Динаміка (%)
усн.	КГ	6205	6297	+92	+1,48
	ЕГ	6184	6927	+743	+12,01
письм.	КГ	7394	7576	+182	+2,46
	ЕГ	7246	8625	+1379	+19,03

Отримані дані результативності перекладу всіх 74 студентів, котрі брали участь у формувальному експерименті, відображено у таблиці 3.6. На основі цих даних (див. табл. 3.6) видається можливим простежити зміни рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у всіх учасників експерименту, які висвітлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.6

Узагальнені показники результативності діяльності перекладачів у ході формувального експерименту

Вид перекладу	Група і кількість студентів	Етап контролю	Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
			загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
усний	КГ 37 студ.	початковий	125594	24000	12600	9440	13740	9920	10320	45574
		підсумковий	126302	24800	12300	9360	13620	9960	10340	45922
	ЕГ 37 студ.	початковий	125497	24000	12700	9280	13980	9880	10400	45257
		підсумковий	128095	22800	12100	9200	13620	9560	9980	50835
письмовий	КГ 37 студ.	початковий	109300	13400	8200	7840	12540	7520	7920	51880
		підсумковий	110217	13600	8200	8000	12540	7360	7800	52717
	ЕГ 37 студ.	початковий	109588	14000	8200	7840	12600	7560	7980	51408
		підсумковий	112169	12600	7100	7600	12420	7200	7700	57549

Таблиця 3.7

Зміна рівнів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у ході формувального експерименту

Вид перекладу	Група і кількість студентів	Замір	Рівні і цифрові показники сформованості ФКУП							
			високий		середній		низький		дуже низький	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
усний	КГ 37 студ.	початковий	-	0	10	27,03	18	48,65	9	24,32
		підсумковий	-	0	10	27,03	19	51,35	8	21,62
	ЕГ 37 студ.	початковий	-	0	10	27,03	18	48,65	9	24,32
		підсумковий	2	5,41	15	40,54	19	51,35	1	2,70
письмовий	КГ 37 студ.	початковий	-	0	14	37,84	17	45,95	6	16,22
		підсумковий	-	0	14	37,84	19	51,35	4	10,81
	ЕГ 37 студ.	початковий	-	0	14	37,84	16	43,24	7	18,92
		підсумковий	2	5,41	20	54,05	14	37,84	1	2,70

Отже, під час усного перекладу (див. табл. 3.7) з дуже низького до низького рівня результативності діяльності зуміли перемістити 8 студентів ЕГ і 2 перекладачі КГ; з низького до середнього рівня – 7 студентів ЕГ і жодного учасника КГ; з середнього до високого рівня – також виключно 2 студенти ЕГ. Слід зазначити, що в КГ також мала місце втрата учасником низького рівня результативності діяльності і його “падіння” до дуже низького рівня.

У свою чергу, під час письмового перекладу з дуже низького до низького рівня сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів піднялися 3 студенти КГ і 4 – ЕГ. «Покинули» дуже низький рівень і «піднеслися» одразу до середнього рівня виключно перекладачі ЕГ у кількості 2 осіб. З низького до середнього рівня зуміли піднятися 6 учасників ЕГ. Варто уточнити, що це виявилося не під силу жодному перекладачеві КГ. Насамкінець, двоє учасників ЕГ спромоглися піднятися з середнього до

високого рівня сформованості досліджуваного феномену, тоді як в КГ таких випадків зафіксовано не було.

Окрім цього, узагальнені результати контрольних вимірів фахових когнітивних умінь перекладачів у ході експериментальної діяльності всіх 74 студентів (ЕГ – 37 і КГ – 37) викладено в таблиці 3.8 і рисунку 3, де зафіксовано позитивну динаміку досліджуваного феномену як у студентів ЕГ, так – КГ (див. табл. 3.8 і рис.3). Натомість, у перекладачів ЕГ процес формування фахових когнітивних умінь покращився на 12,33% при усному перекладі і на 11,95% при письмовому перекладі, тоді як у студентів КГ – лише на 0,76% при усному перекладі і на 1,61% при письмовому перекладі. Ефективність впровадження обґрунтованих педагогічних умов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 11,57% при усному перекладі та 10,34% при письмовому перекладі.

Таблиця 3.8

Узагальнені результати контрольних замірів ФКУП
у всіх учасників формувального експерименту в ході його проведення

Вид перекладу	Група і кількість учасників	К-сть якісно перекладе-них знаків на початку експ-ту	К-сть якісно перекладе-них знаків по заверш. експ-ту	Динаміка (кількість знаків)	Динаміка (%)
усний	КГ (37)	45574	45922	+348	+0,76
	ЕГ (37)	45257	50835	+5578	+12,33
письмовий	КГ (37)	51880	52717	+837	+1,61
	ЕГ (37)	51408	57549	+6141	+11,95

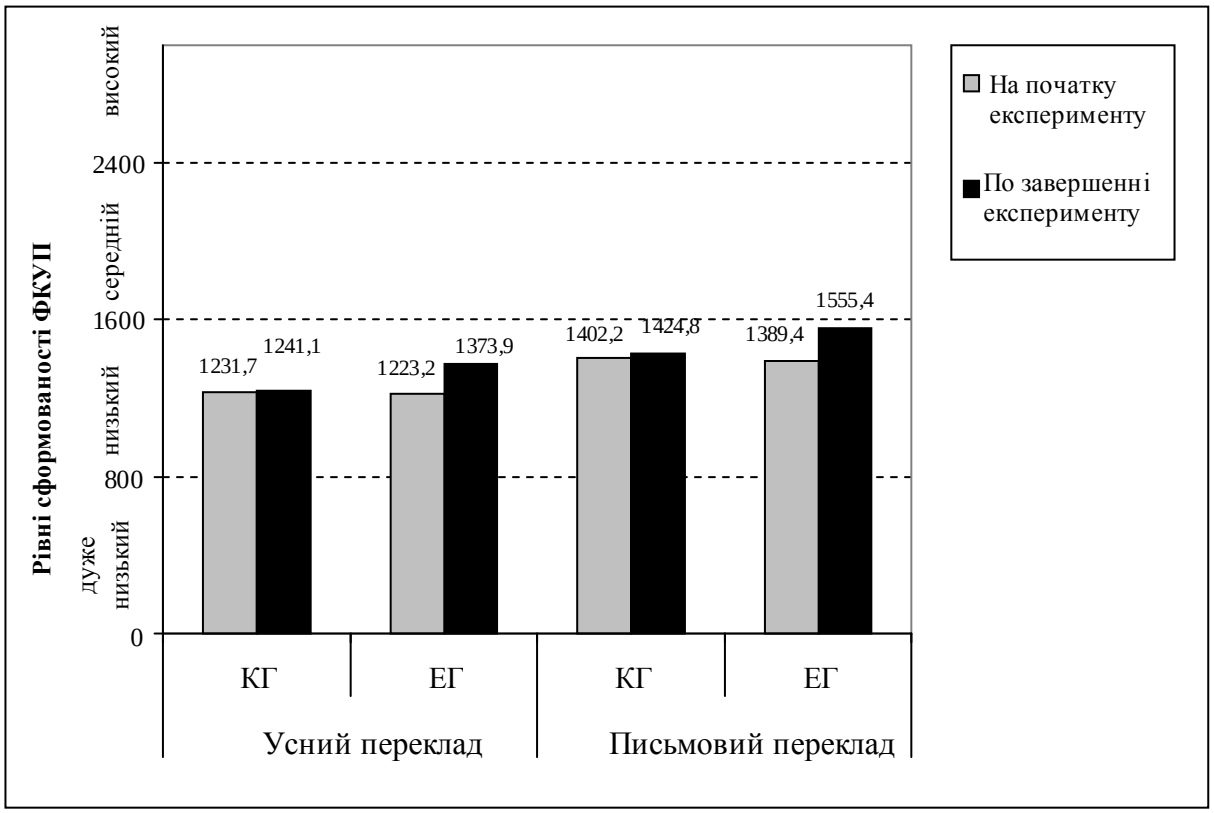

Рис. 3. Рівні сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у ході формувального експерименту

Вірогідність отриманих результатів діяльності студентів було підтверджено загальноприйнятими методами математичної статистики. Для перевірки різниці між кількістю якісно перекладених знаків тексту оригіналу в учасників КГ та ЕГ застосовувався t-критерій Стьюдента. Можливість його застосування під час математичної обробки даних, отриманих під час формувального експерименту, зумовлювалася наявністю достатньо великої вибірки студентів в обох групах (n>30), що припускає близькість статистичних рядів до нормального закону розподілу.

Для знаходження середнього квадратичного відхилення в першій і другій вибірці (σ_1 для КГ та σ_2 для ЕГ) використовувалася формула $\sigma_в = \frac{\sum_{i=1}^{k}\left(x_i - \bar{x}\right)^2 \cdot m_i}{n}$, де x_i – i-на кількість якісно перекладених знаків тексту оригіналу, що зустрічається у варіаційному ряді m_i разів; n – обсяг вибірки

студентів; $\bar{x}$ – САВ кількості якісно перекладених знаків тексту оригіналу; k – кількість різних значень у варіаційному ряді. По завершенні математичної обробки експериментальних даних здійснювалося порівняння емпіричного ($t_{емп}$) і критичного ($t_{кр}$) значень статистики. Емпіричне значення визначалося за формулою $t_{емп} = \frac{\left|\bar{x} - \bar{y}\right|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$, де $\bar{x}$ – САВ кількості якісно перекладених знаків тексту оригіналу у студентів ЕГ; $\bar{y}$ – САВ кількості якісно перекладених знаків тексту оригіналу в учасників КГ; n_1 та n_2 – загальна кількість учасників КГ та ЕГ; σ_1 – середнє квадратичне відхилення для ЕГ; σ_2 – середнє квадратичне відхилення для КГ. Критичне значення $t_{кр}(a, n_1 + n_2 - 2)$ встановлено за таблицею t-розподілу Стьюдента для відповідного рівня значущості $a = 0{,}05$ і кількості ступенів вільності $k = n_1 + n_2 - 2 = 72$. У результаті порівняння цих значень ($t_{емп} = 2{,}69 > 1{,}993 = t_{кр}$) було відкинуто нульову гіпотезу $H_0 = \{\bar{x} - \bar{y} = 0\}$ на користь альтернативної гіпотези $H_1 = \{\bar{x} - \bar{y} \neq 0\}$. Все це надало підстави стверджувати про наявність суттєвої різниці між САВ кількості якісно перекладених знаків тексту оригіналу в студентів ЕГ та КГ по завершенні формувального експерименту (усний переклад).

