

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ПОПОВА ОЛЕКСАНДРА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 378+81'253=581=161.2

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В
УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти,
13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
Богущ Алла Михайлівна,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член
НАПН України

Одеса – 2017

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти	20
1.1. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи.....	20
1.2. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх філологів в умовах університетської освіти.....	39
1.2.1.. Сутність мовленнєвої діяльності.....	39
1.2.2. Види мовленнєвої діяльності.....	47
1.2.3.. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.....	67
1.3. Витоки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.....	89
1.4. Сутність і характеристика перекладацької діяльності.....	100
Висновки до першого розділу	129
Розділ 2. Методологічні орієнтири професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти	132
2.1. Методологічні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому навчальному закладі	132
2.2. Культурологічний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому навчальному закладі.....	144
2.3. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.....	161
2.4. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.....	177
Висновки до другого розділу	210
Розділ 3. Стан професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської	

	освіти	212
3.1.	Стан підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах.....	212
3.2.	Критеріальний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови	236
3.3.	Характеристика сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному етапі.....	252
	Висновки до третього розділу	297
	Розділ 4. Експериментально-дослідна робота з професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в системі університетської освіти	299
4.1.	Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.....	299
4.2.	Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.....	328
4.3.	Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.....	339
4.4.	Порівняльна характеристика рівнів сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному та прикінцевому етапах.....	390
	Висновки до четвертого розділу	422
	Висновки	424
	Список використаних джерел	432
	Додатки (оформлені у вигляді окремого тому)	

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена міжнародними зв'язками України з КНР, які динамічно розвиваються в останні два десятиліття, що вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі сходознавства задля створення й підтримки сприятливих взаємовідносин між двома країнами. Сучасна педагогічна освіта України характеризується філософсько-культурним переосмисленням основних ціннісних домінант. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зацентровано увагу на культуро-центричності, збереженні та примноженні національних педагогічно-виховних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти та її інтеграції у світовий просвітницький простір. Виникає необхідність адаптувати інноваційні педагогічні технології в галузі підготовки фахівців-китаєзнавців під формат новітніх тенденцій освіти. На жаль, сьогодні питання ефективної професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови недостатньо розглянуто в сучасній теорії педагогіки. У зв'язку з цим в реалізації мети і завдань української трансформованої освітньої парадигми в межах професійної підготовки перекладачів-білінгвів першорядного значення набуває організація, сприяння та здійснення навчально-освітнього процесу щодо балансування змісту національно-культурних сфер двох країн (України і КНР) на тлі традиційної.

Зміцнення українсько-китайської співпраці зумовило нагальну потребу як у висококваліфікованих перекладачах (тлумачах), так і у викладачах китайської мови, які володіють на достатньому рівні міжнародною (англійською) та українською мовами. Професійна підготовка майбутніх перекладачів досліджується в кількох напрямках: інноваційні методики навчання майбутніх перекладачів теорії і практики перекладу (Р. Зорівчак, Т. Кияк, І. Корунець, Л. Латишев, Л. Черноватий та ін.), професійна підготовка у сфері послідовного перекладу (Р. Міньяр-Белоручев), особливості

практичної підготовки перекладачів (Т. Казакова, Я. Рецкер, Г. Стрелковський, С. Флорін, І. Халєєва та ін.). Значний унесок у теорію і практику світової школи з підготовки перекладачів здійснили такі вчені, як: Л. Бархударов, В. Гак, Д. Джайл, А. Пім, Н. Каширіна, В. Комісаров, Ю. Найда, В. Проворотов, І. Цатурова та інші. Водночас проблема підготовки майбутніх перекладачів китайської та української мов не була предметом дослідження вітчизняних учених.

Аналіз теорії і практики підготовки перекладачів китайської мови в Україні виявив низку суперечностей між: попитом на висококваліфікованих перекладачів-китаєзнавців, здатних ефективно використовувати ІКТ у перекладі, й відсутністю інноваційних вітчизняних методик професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів-синологів, спроможних здійснювати китайсько-український та українсько-китайський переклади в різних галузях знань; державними потребами в україномовних перекладачах та відсутністю програмно-методичного супроводу й інформаційно-комп'ютерного забезпечення спеціальності «Переклад (китайська мова)»; вимогами до професіограми перекладачів-синологів і браком досліджень вітчизняних учених щодо загальних теоретичних і методичних засад професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Актуальність проблеми, недостатня розробленість окремих аспектів щодо підвищення якості навчання майбутніх перекладачів китайської мови, виявлені суперечності зумовили вибір теми дослідження **«Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти»**.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми «Теоретико-методичні засади розвитку особистості в різних видах діяльності» (державний реєстраційний номер 0109U000187), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему

дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 30.05.2013 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 8 від 22.10.2013 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати методологічні концепти, педагогічні умови та експериментально перевірити методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати методологічні засади і визначити науково-теоретичні концепти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

2. Розкрити сутність і структуру феноменів «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови», «перекладацька компетентність майбутнього перекладача китайської мови»; уточнити поняття «професійно-мовленнєва підготовка», «перекладацька діяльність» «компетенція», «компетентність», «перекладацька компетентність».

3. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови.

4. З'ясувати специфіку перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського і китайського народу.

5. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

6. Розробити й обґрунтувати модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

7. Розробити експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти та апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні залежності формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови від реалізації визначених методологічного, теоретичного та методичного концептів (законів, принципів, підходів, змісту, методів і форм організації професійно-мовленнєвої підготовки) у процесі навчальної мовленнєво-перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових гіпотезах** про те, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти буде ефективною за таких педагогічних умов: наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин.

Провідною ідеєю дослідження виступило положення про те, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови зумовлена лінгвістичними особливостями китайської мови, специфікою розвитку україно-китайської співпраці, особливостями сучасного

полікультурного простору України.

Лінгвістична специфіка китайської мови виявляється на: фонетичному рівні через особливу тональність слів-складів та інтонаційне оформлення китайськомовних висловлювань; лексичному – через ієрогліфічне накреслення номінацій, що підлягають декодуванню латиницею і кирилицею, розповсюдженні явища полісемії, конверсії та омонімії слів-складів (на пін'їні); граматичному – наявність широкого спектру різнофункціональних часток, злите (нечленоване) написання слів-ієрогліфів у реченні, що ускладнює сприйняття його змісту. Запропонована підготовка майбутніх перекладачів китайської мови взаємозумовлена динамічністю міжнародних зв'язків України з КНР та сферами їх реалізації, зокрема векторами розвитку міжнародних освітньо-культурних проектів «Інститут Конфуція» з розповсюдження китайської мови і культури.

Урахування полікультурного простору України в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів китайської мови передбачає, з одного боку, добір навчального матеріалу і розроблення системи вправ відповідно до типологічних та конкретно-мовних рис споріднених і неспоріднених мов, а також функціонально-стильовою спрямованістю текстів; з іншого, – активне занурення студентів у професійно-мовленнєву перекладацьку діяльність з носіями китайської мови, що мотивує майбутніх перекладачів-синологів вирішувати проблемні ситуації з різним ступенем складності засобами китайської мови як на побутовому, так і на професійному рівнях.

Запропоновані модель та методика формування перекладацької компетентності позитивно впливатимуть на організацію діяльності викладача і студентів, скеровану на реалізацію двобічного повного та скороченого (анотований, реферований) усного (послідовний) і письмового видів перекладу в межах мовної пари китайська ↔ українська мови відповідно до етапу підготовки, та сприятимуть успішному входженню майбутніх перекладачів китайської мови в професію.

Концепція дослідження. Професійно-мовленнєва підготовка перекладачів-сходознавців вимагає врахування специфічних лінгвістичних рис китайської мови та культурно-філософських детермінант Китаю в контексті сучасного полікультурного простору України. Культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи щодо досліджуваного конструкту виступають каталізаторами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови відповідно до сучасних вимог до професійних якостей фахівця перекладу цієї галузі, що сприятиме продуктивній міжкультурній комунікації та їх успішному функціонуванню в професії. Ефективність процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови залежить від змістового компонента, що забезпечує інтерацію дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів і фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови. Складність і самотність досліджуваного процесу полягає в тому, що професійно-мовленнєва підготовка перекладачів-сходознавців характеризується багатогранністю, яка потребує різноманітних форм організації мовленнєвої та навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів (інтерактивні / рольові / ділові ігри, квазі-професійні проблемні завдання тощо).

Суттєвим індикатором формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови є взаємозв'язок теорії і практики професійно-мовленнєвої діяльності в аудиторний та позааудиторний час, постійне вдосконалення мовної, лінгвосоціокультурної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної, специфічно-технологічної компетенцій. Цілісність формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови забезпечується використанням інформаційно-комунікаційних технологій як невід'ємних складників перекладацького інструментарію. Професійно-мовленнєва підготовка перекладачів-сходознавців в умовах університетської освіти, що є цілісним, неперервним процесом, ґрунтується також на методологічному, теоретичному і

методичному концептах.