Достовірність результатів письмового перекладу студентів в рамках формувального експерименту перевірялася за вищевикладеним алгоритмом. У результаті порівняння емпіричного й критичного значень нульову гіпотезу $H_0 = \{\bar{x} - \bar{y} = 0\}$ також було відкинуто на користь альтернативної гіпотези $H_1 = \{\bar{x} - \bar{y} \neq 0\}$, оскільки $t_{емп} = 3{,}01 > 1{,}993 = t_{кр}$. Це засвідчило суттєву різницю між САВ кількості якісно перекладених знаків тексту оригіналу в студентів ЕГ та КГ по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад).

Таким чином, отримані результати експериментальної перевірки дієздатності обґрунтованих педагогічних умов та алгоритмічного змісту

настанов щодо їх створення надають підстави наголошувати на доцільності їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Висновки до третього розділу

Узагальнення всієї вищевикладеної інформації щодо експериментального формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки надало змогу зробити висновки.

1. Процес формування фахових когнітивних умінь перекладачів піддається регуляції створенням певних педагогічних умов, спрямованих на:

- забезпечення бажаної внутрішньої психічної напруги, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети;

- персоніфікацію здатності майбутніх фахівців до здійснення мисленнєвих операцій в алгоритмічній послідовності;

- адекватне оцінювання уявної моделі новоствореного образу перекладацького тексту.

2. До психологічного налаштування майбутніх фахівців на подальшу перекладацьку діяльність спонукає:

- використання результативної та процесуальної мотивації, де спонукальним чинником виступає як результат, так і сам процес майбутньої перекладацької діяльності;

- доцільне застосування мимовільних і довільних вольових зусиль в організаційному процесі перекладацької діяльності;

- визначення оптимальної конфігурації проміжних цілей на шляху до мети, які мобілізують енергетичний потенціал особистості у процесі її досягнення.

3. Персоніфікації здатності майбутніх фахівців до здійснення мисленнєвих операцій в алгоритмічній послідовності, спрямованих на швидке і якісне відображення узагальненого образу тексту оригіналу

іншомовними конструктами нового узагальненого образу, сприяє:

- сприймання узагальненого образу фрагмента тексту оригіналу як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу;

- диференціація конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидке віднайдення декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу;

- зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу тексту оригіналу;

- комбінування віднайдених різних конструктів нового узагальненого образу для подальшої побудови його оптимального варіанта;

- синтез відібраних конструктів для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу.

4. Адекватне оцінювання майбутніми фахівцями уявної моделі новоствореного образу перекладацького тексту забезпечується:

- здійсненням проміжної фіксації нового узагальненого образу перекладацького тексту, створеного з відібраних конструктів;

- зіставленням нового узагальненого образу перекладацького тексту, створеного з відібраних конструктів, зі сприйнятим узагальненим образом тексту оригіналу;

- схваленням нового узагальненого образу перекладацького тексту, створеного з відібраних конструктів, або його відхиленням (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу) і поверненням до пошуків інших варіантів.

5. Створення обґрунтованих педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів реалізацією алгоритмічного змісту настанов підвищує ефективність означеного процесу. Математична обробка результатів формувального експерименту засвідчила, що в учасників ЕГ означений феномен покращився на 12,33% при усному

перекладі і на 11,95% при письмовому перекладі, тоді як у студентів КГ – лише на 0,76% при усному перекладі і на 1,61% при письмовому перекладі (позитивна динаміка склала +11,57% при усному перекладі і +10,34% при письмовому перекладі). Вірогідність отриманих результатів діяльності студентів було підтверджено загальноприйнятими методами математичної статистики і перевірено застосуванням t-критерію Стьюдента.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розглянуто проблему формування фахових когнітивних умінь перекладачів, конкретизовано зміст і структуру означеного феномену, визначено критерії, показники та рівні його сформованості, запропоновано експериментально перевірені ефективні педагогічні умови цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у практичній підготовці студентів вишів. Відповідно до поставлених і вирішених завдань дослідження було зроблено узагальнюючі висновки.

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано феноменологічну сутність фахових когнітивних умінь перекладачів. Означений феномен розглядається *як не вроджена, а набута універсальна система мисленнєвих дій, спрямованих на диференціацію узагальненого образу тексту оригіналу та його швидку і якісну конвертацію в іншомовні конструкти нового узагальненого образу.* Структуру фахових когнітивних умінь перекладачів складають мотиваційно-вольовий, операційно-процесуальний та змістово-рефлексивний компоненти. Складники першого компонента (мотиви, вольові зусилля, мета і проміжні цілі) створюють наявність бажаної внутрішньої психічної напруги, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети. Складники другого компонента (сприймання узагальненого образу тексту оригіналу; диференціація конструктів узагальненого образу тексту оригіналу та нового узагальненого образу; зіставлення конструктів нового узагальненого образу; комбінування конструктів нового узагальненого образу; синтез конструктів нового узагальненого образу) створюють послідовний алгоритм мисленнєвих операцій, а третього (проміжна фіксація нового узагальненого образу; зіставлення нового узагальненого образу з узагальненим образом тексту оригіналу; схвалення або відхилення нового узагальненого образу

перекладацького тексту) – уособлюють здатність перекладачів приймати правильні рішення.

2. Досягнення науковців у галузі теорії і методики професійної освіти надали змогу визначити критерії та показники сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів відповідно до їх структурних компонентів. *Першим критерієм виступає міра здатності до мотиваційно-вольової організації перекладацької діяльності, другим – ступінь досконалості здійснення операційно-процесуальних алгоритмів перцептивних, інтелектуальних і мнемічних дій, а третім – адекватність рефлексивного оцінювання уявної моделі новоствореного образу перекладацького тексту.* Єдиним зовнішнім макропоказником сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів, який діагностується без застосування будь-яких технічних засобів, виступає результативність діяльності, а мікропоказниками – її кількісний і якісний аспекти.

3. У результаті анкетування та проведення пошукових експериментів виявлено перспективні напрями вдосконалення процесу формування фахових когнітивних умінь перекладачів під час професійної підготовки відповідно до кожного з трьох компонентів.

Вдосконалення роботи першого компонента фахових когнітивних умінь перекладачів (мотиваційно-вольового) вбачалось в активізації бажаних видів мотивів, їх усвідомленні та регуляції інтенсивності діючих емоцій (збереженні, підсиленні чи послабленні).

Перспектива покращення роботи другого компонента фахових когнітивних умінь перекладачів (операційно-процесуального) простежилась у досягненні домінування процесуальної мотивації, яка підвищує ефективність здійснення мисленнєвих операцій, спрямованих на зіставлення конструктів нового узагальненого образу, їх комбінування та синтез.

Можливість підвищення ефективності роботи третього компонента фахових когнітивних умінь перекладачів (змістово-рефлексивного) вбачалась

у розробці продуктивних засобів управління процесом збереження виразності диференційованих конструктів при проміжній фіксації уявно створеної моделі нового узагальненого образу, що забезпечує адекватність її оцінювання та прийняття правильних рішень.

4. У дисертації обґрунтовано три групи педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів та визначено змістовну наповненість настанов, спрямованих на їх реалізацію у процесі професійної підготовки.

Перша група педагогічних умов спрямовує вольові зусилля майбутніх фахівців на доцільне використання різних видів мотивації та визначення оптимальної конфігурації проміжних цілей на шляху до мети, які мобілізують їх енергетичний потенціал в організаційному процесі перекладацької діяльності.

Друга група педагогічних умов сприяє диференціації узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання та швидкому віднайденню декількох альтернативних різновидів його відображення іншомовними конструктами, їх зіставленню, комбінуванню та синтезу для створення оптимального варіанту нового узагальненого образу.

Третя група педагогічних умов підсилює прагнення майбутніх фахівців до здійснення проміжної фіксації уявно створеного нового узагальненого образу перекладацького тексту із відібраних конструктів і прийняття правильного рішення стосовно його схвалення або відхилення за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу та повернення до пошуків інших варіантів.

5. У ході дослідно-експериментальної роботи методом статистичної обробки даних контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь перекладачів у студентів-випускників вишів доведено наявність суттєвої різниці в усереднених величинах кількості якісно перекладених знаків тексту учасниками контрольної та експериментальної груп по

завершенні експерименту. Це підтверджує ефективність реалізації обґрунтованих педагогічних умов цілеспрямованого формування означеного феномену. Позитивна динаміка від їх впровадження у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 11,57% при усному перекладі та 10,34% при письмовому перекладі, що надає підстави наголошувати на доцільності їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Завдання дослідження виконано, мети досягнуто. Натомість, доцільно зауважити, що результати, отримані під час аналізу наукової літератури й експериментальної перевірки обґрунтованих педагогічних умов цілеспрямованого формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки, не в повному обсязі розкривають усі аспекти поставленої проблеми. Вони складають основу для подальших пошуків ефективних методів і прийомів удосконалення означених умінь, оскільки маловивченими залишилися питання активізації уваги та інших психологічних механізмів розумової діяльності під час формування й відтворення навичок перекладацької діяльності, досягнення надійності їх реалізації в умовах часового дефіциту тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А.1.1

Результативність діяльності перекладачів першої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	27	61912	5600	4800	3840	6480	3840	4320	33032
5	15	38344	2800	3200	2400	3720	2480	2560	21184

Додаток А.1.2

Результативність діяльності перекладачів першої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	27	63863	4800	4200	3680	6720	3680	4200	36583
5	15	40274	2800	3200	2400	3720	2480	2560	23114

Додаток А.1.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів першої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	27	-	6	14	7
5	15	1	4	6	4

Додаток А.1.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів першої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	27	1	7	13	6
5	15	2	4	6	3

Додаток А.2.1

Результативність діяльності перекладачів другої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	26	60506	4800	4200	3520	6240	3680	3960	34106
5	13	32676	2000	2800	2080	2880	2320	2560	18036

Додаток А.2.2

Результативність діяльності перекладачів другої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	26	62353	3600	4400	3200	6720	3440	3800	37193
5	13	33111	2000	2800	2080	2880	2320	2560	18471

Додаток А.2.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів другої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	26	-	7	13	6
5	13	-	4	6	3

Додаток А.2.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів другої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	26	-	9	12	5
5	13	-	5	6	2

Додаток А.3.1

Результативність діяльності перекладачів третьої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	21	47376	3600	4200	3360	5040	3360	3200	24616
5	14	34716	2400	3200	2400	3120	2240	2600	18756

Додаток А.3.2

Результативність діяльності перекладачів третьої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	21	48108	2400	3200	3040	5280	3200	3160	27828
5	14	34116	1600	2800	2080	3240	2400	2760	19236

Додаток А.3.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів третьої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	21	-	3	12	6
5	14	1	4	5	4

Додаток А.3.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів третьої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	21	1	4	9	7
5	14	-	4	7	3

Додаток А.4.1

Результативність діяльності перекладачів четвертої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	22	55808	5200	7200	3040	4560	2880	3760	29168
5	10	30552	2800	3800	1760	2880	1840	2480	14992

Додаток А.4.2

Результативність діяльності перекладачів четвертої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	22	50618	4000	5200	2560	4320	3040	3840	27658
5	10	29384	2200	2400	1920	2640	1760	2680	15784

Додаток А.4.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів четвертої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	22	-	6	9	7
5	10	-	4	5	1

Додаток А.4.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів четвертої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	22	-	8	8	6
5	10	-	4	6	-

Додаток А.5.1

Результативність діяльності перекладачів п’ятої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	33	100652	17600	9600	4160	6600	8800	7880	46012
5	8	29524	6000	2600	1440	2880	1920	2160	12524

Додаток А.5.2

Результативність діяльності перекладачів п’ятої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	33	96416	13600	8400	3840	6720	8480	7560	47816
5	8	28084	4800	2200	1120	3000	1680	2080	13204

Додаток А.5.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів п’ятої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	33	-	7	17	9
5	8	-	3	4	1

Додаток А.5.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів п’ятої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	33	1	9	16	7
5	8	-	4	3	1

Додаток А.6.1

Результативність діяльності перекладачів шостої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	21	44848	2800	3600	2880	4320	2560	2360	26328
5	7	23588	5200	2200	1120	2400	1360	1680	9628

Додаток А.6.2

Результативність діяльності перекладачів шостої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	21	46386	1600	2800	2560	4080	2640	2760	29946
5	7	22197	4000	1800	800	1680	1120	1840	10957

Додаток А.6.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів шостої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	21	-	4	12	5
5	7	-	3	2	2

Додаток А.6.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів шостої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	21	-	6	11	4
5	7	1	3	1	2

Додаток А.7.1

Результативність діяльності перекладачів сьомої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	29	67816	8400	5800	4160	6720	3920	4040	34776
5	14	48209	10400	4400	2240	4800	2720	3360	20289

Додаток А.7.2

Результативність діяльності перекладачів сьомої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	29	68755	7600	6400	3520	6360	4000	3640	37235
5	14	46704	8400	5200	2400	4680	2560	3280	20184

Додаток А.7.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів сьомої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	29	-	7	14	8
5	14	-	4	7	3

Додаток А.7.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів сьомої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	29	-	8	14	7
5	14	-	5	6	3

Додаток А.8.1

Результативність діяльності перекладачів восьмої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	17	38274	3200	3600	2560	3840	2560	2640	19874
5	8	27826	6400	2400	1760	2640	1520	2120	10986

Додаток А.8.2

Результативність діяльності перекладачів восьмої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	17	39494	4400	2600	2400	4080	1520	2120	22374
5	8	26123	5200	2600	1440	2400	1280	2520	10683

Додаток А.8.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів восьмої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	17	-	3	9	5
5	8	-	2	4	2

Додаток А.8.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів восьмої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	17	-	3	9	5
5	8	-	2	5	1

Додаток А.9.1

Результативність діяльності перекладачів дев'ятої підгрупи (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п'ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	18	42534	4000	4200	2400	3480	2720	2800	22934
5	9	27316	6400	2400	1760	2640	1520	2120	10476

Додаток А.9.2

Результативність діяльності перекладачів дев'ятої підгрупи (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
курс	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п'ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
4	18	44494	4800	4400	1920	2640	2320	2120	26294
5	9	23778	3200	1600	1440	2160	1280	1840	12258

Додаток А.9.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів дев'ятої підгрупи

(усний переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	18	1	4	8	5
5	9	-	1	6	2

Додаток А.9.4

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів дев'ятої підгрупи

(письмовий переклад)

Учасники експерименту		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
курс	к-сть	високий	середній	низький	дуже низький
4	18	-	6	7	5
5	9	1	1	5	2

Додаток Б.1.

Анкета №1

1. Чи скеровували Вашу діяльність до перекладу запропонованого тексту внутрішні мотиви?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

2. Чи скеровували Вашу діяльність до перекладу запропонованого тексту зовнішні мотиви?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

3. Чи відчували Ви задоволення від уявлення процесу майбутньої перекладацької діяльності?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

4. Чи змушували Ви себе власними вольовими зусиллями налаштуватись на перекладацьку діяльність?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

5. Чи планували Ви поділяти умовно процес майбутнього перекладу запропонованого тексту на мікроетапи?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

_____ _____

(Дата) (Підпис)

Додаток Б.2.

Анкета №2

1. Чи доводилось Вам здійснювати диференціацію конструктів узагальненого образу тексту оригіналу під час його сприймання?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

2. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати запам’ятовування тексту оригіналу для усного перекладу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

3. Чи зменшували Ви розмір фрагмента тексту оригіналу за умови утруднення його запам’ятовування?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

4. Чи виникала у вас потреба повторно сприйняти фрагмент тексту оригіналу, призначеного для перекладу як неподільної змістово-формотворчої єдності (за раз)?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

5. Чи виникали у Вас під час сприймання тексту оригіналу одразу декілька альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

6. Чи аналізували Ви ефективність процесу перекладацької діяльності безпосередньо під час її здійснення?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

7. Чи доводилося Вам усвідомлено змінювати технологію перекладацької діяльності безпосередньо під час перекладу запропонованого фрагмента тексту?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

8. Чи поділяли Ви умовно текст оригіналу на мікрофрагменти для його перекладу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

9. Чи усвідомлювали Ви проміжні цілі у процесі перекладу тексту оригіналу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

10. Чи отримували Ви задоволення від процесу перекладацької діяльності?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

_____ _____

(Дата) (Підпис)

Додаток Б.3.

Анкета №3

1. Чи здійснювали Ви в уяві проміжну фіксацію нового узагальненого образу в результаті віднайдення конструктів, котрі знаходилися між собою у консонантних відношеннях, а також відхилення дисонантних конструктів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

2. Чи піддавали Ви сумніву вірність перекладу поточного фрагмента перед прийняттям рішення щодо його відповідності тексту оригіналу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

3. Чи зіставляли Ви в уяві новостворений узагальнений образ поточного фрагмента з текстом оригіналу перед прийняттям рішення щодо його відповідності змісту, формі та стилю?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

4. Чи відчували Ви незадоволення якістю перекладу поточного фрагмента перед прийняттям рішення щодо його відповідності тексту оригіналу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

5. Чи доводилось Вам повертатись до пошуків інших варіантів конструктів нового узагальненого образу перекладу поточного фрагмента після його проміжної фіксації в уяві?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

6. Чи піддавали Ви сумніву вірність перекладу попередніх фрагментів тексту оригіналу під час роботи над поточним фрагментом?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

_____ _____

(Дата) (Підпис)

Додаток В.1.1

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку першого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	3	7561	800	400	640	720	560	360	4081
ЕГ	3	7576	800	400	640	720	640	400	3976

Додаток В.1.2

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку першого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	3	6961	400	200	480	240	480	440	4721
ЕГ	3	6922	400	200	480	240	560	480	4562

Додаток В.1.3

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні першого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	3	7755	800	400	800	720	560	320	4155
ЕГ	3	7779	800	400	640	720	640	320	4259

Додаток В.1.4

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні першого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	3	7143	400	200	480	240	480	480	4863
ЕГ	3	7102	400	200	320	240	560	440	4942

Додаток В.2.1

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку другого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	15329	1600	1800	960	1440	1520	1240	6769
ЕГ	5	15223	1600	1800	960	1440	1520	1280	6623

Додаток В.2.2

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку другого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	13467	1200	1200	960	1320	880	1360	6547
ЕГ	5	13349	1200	1200	960	1320	880	1360	6429

Додаток В.2.3

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні другого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	15214	1600	1600	960	1320	1680	1240	6814
ЕГ	5	17372	2800	1600	1440	1920	1600	1520	6492

Додаток В.2.4

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні другого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	13725	1200	800	1280	1320	880	1440	6805
ЕГ	5	15106	1600	2000	960	1680	1040	1520	6306

Додаток В.3.1

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку третього пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	7	17394	1200	1600	1280	1560	1040	1400	9314
ЕГ	7	17358	1200	1600	1280	1560	1120	1320	9278

Додаток В.3.2

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку третього пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	7	17178	800	1400	1120	1680	1200	1360	9618
ЕГ	7	16943	800	1400	1120	1680	1040	1360	9543

Додаток В.3.3

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні третього пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	7	17401	1200	1600	1120	1560	1040	1360	9521
ЕГ	7	15063	800	1000	1280	1440	960	1120	8463

Додаток В.3.4

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні третього пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	7	17261	800	1400	1120	1680	1200	1320	9741
ЕГ	7	15032	400	1200	1120	1320	960	1280	8752

Додаток В.4.1

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку четвертого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	13673	2800	1200	960	1200	800	1040	5673
ЕГ	5	13658	2800	1200	960	1320	800	1040	5538

Додаток В.4.2

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку четвертого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	12897	1600	800	1280	1080	640	880	6617
ЕГ	5	12889	1600	800	1280	1080	640	920	6569

Додаток В.4.3

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні четвертого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	13794	2800	1200	960	1200	800	1000	5834
ЕГ	5	13916	2800	1200	1120	1200	640	960	5996

Додаток В.4.4

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні четвертого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	5	12962	1600	800	1280	1080	720	760	6722
ЕГ	5	13126	1600	800	1280	1080	560	800	7006

Додаток В.5.1

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку п’ятого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	8	27426	6000	2400	1440	2880	1840	2240	10626
ЕГ	8	27524	6000	2400	1440	2880	1920	2160	10724

Додаток В.5.2

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів на початку п’ятого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	8	25466	4400	2200	1120	2880	1680	2040	11146
ЕГ	8	25384	4400	2200	1120	3000	1680	2080	10904

Додаток В.5.3

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні п’ятого пошукового експерименту (усний переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	8	27654	5600	2600	1600	2880	1840	2200	10934
ЕГ	8	27976	6000	2200	1440	2880	1840	2120	11496

Додаток В.5.4

Результати контрольних замірів сформованості фахових когнітивних умінь студентів по завершенні п’ятого пошукового експерименту (письмовий переклад)

Учасники експерименту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
КГ	8	25171	4400	2000	960	2880	1680	1960	11291
ЕГ	8	25786	4000	2200	1280	2880	1600	2040	11786

Додаток Д.1.1

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів першої підгрупи під час формувального експерименту (усний переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	8	25656	4400	2100	1440	2820	1800	2160	10936
	ЕГ	8	25702	4400	2200	1360	2820	1840	2200	10882
закл-й	КГ	8	25748	4600	2000	1440	2700	1880	2120	11008
	ЕГ	8	25954	4200	2100	1280	2640	1760	2120	11854

Додаток Д.1.2

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів першої підгрупи на початку формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	3	3	2
ЕГ	8	-	3	3	2

Додаток Д.1.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів першої підгрупи по завершенні формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	3	3	2
ЕГ	8	1	2	5	-

Додаток Д.1.4

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів першої підгрупи під час формувального експерименту (письмовий переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	8	22484	2600	1600	1840	2760	1240	1380	11064
	ЕГ	8	22568	2600	1700	1840	2760	1280	1360	11028
закл-й	КГ	8	22486	2600	1600	1840	2760	1200	1360	11126
	ЕГ	8	23347	2400	1500	1760	2760	1240	1320	12367

Додаток Д.1.5

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів першої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	3	4	1
ЕГ	8	-	3	4	1

Додаток Д.1.6

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів першої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	3	5	-
ЕГ	8	1	4	3	-

Додаток Д.2.1

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності студентів другої підгрупи під час формувального експерименту (усний переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	7	23388	4600	2700	1120	2220	2200	2580	7968
	ЕГ	7	23365	4600	2600	1200	2220	2240	2560	7945
закл-й	КГ	7	23279	4400	2700	1040	2220	2200	2580	8139
	ЕГ	7	24160	4200	2400	1200	2280	2240	2520	9320

Додаток Д.2.2

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів другої підгрупи на початку формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	7	-	2	3	2
ЕГ	7	-	2	3	2

Додаток Д.2.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів другої підгрупи по завершенні формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	7	-	2	4	1
ЕГ	7	-	4	3	-

Додаток Д.2.4

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів другої підгрупи під час формувального експерименту (письмовий переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	7	21094	2600	1800	1280	2340	1240	1720	10114
	ЕГ	7	20932	2400	1900	1280	2340	1200	1740	10072
закл-й	КГ	7	21156	2600	1800	1280	2340	1200	1680	10256
	ЕГ	7	21638	2400	1500	1200	2280	1200	1680	11378

Додаток Д.2.5

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів другої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	7	-	3	3	1
ЕГ	7	-	3	3	1

Додаток Д.2.6

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів другої підгрупи по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	7	-	3	3	1
ЕГ	7	-	5	2	-

Додаток Д.3.1

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів третьої підгрупи під час формувального експерименту (усний переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	9	28647	6200	2900	1760	3000	1960	2300	10527
	ЕГ	9	28550	6200	2800	1760	3120	1920	2320	10430
закл-й	КГ	9	29066	6600	2800	1760	2940	1960	2280	10726
	ЕГ	9	29043	6000	2600	1680	2880	1840	2240	11803

Додаток Д.3.2

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів третьої підгрупи на початку формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	9	-	2	5	2
ЕГ	9	-	2	5	2

Додаток Д.3.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів третьої підгрупи по завершенні формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	9	-	2	6	1
ЕГ	9	1	2	5	1

Додаток Д.3.4

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів третьої підгрупи під час формувального експерименту (письмовий переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	9	25114	3000	1900	2080	3120	1400	1560	12054
	ЕГ	9	25221	3200	1800	2080	3180	1440	1540	11981
закл-й	КГ	9	25777	3200	1800	2160	3000	1400	1520	12697
	ЕГ	9	25562	2800	1400	2000	3060	1200	1440	13662

Додаток Д.3.5

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів третьої підгрупи

на початку формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	9	-	3	5	1
ЕГ	9	-	3	4	2

Додаток Д.3.6

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів третьої підгрупи

по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	9	-	3	6	-
ЕГ	9	1	3	5	-

Додаток Д.4.1

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів четвертої підгрупи під час формувального експерименту (усний переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	8	25878	5000	2800	2880	1320	2560	1380	9938
	ЕГ	8	25876	5000	2900	2800	1380	2560	1420	9816
закл-й	КГ	8	25992	5200	2800	2880	1380	2560	1420	9752
	ЕГ	8	26331	4600	2800	2800	1320	2560	1320	10931

Додаток Д.4.2

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів четвертої підгрупи на початку формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	2	4	2
ЕГ	8	-	2	4	2

Додаток Д.4.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів четвертої підгрупи по завершенні формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	2	3	3
ЕГ	8	-	4	4	-

Додаток Д.4.4

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів четвертої підгрупи під час формувального експерименту (письмовий переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	8	22394	2600	2200	1760	1080	1920	1580	11254
	ЕГ	8	22421	3000	2100	1680	1020	1920	1620	11081
закл-й	КГ	8	22602	2800	2300	1760	1140	1920	1620	11062
	ЕГ	8	22657	2800	2100	1760	1020	1880	1580	11517

Додаток Д.4.5

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів четвертої підгрупи на початку формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	3	3	2
ЕГ	8	-	3	3	2

Додаток Д.4.6

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь студентів четвертої підгрупи по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	8	-	3	2	3
ЕГ	8	-	4	3	1

Додаток Д.5.1

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів п’ятої підгрупи під час формувального експерименту (усний переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	5	22025	3800	2100	2240	4380	1400	1900	6205
	ЕГ	5	22004	3800	2200	2160	4440	1320	1900	6184
закл-й	КГ	5	22217	4000	2000	2240	4380	1360	1940	6297
	ЕГ	5	22607	3800	2200	2240	4500	1160	1780	6927

Додаток Д.5.2

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів п’ятої підгрупи

на початку формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	5	-	1	3	1
ЕГ	5	-	1	3	1

Додаток Д.5.3

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів п’ятої підгрупи

по завершенні формувального експерименту (усний переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	5	-	1	3	1
ЕГ	5	-	3	2	-

Додаток Д.5.4

Результати контрольних замірів перекладацької діяльності

студентів п’ятої підгрупи під час формувального експерименту (письмовий переклад)

Етап експ-ту	Учасники експ-ту		Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками							К-сть якісно перекл-х знаків тексту
	група	к-сть	загальна кількість перекл-х знаків тексту	кількість знаків за першим типом помилок	кількість знаків за другим типом помилок	кількість знаків за третім типом помилок	кількість знаків за четвертим типом помилок	кількість знаків за п’ятим типом помилок	кількість знаків за шостим типом помилок	
поч-й	КГ	5	18214	2600	700	880	3240	1720	1680	7394
	ЕГ	5	18446	2800	700	960	3300	1720	1720	7246
закл-й	КГ	5	18196	2400	700	960	3300	1640	1620	7576
	ЕГ	5	18965	2200	600	880	3300	1680	1680	8625

Додаток Д.5.5

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів п’ятої підгрупи

на початку формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	5	-	2	2	1
ЕГ	5	-	2	2	1

Додаток Д.5.6

Рівні сформованості фахових когнітивних умінь

студентів п’ятої підгрупи

по завершенні формувального експерименту (письмовий переклад)

Студенти		Рівні сформованості фахових когнітивних умінь			
група	кількість	високий	середній	низький	дуже низький
КГ	5	-	2	3	-
ЕГ	5	-	4	1	-

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина Л. Б. Формирование познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Абдуллина Лилия Бакировна. – М., 2004. – 153 с.

2. Александрова Е. В. Формирование готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности на начальном этапе изучения иностранного языка : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Е. В. Александрова. – Н. Новгород, 2009. – 26 с.

3. Алтухова А. В. Сутність принципу міцності знань: сучасний аспект / А. В. Алтухова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ, 2012. – №42. – С. 15-20.

4. Алфімова Н. А. Психологічні умови формування та засвоєння мови як знакової системи : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Алфімова Наталя Анатоліївна. – Х., 2000. – 205 с.

5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – СПб. : Питер, 2002. – 228 с.

6. Арделян О. В. Дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови : дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / Арделян Олена Вікторівна. – Кіровоград, 2002. – 227, [3] с.

7. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Ричард Аткинсон; [пер. с англ. и общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. – М. : Прогресс, 1980. – 526 с.

8. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективных педагогических исследований / Бабанский Ю. К. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

9. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя

в системе непрерывного педагогического образования : [монография] / Барбина Е. С. – К. : Высшая школа, 1998. – 153, [1] с.

10. Бардин К. В. Как научить детей учиться / Бардин К. В. – Минск : Народная асвета, 1973. – 144 с.

11. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2004. – 252 с.

12. Бахарева Т. И. Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной учебной деятельности : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. И. Бахарева. – Челябинск, 2004. – 24 с.

13. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Башманівський Олексій Леонідович. – К., 2009. – 254, [1] с.

14. Бевз Н. В. Переклад як культурний феномен: герменевтико-комунікативний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 “Філософська антропологія, філософія культури” / Н. В. Бевз. – Х., 2010. – 20 с.

15. Бердычевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / Бердычевский А. Л. – М. : Высшая школа, 1989. – 203 с.

16. Бершадский М. Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 73-83.

17. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 838, [2] с.

18. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Биковська Ольга Володимирівна. – К., 2008. – 470 с.

19. Біденко Л. В. Формування лінгвокогнітивних умінь майбутніх учителів російської мови засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (рос. мова)” / Л. В. Біденко. – Херсон, 2012. – 24 с.

20. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : [монография] / Богоявленская А. Е. – Тверь : ТГУ, 2004. – 160 с.

21. Бондар В. І. Дидактика / Бондар В. І. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

22. Брокерт О. Р. Методичні аспекти інтерференції та її диференціація в іншомовному говорінні / О. Р. Брокерт // Теоретичні питання культури, освіти і виховання : зб. наук. праць. – К. : КНЛУ, 2012. – Вип. 45. – С. 81-86.

23. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.

24. Бублейник Л. Проблематика художнього перекладу: семантико-стилістичні аспекти: навч. посіб. / Л. Бублейник. – Луцьк: ВІЕМ, 2009. – 68 с.

25. Бугрій О.В. Теорія і методика формування інтелектуальних умінь учнів у процесі географічної освіти : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Бугрій Олена Володимирівна. – Кривий Ріг, 2006. – 404 с.

26. Буллах И. С. Динамика взаимосвязи мыслительных операций у детей младшего и среднего школьного возраста : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Буллах Ирина Сергеевна. – М., 1989. – 209 с.

27. Бурова А. В. Формирование когнитивных умений учащихся при выполнении домашней работы / А. В. Бурова // Школа будущего. – 2008. – № 2. – С. 72-763.

28. Василенко В. А. Концепция национального образования Махатмы Ганди : дисс. доктора пед. наук : 13.00.01 / Василенко Владимир Аркадьевич. – Кировоград, 1994. – 315 с.

29. Веккер Л. М. Психические процессы / Лев Маркович Веккер. – Л. : Ленингр. ун-т, 1974. – Т. 1. – 1974. – 333 с.

30. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Величковский Б. М. – М. : МГУ, 1982. – 336 с.

31. Винокур А. Ю. Влияние когнитивной сложности социальной перцепции старшеклассников на процесс их профессионального самоопределения : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Винокур Александр Юрьевич. – К., 1987. – 137, [3] с.

32. Вовк Л. П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій / Людмила Петрівна Вовк // Пульсар. – 2000. – № 9. – С. 45−47.

33. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти : [монографія] / Олена Іванівна Вовк. – Черкаси : Чабаненко Ю. А. [вид.], 2013. – 499 с.

34. Вовк О. І. Теоретичні і методичні основи формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. І. Вовк. – Черкаси, 2014. – 40 с.

35. Войскунский О. Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера / О. Войскунский, О. Смыслова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 35-43.

36. Воскобойник Г. Д. Лингвофилософские основания обшей когнитивной теории перевода : автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Г. Д. Воскобойник. – М., 2004. – 40 с.

37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

38. Галкіна Г. Типологія професійно-когнітивних умінь у майбутніх учителів-філологів / Галина Галкіна // Проблеми підготовки сучасного

вчителя. – 2012. – № 5. – Ч. 2. – С. 20-25.

39. Гальперин П. Я. Введение в психологию / Пётр Яковлевич Гальперин. – М. : Моск. ун-т, 1976. – 149 с.

40. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Моск. ун-т, 1974. – 99 с.

41. Ганаева Е. А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Е. А. Ганаева. – Оренбург, 1999. – 18 с.

42. Ганічева Т. В. Експериментальне дослідження ефективності методики навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини / Т. В. Ганічева // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2007. – № 782. – С. 188-191.

43. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О. І. Герасимова. – К., 2014. – 20 с.

44. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособ. / Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 1996. – 332, [4] с.

45. Гордієнко М. Г. Формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Гордієнко Майя Григорівна. – К., 2008. – 273 с.

46. Греченко Т. Н. Нейрофизиологические механизмы памяти / Греченко Т. Н. – М. : Наука, 1979. – 163 с.

47. Гречина Л. Б. Переклад і його роль в контексті розвитку цивілізації / Л. Б. Гречина // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 68. – С. 162-165.

48. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти /

Гусак П. М. – Луцьк : РВВ “Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 1999. – 277 с.

49. Гущенко В. А. Преемственность формирования педагогических умений у студентов педвузов (на материале работы с выпускниками педучилищ) : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Гущенко Валентина Алексеевна. – К., 1992. – 212 с.

50. Давыдов В. В. Уровень планирования как условие рефлексии / В. В. Давидов, А. З. Зак // Проблемы рефлексии. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 43-48.

51. Данилюк С. С. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами Інтернет-технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. С. Данилюк. – Черкаси, 2013. – 40 с.

52. Дегірменджі Е. В. Психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Е. В. Дегірменджі. – Одеса, 2013. – 20 с.

53. Дем’яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція / Н. М. Дем’яненко // Філософія освіти: науковий часопис. – 2006. – № 2(4). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 256-266.

54. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма / А. А. Деркач. – М. : МПСИ, 2004. – 752, [2] с.

55. Джемсъ В. Научныя основы психологія / В. Джемсъ; [пер. с англ., ред. Л. Е. Оболеннаго]. – СПб. : Санкт-Петербургская электропечатня, 1902. – 370 с.

56. Дзида Г. А. Развитие у учащихся познавательных умений в процессе решения учебных задач (на материале обучения естественно-математическим дисциплинам) : дисс. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Дзида Галина Андреевна. – Челябинск, 2001. – 296 с.

57. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; сост. В. А. Ротенберг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

58. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология / Дмитриева М. А., Крылов А. А., Нафтельев А. И. – Л. : ЛГУ, 1979. – 220 с.

59. Добровольська Л. С. Розвиток іншомовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Добровольська Леся Станіславівна. – Одеса, 2007. – 275 с.

60. Добрынин Н. Колебания внимания (экспериментально-психологическое исследование) / Н. Добрынин – М.: РАНИОН, 1928. – 103 с.

61. Дроздова Т. В. Когнитивный диссонанс как лингвистическая проблема (на материале английского языка) : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / Т. В. Дроздова. – Белгород, 2011. – 24 с.

62. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / Дружинин В. Н. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 224 с.

63. Дьяченко М. Психология высшей школы : учеб. пособ. [для вузов] / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – [2-е изд.]. – Минск : БГУ, 1981. – 383 с.

64. Дячук Н. В. Психологічні особливості професійної діяльності перекладача художніх текстів / Н. В. Дячук // Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблем перекладу : Всеукр. наук. конф., 20 квіт. 2012 р. : тези допов. – Житомир., 2012. – С. 30-34.

65. Егорова Э. Н. Особенности интерференции на различных функциональных уровнях мнемической системы : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология” / Э. Н. Егорова. – Х., 1990. – 16 с.

66. Жамардій В. О. Аналіз підходів до визначення сутності умінь і навичок у навчально-тренувальній діяльності студентів / В. О. Жамардій // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – С. 104-113.

67. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество / Николай Иванович

Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.

68. Журавлева Н. С. Мониторинг познавательных умений школьников в процессе обучения физике : дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Журавлева Надежда Сергеевна. – Ишим, 2005. – 174 с.

69. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Заболотська Ольга Олександрівна. – Херсон, 2007. – 546 с.

70. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. – М. : Наука, 1986. – 169 с.

71. Загальна, вікова і педагогічна психологія: практикум / [За ред. Д. Ф. Ніколенка]. – К. : Вища школа, 1980. – 206, [1] с.

72. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

73. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / Александр Владимирович Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2: Развитие произвольных движений. – 1986. – 296 с.

74. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування / М. С. Зарицький. – К. : Парламент. вид-во, 2004. – 120 с.

75. Засєкін С. Психолінгвістичні універсалії перекладу художнього тексту : [монографія] / Сергій Засєкін. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 272 с.

76. Засєкіна Л. Вступ до психолінгвістики : навч. посіб. / Л. Засєкіна, С. Засєкін. – Острог : Нац. ун-т “Острозька академія”, 2002. – 168 с.

77. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен / О. Захарко // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – № 3. – С. 143-149.

78. Захарова Н. М. Міжпредметні зв’язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів : дис. … канд. пед. наук :

13.00.09 / Захарова Наталія Михайлівна. – К., 2000. – 190, [1] с.

79. Заярна І. М. Формування когнітивних структур особистості як проблема педагогічної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна психологія” / І. М. Заярна. – К., 2001. – 20 с.

80. Зеленін Г. І. Когнітивні механізми засвоєння іншомовних текстів як чинник розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.03 / Зеленін Геннадій Іванович. – Х., 2009. – 191, [3] с.

81. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов на Дону : Феникс, 1997. – 480 с.

82. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / Зинченко П. И. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 561, [1] с.

83. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Зинченко Т. П. – СПб. : Питер, 2002. – 320 с.

84. Зінукова Н. В. Професійна підготовка усних перекладачів у вищому навчальному закладі / Н. В. Зінукова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 2011. – № 1. – С. 74-78.

85. Златів Л. М. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Златів Леся Михайлівна. – Тернопіль, 2000. – 282 с.

86. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Знаков В. В. – М. : [б.изд.], 1994. – 237 с.

87. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад / Р. П. Зорівчак. – Львів : Вид-во при ЛДУ ім. І. Франка, 1989. – 216 с.

88. Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного

університету : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Зуброва Ольга Андріївна. – Херсон, 2008. – 252 с.

89. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. В. та ін.]. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

90. Игнатьев Е. И. Психология : пособ. / Игнатьев Е. И., Лукин Н. С., Громов М. Д. – М. : Просвещение, 1965. – 342, [1] с.

91. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Спб. : Питер, 2004. – 509 с.

92. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. [для вузов] / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.

93. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 9-14.

94. Имедадзе И. В. Категория поведения и теория установки : дисс. … доктора психол. наук : 19.00.01 / Имедадзе Ираклий Владленович. – Тбилиси, 1989. – 341 с.

95. Имидж лидера : психол. пособ. [для политиков] / [Под ред. Е. В. Егоровой-Гартман]. – М. : Об-во “Знание России”, 1994. – 265 с.

96. Истомина З. М. Развитие памяти / Истомина З. М. – М. : Просвещение, 1978. – 119 с.

97. Іващенко О. А. Внутрішні стимули пізнавальної активності / О. А. Іващенко // Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. праць. – К. : Науковий світ, 2002. – С. 132-137.

98. Кабанова-Меллер О. Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Кабанова-Меллер О. Н. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

99. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 142 с.

100. Карабан В. І. Теорія та практика перекладу з української мови на

англійську мову : навч. посіб.-довід. [для студ. вищ. закл. освіти] / Карабан В. І., Мейс Дж. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 608 с.

101. Кисіль С. Г. Продуктивність КЧП у зв'язку з типологічними властивостями нервової системи людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / С. Г. Кисіль. – К., 1994. – 18 с.

102. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : [монографія] / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань : Жовтий О. О., 2013. – 455 с.

103. Когнитивная психология памяти / [пер. с англ./ред. У. Найссер, А. Хаймен]. – СПб. : Пройм-Еврознак; М. : Олма-Пресс, 2005. – 639 с.

104. Колесников В. Н. Эмоциональный фактор в структуре личности и учебной деятельности студентов : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Колесников Вадим Николаевич. – СПб., 1997. – 113 с.

105. Коломієць Л. В. Комунікативний та психолінгвістичний аспекти процесу перекладу: критика «моделей процесу» В. Льоршера / Л. В. Коломієць // Наукові записки Терноп. держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Літературознавство. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – Вип. VIII. – С.84–99.

106. Колпакова О. А. Формирование и развитие самообразовательных умений учащихся при обучении химии : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Колпакова Оксана Александровна. – Нижний Новгород, 2003. – 180 с.

107. Коменский Я. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Педагогическое наследие / [Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.]; сост. В. Кларин, А. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 11-106.

108. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособ. / Комиссаров В. Н. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.

109. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) /

Комиссаров В. Н. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

110. Кондратьева О. Ж. Роль КВП в механизме зрительного поиска : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.02 “Психофизиология” / О. Ж. Кондратьева. – М., 1986. – 23 с.

111. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Олег Александрович Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 254 с.

112. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу / Коптілов В. В. – К.: Юніверс, 2003. – 280 с.

113. Кордонова А. В. Розвиток умінь самонавчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей у процесі позааудиторної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика вивчення іноземної мови” / А. В. Кордонова. – Одеса, 2014. – 21 с.

114. Кордуэлл М. Психология от А до Я: Словарь-справочник [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://vocabulary.ru/dictionary/479/word/konstrukt. – Назва з екрану.

115. Корець М. С. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання / Микола Савич Корець // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 5. – С. 53-56.

116. Кравченко С. А. Психологические особенности развития экологического мышления у студентов : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Кравченко Светлана Анатольевна. – К., 1990. – 210 с.

117. Криводерев В. В. Моделирование мнемических процессов : дисс. … канд. псих. наук : 19.00.01 / Криводерев Виктор Владимирович. – Х., 2000. – 196 с.

118. Крилов А. А. Психология : учеб. / Альберт Александрович Крилов. – [2-е изд.]. – М. : Проспект, 2005. – 744 с.

119. Ксенофонтова А. Педагогическая теория речевой деятельности в педагогическом процессе / А. Ксенофонтова. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 209 с.

120. Кубрякова Е.С. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Кубрякова Е. С. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 320 с.

121. Кузнецов М. А. Эмоциональная память в мнемической системе личности : дисс. … доктора псих. наук : 19.00.01 / Кузнецов Марат Амирович. – Х., 2008. – 490 с.

122. Кузь В. Г. Організація педагогічного дослідження : посіб. / Володимир Григорович Кузь. – К. : Знання України, 2006. – 48 с.

123. Кулько В. А. Формирование у учащихся учений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

124. Курашкин А. А. Интеграция условий мониторинга системообразующих педагогических умений учителя : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Курашкин Александр Алексеевич. – Казань, 2004. – 164 с.

125. Левенець О. А. Психологічні чинники розвитку професійних умінь працівників органів внутрішніх справ: дис. … канд. психол. наук : 19.00.06 / Левенець Олена Анатоліївна. – К., 2009. – 226, [2] с.

126. Левин К. Динамическая психология / Курт Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

127. Левитов Н. Психология труда / Н. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с.

128. Левитов Н. Детская и педагогическая психология : учеб. пособ. / Н. Левитов. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1964. – 476, [4] с.

129. Левковская Я. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в ВУЗе на основе акмеологического похода : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Левковская Яна Владимировна. – Магнитогорск, 2007. – 184 с.

130. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании : [монография] / Левченко Т. И. – К. : МАУП, 1995. – 168 с.

131. Лёзер Ф. Тренировка памяти / Ф. Лёзер [пер. с нем.

К. М. Шоломия]; под ред. Н. К. Корсаковой. – М. : Мир, 1979. – 163 с.

132. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

133. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Моск. ун-т, 1971. – 38, [2] с.

134. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / Леонтьев В. Г. – Новосибирск : НГПИ, 1987. – 89, [3] с.

135. Лернер И. Я. Развитие мышления процессе обучения истории : пособ. / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

136. Лизнёва Т. П. Формирование учений и навыков самообразования у студентов в процессе выполнения учебно-творческих заданий : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. П. Лизнёва. – Минск, 1993. – 18 с.

137. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : 'Наука', 1984. – 444 с.

138. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.

139. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / Лурия А. Р. – М. : Наука, 1974. – 172 с.

140. Люблинская А. А. Учителю о психологи младшего школьника / Люблинская А. А. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.

141. Малінка О. О. Педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мову студентів освітніх закладів культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Малінка. – К., 2010. – 20 с.

142. Маринов С. А. Скорость обработки информации как функция объёма КВП: проверка нейрофизиологической модели в психологических опытах : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец.

19.00.02 “Психофизиология” / С. А. Маринов. – М., 1988. – 17 с.

143. Маркосян А. С. Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема : на примере французского и армянского языков : дисс. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Маркосян Аида Суреновна. – М., 2004. – 516 с.

144. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранных языков / [Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б.]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, 2001. – 240 с.

145. Матюша П. А. Сучасний стан професійної підготовки українських перекладачів та можливі шляхи її удосконалення / П. А. Матюша // Мовні і концептуальні картини світу : зб. статей КНУ ім. Т. Шевченка. – 2012. – Вип. 41. – Ч. 1. – С. 87-94.

146. Мащенко О. П. Психологічні особливості формування стратегій оволодіння іноземною мовою майбутніми філологами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О. П. Мащенко. – Хмельницький, 2012. – 16 с.

147. Мещеряков В. Н. Вузовский формат речевых умений. Дидактический потенциал рефлексии / В. Н. Мещеряков, Е. В. Федорова. – Сумы : Унив. кн., 2008. – 178 с.

148. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Милерян Е. А. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.

149. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Миньяр-Белоручев Р. К. – М. : Готика, 1999. – 176 с.

150. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів : [монографія] / Мороз В. Д. – Х. : ХМК, 2003. – 64 с.

151. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестник Моск. ун-та. – 2010. – Серия 14. Психология. – № 1. – С. 36–45.

152. Москаленко И. В. Извлечение информации из КВП: модель с

нейрофизиологическими параметрами : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.02 “Психофизиология” / И. В. Москаленко. – М., 1989. – 28 с.

153. Муромцева И. В. Когнитивные детерминанты памяти на персонифицированную информацию студентов-будущих педагогов : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Муромцева Ирина Владимировна. – Вологда, 2005. – 181 с.

154. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.

155. Немов Р. С. Психология : учеб. : в 3 кн. / Роберт Семёнович Немов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 1999. – 688 с.

156. Немов Р.С. Психология : учеб. пособ. / Роберт Семенович Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 300, [1] с.

157. Нечаев Л. Г. Концепция перевода Жана Делила / Л. Г. Нечаев // Вопросы истории перевода : сб. научн. трудов. – Вып. 330. – М. : МГИИЯ, 1989. – С. 103-110.

158. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. – К. : Просвіта, 2000. – 368, [2] с.

159. Норман Д. Память и научение / Д. Норман [пер. с англ. Н. Ю. Алексеенко]; под ред. П. В. Симонова. – М.: Мир, 1985. – 158 с.

160. Общая психология. Учебник для студентов пед. институтов / [Под ред. проф. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 2006. – 415 с.

161. Орлов В. Знания, умения и навыки как результат обучения / В. Орлов // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №3. – С. 38-42.

162. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. [для студ. вузов] / Осипова А. А. – М. : Сфера, 2002. – 512 с.

163. Падалка Г. М. Формування духовної культури студентів педагогічних університетів в процесі мистецької підготовки / Галина Микитівна Падалка // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття :

матеріали Міжнар. наук. конференції, 19 квітня 2005 р. Т. 2 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 46-50.

164. Падалка О. С. Формування готовності учнівської молоді до самостійної трудової діяльності : [монографія] / Олег Семенович Падалка. – К. : КДПІ, 1992. – 147 с.

165. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / Паламарчук В. Ф. – К. : Знання України, 2005. – Т. 1. – 2005. – 420 с.

166. Пастрик Т. В. Психологічна структура діяльності перекладача / Пастрик Т. В. // Зб. мат-в V конф. професорсько-викладацького складу і студентів ВДУ імені Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – С. 409-416.

167. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. В. Пастрик. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.

168. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Пахомова Олена Володимирівна. – Кривий Ріг, 2011. – 262 с.

169. Пацявичус И. В. Соотношение индивидуально-типичных характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Пацявичус Ионас Викторович. – М., 1981. – 162 с.

170. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [Глав. ред. И. А. Каиров]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 912 с.

171. Педагогічна психологія / [За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка]. – К. : Вища школа, 1991. – 180, [4] с.

172. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди [зб. / редкол.: О. Г. Дзеверін (відп. ред.) та ін.]. – К. : Вища школа, 1972. – 244, [4] с.

173. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики /

Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

174. Первин Л. Психология личности. Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 588 с.

175. Петровский А. В. Общая психология : учеб. [для студ. пед. ин-тов] / А. В. Петровский. – [2-е изд., доп.]. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.

176. Петрунова Т. В. Особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Петрунова Татьяна Владимировна. – Белгород, 2009. – 185 с.

177. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / З. Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 22 с.

178. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях / К. К. Платонов // Советская педагогика. – 1963. – №11. – С. 98–103.

179. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – [2-е изд., доп.]. – М. : Медицина, 1970. – 263, [1] с.

180. Платонов К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – [5-е изд., испр.]. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 288 с.

181. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1982. – 308, [4] с.

182. Поливанова Е. Е. Особенности взаимосвязи мотивационной сферы личности и процессы запоминания : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Поливанова Елена Евгеньевна. – Х., 1997. – 172 с.

183. Поліщук Л. Формування основ перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів на початковому етапі навчання / Л. Поліщук, Л. Пушкар // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – 2014. – № 128. – С. 467-469.

184. Поліщук Л. П. Інноваційні тенденції у професійній підготовці майбутніх викладачів в умовах формування європейського простору вищої освіти / Л. П. Поліщук // Вісник Житомирського держ. ун-ту. – 2014. – Вип. 2 (74). – С. 156-159.

185. Поліщук Л. П. Основні аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних вищих навчальних закладах / Л. П. Поліщук // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – Вип. 68. Філологічні науки. – С. 130-133.

186. Постолюк М. І. Формування у майбутніх учителів умінь професійного самовиховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. І. Постолюк. – Тернопіль, 2010. – 19 с.

187. Потебня А. Мысль и язык / А. Потебня. – К. : Синто, 1993. – 192 с.

188. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Протасова Наталія Георгіївна. – К., 1999. – 472 с.

189. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі / [Зінукова Н. В., Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Петранговська Н. Р. та ін.]. – Дніпропетровськ : ДУЕП, 2009. – 494 с.

190. Психологія мовлення і психолінгвістика : навч. посіб. / Л. Калмикова [та ін.]. – Переяслав-Хмельницький : ПХДІ, 2008. – 325 с.

191. Романовська Л. І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння : дис. … канд. псих. наук : 19.00.01 / Романовська Людмила Іванівна. – К., 2005. – 191 с.

192. Романовський О. О. Проблеми гуманітарної та лінгвістичної освіти підприємців і менеджерів (на прикладі США) / О. О. Романовський // Філологія – Педагогіка – Психологія : науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КДЛУ. – 2001. Вип. 4. – С. 501-507.

193. Романовський О. О. Теорія і практика підприємницької освіти в

розвинутих зарубіжних країнах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. О. Романовський. – К., 2003. – 40 с.

194. Рощупкина Е. А. Формирование умений и навыков самостоятельной работы иностранных студентов в процессе обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Рощупкина Елена Анатольевна. – Запорожье, 2013. – 306, [19] с.

195. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Гос. уч.-пед. Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 595 с.

196. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 1989. – 484, [1] с.

197. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 1997. – 272 с.

198. Савченко О. В. Динаміка інтегральної когнітивної структури мислення суб’єктів у процесі оволодіння професійними поняттями : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Савченко Олена В’ячеславівна. – К., 2006. – 257, [3] с.

199. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

200. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна. – К., 2005. – 476 с.

201. Семенчук Ю. О. Критерії відбору фахових текстів для навчання студентів-економістів професійно спрямованої англійської мови / О. Ю. Семенчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 55: Педагогічні науки. – С. 94-97.

202. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дисс. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Сердюков Петр Игоревич. – К, 1997. – 349 с.

203. Сиднева А. Н. Сравнительный анализ подходов к содержанию и формированию умения учиться : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / А. Н. Сиднева. – М., 2010. – 31 с.

204. Сикорская Г. А. Формирование интеллектуальных учений старшеклассников в довузовском образовании (на опыте университетской школы) : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Сикорская Галина Анатольевна. – Оренбург, 2004. – 185 с.

205. Сиротюк В. Д. Теоретико-методичні засади використання дидактичних засобів у навчанні фізики в школах інтенсивної педагогічної корекції : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Сиротюк Володимир Дмитрович. – К., 2005. – 456 с.

206. Сікора Л. Когнітивна психологія і логіка формування процедур прийняття цільових рішень в надзвичайних ситуаціях / [Л. Сікора, М. Антоник, І. Манишин, Р. Ткачук]. – Львів : ЦСДЕБТС, 2007. – 57, [1] с.

207. Скворцов П. М. Развитие исследовательских умений у учащихся 7-8 классов во внеклассной работе по биологии в полевых условиях : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Скворцов Павел Михайлович. – М., 1999. – 182 с.

208. Скиба К. М. Психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / К. М. Скиба. – Хмельницький, 2008. – 20 с.

209. Скориніна О. В. Когнітивний стиль як чинник розвитку пам'яті молодшого школяра : дис. … канд. пед. наук : 19.00.07 / Скориніна Ольга Володимирівна. – Х., 2002. – 211 с.

210. Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога

за двома спеціальностями / Ірина Соколова. – Маріуполь – Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 399, [2] с.

211. Сокорева С. И. Формирование у студентов учебных умений и навыков / С. И. Сокорева // Педагогика высшей школы. – 1984. – Вып. 8. – С. 65-71.

212. Солсо Р. Когнитивная психология / Роберт Солсо [пер. с англ.]. – М. : Тривола, 1996. – 598 с.

213. Степанок К. Дослідницькі уміння в контексті загально педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи / К. Степанок // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 43. – С. 62-64.

214. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – [3-е изд.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 671 с.

215. Страхов И. В. Внимательность как черта характера / И. В. Страхов // Вопросы психологии внимания. – 1971. – Вып. 3. – С. 3-12.

216. Суворова С. Л. Формирование гностических умений у студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Суворова Светлана Леонидовна. – Челябинск, 1999. – 166 с.

217. Сухомлинський В. А. Об умственном воспитании / [Сост. и авт. вступ. ст. М. И. Мухин]. – К. : Сов. школа, 1983. – 206 с.

218. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.

219. Талызина Н. Ф. Деятельностный поход к механизмам обобщения / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 3-16.

220. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

221. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для

делового общения : [учебное пособие] / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

222. Татаурова Г. П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Татаурова Галина Петрівна. – К., 2007. – 272 с.

223. Теория перевода: курс лекций [для студ. 4 курса дневн. отделения] / [Авт. П. В. Рыбин]. – М. : НОУ “ПМЮИ”, 2007. – 263 с.

224. Технология формирования и развития общих учебных умений и навыков учащихся : метод. пособ. / [Науч. ред. Л. А. Шипилина]. – Омск : ОмГПУ, 2001. – 108 с.

225. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної підготовки” / О. В. Тимошенко. – К., 2009. – 38 с.

226. Тюков А. А. Исследования психологических механизмов рефлексивных процессов // Рефлексия в науке и обучении : тез. докл. и сообщения. – Новосибирск : НГУ, 1984. – С. 29–37.

227. Тютюнник Г. Твори / Григір Тютюнник [Електронний ресурс]. – Режим доступу file:///C:/Users/Admin/Downloads/1tyutyunnik_grigir_tvori.pdf. – Назва з екрану.

228. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 449, [1] с.

229. Управляемое формирование психических процессов / под. ред. П. Я. Гальперина. – М. : МГУ, 1977. – 198, [2] с.

230. Усачёва А. Н. Перевод: от лингвистической теории к когнитивной модели / А. Н. Усачёва // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – 2011. – Вып. 1-13. – Серия 2: Языкознание. – Т. 2. – С. 131-136.

231. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

232. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2 т. / Ушинський К. Д. – К. : Рад. Школа, 1983. – Т.1. – 488 с.

233. Федотова Н. А. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики” / Н. А. Федотова. – Улан-Удэ, 2010. – 24 с.

234. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Лео Фестингер [пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб. : Ювента, 1989. – 317 с.

235. Филичева Ю. В. Дидактические основы выявления и развития познавательных способностей учащихся в процессе обучения (на материале углублённого изучения биологии) : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Филичева Юлия Вячеславовна. – Брянск, 1999. – 219 с.

236. Філенко Л. В. Інформатизація навчального процесу вищих навчальних закладів фізичної культури з урахуванням когнітивних якостей студентів : дис. … канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02 / Філенко Людмила Василівна. – Х., 2007. – 221, [3] с.

237. Фіцула М. Педагогіка / М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

238. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / [Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной]. – М. : МГУ, 1968. – 136 с.

239. Формирование профессиональных знаний, умений и навыков у студентов при изучении общенаучных и специальных дисциплин : материалы межвуз. науч.-метод. конф. (Тюмень, 24 ноября 2000 г.) / Тюменский гос. нефтегаз. ун-т. – Тюмень : ТГНУ, 2001. – 223 с.

240. Хамидулина Ю. Т. Развитие умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в информационной интерактивной

бреде : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Хамидулина Юлия Тахировна. – СПб., 2005. – 199 с.

241. Харкавців І. Р. Оптимізація процесу викладання англійської мови у ВНЗ шляхом використання нових інформаційно-комунікативних технологій / Ірина Харкавців // Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич : Коло, 2013. – № 10 (105). – С. 63-68.

242. Харкавців І. Р. Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Харкавців Ірина Романівна. – К., 2010. – 186 с.

243. Хофман И. Активная память. Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти / И. Хофман; [пер. с нем. К. М. Шоломия]; общ. ред. и предисл. Б. М. Величковского, Н. К. Корсаковой. – М. : Прогресс, 1986. – 308 с.

244. Чаркова М. Н. Мотивация когнитивного развития личности : автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / М. Н. Чаркова. – Новосибирск, 2005. – 43, [1] с.

245. Чевичалова С. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів-філологів засобами практико-орієнтованих технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / С. В. Чевичалова. – Луганськ, 2014. – 20 с.

246. Чередниченко О. І. Про мову і переклад : мова в соціокультурному просторі, переклад як міжкультурна комунікація / Олександр Іванович Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.

247. Черноватий Л. М. Проблеми оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з англійської мови на українську / Л. М. Черноватий, О. М. Гінзбург // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 70. – 2009. – С. 231-235.

248. Черноватий Л. М. Шляхи оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з української мови на англійську / Леонід Черноватий, Оксана Федоркова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Лінгвістика. – Вип. 10. – Херсон : ХДУ, 2009. – С. 406-411.

249. Чяпас В. Й. Детерминация индивидуальных различий основных свойств внимания : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Чяпас Витаутас Йонович. – Вильнюс, 1987. – 167 с.

250. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 134, [2] с.

251. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. / Шадриков В. Д. – [2-ге изд.]. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

252. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика,1982. – 209 с.

253. Шапарь В. Б. Формирование профессиональной памяти курсантов высших военных учебных заведений : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Шапарь Виктор Борисович. – Х., 1994. – 144 с.

254. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : ООО Издательство АСТ; Х. : Торсинг, 2004. – 734 с.

255. Шарун Ю. Ф. Формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців (за науковими працями другої половини ХХ століття) / Ю. Ф. Шарун // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 5 (264). – Ч. ІІ. – С. 110-115.

256. Швачко С. Введение в сравнительную типологию английского, русского, украинского языков / С. Швачко. – К. : Вища школа, 1977. – 117 с.

257. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Л. Шевнюк. – К., 2004. – 44 с.

258. Шевченко И. С. Герменевтический аспект перевода как вторичной

метакоммуникации / И. С. Шевченко // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2003. – Вип. 609. – С. 7–11.

259. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі : дис. … доктора пед. наук : 13.00.03 / Шеремет Марія Купріянівна. – К., 1997. – 437 с.

260. Шиба А. В. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. В. Шиба. – Тернопіль, 2013. – 21 с.

261. Ширяєва Т. М. Психолінгвістичні засоби розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Ширяєва Тетяна Михайлівна. – Острог, 2009. – 259 с.

262. Шовкова Т. А. Зміст граматичної компетенції майбутніх перекладачів / Т. А. Шовкова // Вісник Академії адвокатури України. – 2014. – Т. 1. – Число 1 (29). – С. 129-138.

263. Шолохова Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Шолохова Наталія Сергіївна. – К., 2006. – 247 с.

264. Щедровицкий Г. О рефлексии / Георгий Щедровицкий // Избранные труды. Ч. 4: Мышление. Понимание. Рефлексия [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961/3991. – Название с экрана.

265. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Щукина Г. И. – М.: Педагогика, 1979. – 178 с.

266. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д.Б. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

267. Юник І. Д. Активізація мотивації як засіб розвитку когнітивних умінь майбутніх філологів / І. Д. Юник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча

особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 25 (35). – С. 152-157.

268. Юник І. Д. Когнітивні уміння майбутніх фахівців: зміст та структура / І. Д. Юник // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Бердянськ : БДПУ, 2015. – Вип. 1. – С. 338-343.

269. Юник І. Д. Когнітивні уміння майбутніх фахівців як предмет психолого-педагогічних досліджень / І. Д. Юник // Науковий вісник Чернівецького національного університету. – Чернівці : ЧНУ, 2014. – Вип. 719. Педагогіка та психологія. – С. 195-200.

270. Юник І. Пам’ять як фактор формування фахових когнітивних умінь перекладачів / І. Д. Юник // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка : зб. наук. праць. – Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 14. – С. 166-171.

271. Юник І. Д. Перспективні напрями розвитку когнітивних умінь майбутніх філологів / І. Д. Юник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 26. – С. 207-212.

272. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 316, [1] с.

273. Bell R. Translation and Translating: Theory and Practice / R. Bell. – London : Longman, 1991. – 298 p.

274. Broadbent D. E. Perception and communication / Broadbent D. E. – London : Pergamon Press, 1958. – 338 p.

275. Böll H. Wanderer, kommst du nach Spa… / Heinrich Böll. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1987. – 161 s.

276. Campbell S. J. Towards a Model of Translation Competence / J. Stuart

Campbell // Translators' Journal. – 1991. – № 2–3. – Vol. 36. – P. 329–343.

277. Cefai C. Promoting Resilience in the Classroom. A Guide to Developing Pupils. Emotional and Cognitive Skills. – London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2008. – 175 p.

278. Cognitive ability test [Electronic resource] – Access mode http://www.psychometric-success.com/faq/faq-cognitive-ability-test.htm. – Title from screen.

279. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of Optimal Experience / Mihaly Csikszentmihalyi. – New York : Harper and Row, 2008. – 303, [2] p.

280. Eichenbaum H. Learning and memory / Howard Eichenbaum. – New York – London : W. W. Norton Company, 2008. – 438 p.

281. Encyclopedia of Language and Education / [Edited by J. Cenoz and N. Hornberger]. – Vol. 6 : Knowledge about language. – New York : Springer, 2008. – 441 p.

282. Ginsberg M. Diversity and Motivation. Culturally Responsive Teaching in College / Margery B. Ginsberg, Raymond J. Wlodkowski. – [2nd ed.]. – San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2009. – 446 p.

283. Handbook of Motivation at School / [Edited by Kathryn R. Wentzel and Allan Wigfield]. – New York : Routledge, 2009. – 686 c.

284. Henry O. 100 selected stories / O. Henry. – Hertfordshire : Wordsworth Editions Ltd, 1995. – 750 p.

285. Human Attention in Digital Environments / [Edited by Claudia Roda]. – New York : Cambridge University Press, 2011. – 323 p.

286. Kluwe R. Principles of Learning and Memory / Kluwe R., Lüer G., Rösler F. – Basel : Birkhäuser Verlag, 2003. – 358 p.

287. Malone T. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations of learning / T. Malone, M. Lepper // Aptitude, learning, and instruction / Snow R., Farr M. (Eds.). – Hillsdale, New Jersey : Erlbaum, 1987. – Vol. 3 : Conative and Affective Process Analyses. – P. 223–253.

288. Mérimée P. Nouvelles III / Prosper Mérimée [Une ressource électronique] – Le mode d'accès http://beq.ebooksgratuits.com/vents/merimee-3.pdf. – Le nom de l'écran.

289. Mundey J. Introducing Translation Studies: Theories and applications / J. Mundey. – [2d edition]. – New York : Routledge, 2008. – 236 p.

290. O'Malley J. Learning strategies in second language acquisition / J. M. O'Malley, A. U. Chamot. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 270 p.

291. Peyne St. K. Innovatiness and cognitive complexity / St. K. Peyne, M. J. Beatty // Psychol. Repts. – 1982. – Vol. 51. – P. 85-86.

292. Psychology / [Bernstein D., Penner L., Clarke-Stewart A., Roy E.]. – [9th ed.]. – Wadsworth: Cengage Learning, 2012. – 944 p.

293. The Psychology of Learning and Motivation. Cognition in Education / [J. Mestre, B. Ross]. – San Diego, CA, US : Elsevier Academic Press, 2011. – 313 p.

294. Tittle P. Critical Thinking. An Appeal to Reason / Peg Tittle. – New York : Routledge, 2011. – 442 p.

295. Tsotsos J. A Computational Perspective on Visual Attention / John K. Tsotsos. – Cambridge, Massachusetts, London, England : The MIT Press, 2011. – 328 p.

296. Vivre libre avec les existentialists / [Le rédacteur Eugénie Vegleris]. – Paris : Groupe Eyrolles, 2009. – 140 p.

297. Yunyk I. Cognitive Skills of Future Philologists: Content, Structure and Promising Directions of the Development / Ivan Yunyk // Mediterranean Journal of Social Sciences. – July 2015. – Vol. 6. – No. 4. – S. 2. – P. 73-82 (SciVerse Scopus). – Doi:10.5901/mjss.2015.v6n4s2p73.

298. Zasyekin S. Translation as a psycholinguistic phenomenon / S. Zasyekin // Journal of Psycholinguistic Research. – Vol. 39, № 3. – N.Y. : Springer Verlag, 2010. – P. 73-82.