Методологічний концепт охоплює науково-філософські детермінанти взаємодії мов і культур, педагогічні закони і принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ, концептуальні положення культурологічного, контекстного та компетентнісного підходів у системі вищої освіти, законодавчі документи України.

Культурологічний підхід забезпечує формування міжкультурної компетенції майбутнього перекладача китайської мови як полікультурної мовної особистості в межах робочих мов через співвивчення рідної та іноземної (іноземних) мов і культур етно-соціумів, які мешкають на території України і Китаю; дає можливість дослідити сутність класифікаційних детермінант культур цих країн, а саме: культурологічний нарис, національно-культурна спадщина, етноментальність, національно-маркована соціокомунікація, лінгвокультурологічне тло тощо.

Контекстний підхід уможлиблює моделювання дисциплінарного (предметний) і соціального (професійний досвід фахівців) змісту професійно-мовленнєвої діяльності майбутнього фахівця в поєднанні з абстрактними знаннями з урахуванням специфіки професійних обов'язків перекладачів / тлумачів китайської мови, професійно значущих якостей фахівця перекладу, створення умов для входження у професію, вибір доцільних форм і методів контекстної підготовки (ділова/імітаційна, рольова гра як активні методи).

Застосування *компетентнісного підходу* сприяє підвищенню ефективності професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, як-от: а) виокремлення і чітке визначення змісту основних складників фахової перекладацької компетентності та критеріальних показників їх сформованості; б) налаштування започаткованої підготовки на досягнення майбутніми перекладачами китайської мови готовності до практичної реалізації одержаних знань і вмінь у професійно-мовленнєвій діяльності; в) зміцнення

інтегративних міжпредметних, технологічних та міжособистісних зв'язків.

Теоретичний концепт окреслює вихідні теоретичні положення дослідження, його науково-понятійний апарат (професійна підготовка, професійна діяльність, професійна підготовленість, професійна готовність, мовленнєва діяльність, іншомовна мовленнєва діяльність, навчально-мовленнєва діяльність, перекладацька діяльність, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців і т. ін.), з'ясування якого уможливорює розуміння сутності процесу організації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, обґрунтування педагогічних умов та експериментальної методики з їх реалізації.

Теоретичні засади дослідження визначили праці педагогів, лінгвістів, психологів, психолінгвістів з таких проблем, як-от: філософські засади освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); багаторівнева система підготовки фахівців (А. Ліготський, А. Хуторської та ін.); теоретичні засади сучасної теорії і методики вищої освіти (А. Богущ, І. Богданова, В. Бондар, М. Євтух, Е. Карпова, Н. Кічук, Т. Койчева, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Ничкало, Р. Хмелюк, Г. Яворська та ін.); значущість компетентнісного підходу у сучасній освіті (Н. Бібик, А. Богущ, О. Копусь, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін.); ефективність інтегрованих засобів у межах системи професійної підготовки фахівців-лінгвістів (І. Козловська, Д. Коломиєць, О. Семенов та ін.); коректність виокремлення складників змісту навчання іноземних мов майбутніх філологів (І. Бім, Н. Бориско, Н. Гальскова, С. Ніколаєва, Р. Мартинова, В. Плахотник, О. Тарнопольський, Т. Яблонська та ін.); проблеми сприйняття та розуміння іноземної мови (О. Бігич, Р. Мартинова, І. Халєєва та ін.); теоретичні засади формування культури професійного мовлення (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, А. Богущ, І. Вихованець, С. Караванський, Г. Кацавець, А. Коваль, І. Маруніч, Л. Мацько, О. Пазяк, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Пилинський, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Сербенська, І. Хом'як, С. Шевчук та ін.); лінгвістичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів

(А. Гудманян, М. Зимомря, О. Карпенко, Т. Корольова, І. Корунець, А. Науменко, О. Образцова, О. Семенюк, О. Тищенко О. Хамрай та ін.); фундаментальні підходи до професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів (О. Ковязіна, А. Козак, В. Комісаров, Т. Кучай, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Мірам, Я. Рецкер, Л. Черноватий, Ю. Найда, Д. Джайл, А. Пім та ін.); структурно-змістові основи професійної компетентності майбутніх перекладачів (Ю. Баканова, І. Бахов, І. Кочергін, Ф. Лімбах, М. Медєтова, Н. Микитенко, С. Панов, З. Підручна, О. Поршнева, Л. Поліщук, А. Присяжнюк, Т. Пушкар, Ю. Рот, О. Селіванова, В. Фурманова, О. Червінко та ін.); методики навчання майбутніх філологів-перекладачів специфіки галузевого перекладу (Т. Ганічева, П. Джандоєва, В. Карабан, С. Коломієць, І. Кочергін, О. Лавриненко, О. Максименко, О. Мартинюк, Т. Михайленко, С. Панов, О. Тарнопольський та ін.); історичні аспекти та сучасні тенденції розвитку освіти перекладачів у світовому контексті (К. Гарашук, О. Кальниченко, О. Панасьєв, О. Семенець, Т. Тимошенкова, О. Чередниченко, М. Caminade, А. Рум та ін.); специфіка підготовки майбутніх перекладачів до використання новітніх інформаційних технологій у професійній сфері (Л. Артемчук, П. Асоянц, О. Вадімова, С. Гундоров, Н. Іваницька, Т. Коваль, Ю. Колос, О. Куца, Л. Морська, Л. Липська, М. Наказний, Р. Олексієнко, Т. Шеремет та ін.); лінгвокультурні особливості практики перекладу (Я. Рецкер, Г. Стрелковський, С. Флорін та ін.).

Методичний концепт позиціонує визначення критеріїв і показників сформованості перекладацької компетентності, репрезентує розроблення експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти як цілеспрямованого процесу їхнього професійного самовдосконалення, що включає чітко детерміновані цілі навчання та засоби їх досягнення (педагогічні умови, засоби, форми і методи), передбачає оперативний інтерактивно-рефлексивний зв'язок на основі діагностики результатів навчання відповідно до змісту визначених складників перекладацької компетентності (мовна,

комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна, специфічно-технологічна компетенції).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної, лінгвокраїнознавчої літератури з проблеми дослідження було використано для визначення понятійно-категоріального апарату та розгляду стану теоретичної і практичної розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, обґрунтування науково-методичного забезпечення, що впливає на формування їхньої перекладацької компетентності; узагальнення та систематизація концептуальних теоретичних положень – для розроблення моделі та методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; *емпіричні:* спостереження, бесіди, анкетування, тестування – для діагностування рівнів сформованості досліджуваної компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) застосовано з метою перевірки ефективності запропонованої науково-методичної системи; *статистичні* методи – для обробки результатів експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Міжнародний гуманітарний університет. На різних етапах експерименту, що тривав упродовж 2012–2016 років, взяли участь 214 осіб, із них: 150 студентів, 52 викладачі, 12 керівників і заступників структур філологічно-міжнародного профілю.

Наукова новизна дослідження: *уперше науково обґрунтовано* методологічні і науково-теоретичні концепти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; *розкрито* сутність і структуру феноменів «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови» та «перекладацька компетентність майбутнього перекладача китайської мови»; *виявлено* критерії

(мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна, специфічно-технологічна компетенції), показники та *схарактеризовано* рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови (високий, достатній, задовільний, низький); *з'ясовано* специфіку перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського і китайського народу через її зумовленість динамічністю міжнародних зв'язків України з КНР та перевагами розвинутих різногалузевих сфер; *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти (наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; інтерація дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин); *розроблено й обґрунтовано* модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови (когнітивно-збагачувальний, операційно-репродуктивний, креативно-продуктивний, оцінно-рефлексивний етапи) в умовах університетської освіти; *уточнено* поняття «професійно-мовленнєва підготовка», «перекладацька діяльність», «компетенція», «компетентність», «перекладацька компетентність». Набули *подальшого розвитку* зміст і методика навчання майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено діагностувальну та експериментальну методики професійно-мовленнєвої

підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, навчальні програми з дисциплін «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів I – IV курсів напряму підготовки «Філологія. Переклад», спецкурс «Теоретичні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів» для студентів IV курсу, систему вправ, тренінгів, ділових ігор, різногалузевих словників тощо.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-полілінгвів; для розроблення фахових методик навчання майбутніх перекладачів китайської мови різних видів перекладу, навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів бакалаврату напряму підготовки «Філологія (Переклад)» та викладачів вищої школи, а також у системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження від 26.09.2016 р. № 111-вн), Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (акт про впровадження від 07.09.2016 р. № 69-20/33/3), Міжнародного гуманітарного університету (акт про впровадження від 12.09.2016 р. № 430), Київського національного лінгвістичного університету (акт про впровадження від 06.09.2016 р. № 1554/04), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (акт про впровадження від 20.09.2016 р. № 0901-152).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. Особисто дисертанту належить: у монографії [509] – підрозділ «Documentary discourse»; навчальному посібнику з грифом МОН [188] – вибір тематики, теми № 4,5,6,7,8, добір взірців оригінальних документів, розроблення практичних завдань до тем; навчальному посібнику [7] – підрозділ «Офіційно-діловий дискурс»; статтях [315; 510; 515] – основні ідеї та професійно-мовленнєві аспекти питань, що порушувались у цих друкованих працях.

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням комплексу методів дослідження, дотриманням педагогічних законів, принципів і підходів, що адекватні його предмету, меті та завданням; тривалим характером і можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; репрезентативністю обсягу різнопланових експериментальних завдань з поаспектної перевірки знань і вмінь студентів у межах формування перекладацької компетентності; статистичною значущістю експериментальних даних; сталістю отриманих емпіричних даних та обробкою їх статистичними методами; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; позитивними наслідками впровадження результатів дослідження в процес професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження було оприлюднено на *міжнародних* конференціях: «The 6th / 7th / 8th Confucius Institute Conference» (м. Пекін, КНР, 2011, 2012, 2013), «2012 Joint Conference of European Confucius Institutes» (м. Відень, Австрія, 2012), «2013 Joint Conference of Confucius Institutes in Europe» (м. Мінськ, Білорусь, 2013), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 2013), «Актуальні проблеми сучасної філології в контексті діалогу мов і культур» (м. Одеса, 2014), «2014 Joint Conference of Confucius Institutes in Europe» (м. Дублін, Ірландія, 2014), «Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyzszego» (м. Лодзь, Польща, 2014), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (м. Одеса, 2014), «Embrace the New Decade of Confucius Institute» (м. Сямень, КНР, 2014), «Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі» (м. Одеса, 2015, 2016), «Collection of Outstanding Cases of Confucius Institutes in Europe» (м. Софія, Болгарія, 2015), «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (м. Ченстохова-Ужгород-Дрогобич, 2015),

«Cater to New Demand and Push for Integration» (м. Шанхай, КНР, 2015), «Aktualni Problemi suchasnoi doshkilnoi ta vyshchoi osviti» (м. Варшава, Польща, 2016), «The 11th Confucius Institute Conference» (м. Куньмін, КНР, 2016); *всеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях*: «Місія вчителя в сучасному світі» (м. Одеса, 2012), «Нова лінгвістична парадигма: теоретичні і прикладні аспекти» (м. Одеса, 2012), «Науково-дослідна робота в інноваційному університеті: стан, проблеми, перспективи розвитку» (м. Одеса, 2012).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 61 публікації автора, зокрема: 3 монографіях (1 – колективна), 4 навчальних посібниках (2 – у співавторстві), 16 статтях у фахових виданнях України (2 – в електронних виданнях), 5 публікаціях у наукових періодичних виданнях інших держав, 8 працях апробаційного характеру, 25 працях, що додатково відображають наукові результати дисертації (16 – у співавторстві).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Методика навчання майбутніх перекладачів декодування інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення» захищена 13 листопада 2010 року, її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (530 найменувань) і 7 додатків, виданих окремим томом на 404 сторінках. Робота містить 15 таблиць, 5 рисунків, що обіймають 8 сторінок основного тексту. Обсяг основного тексту становить 431 сторінку.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІНДЗ	–	індивідуальне науково-дослідне завдання
ЕГ	–	експериментальна група
КГ	–	контрольна група
МО		мова оригіналу
МП		мова перекладу
ОПП	–	освітньо-професійна програма
ОКХ	–	освітньо-кваліфікаційна характеристика
ТО	–	текст оригіналу
ТП		текст перекладу
ТПП	–	теорія і практика перекладу

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців насамперед будемо розглядати крізь призму гуманітарних наук, оскільки сучасний стан міжкультурного простору потребує науково-практичного підходу для розуміння й опису динаміки видозмін у традиційних принципах, формах, засобах, методах, прийомах виховання і навчання особистості у глобальній суспільній системі, тобто людини, яка може адаптуватися до об'єктивних перетворень у будь-яких сферах життя.

Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах університетської освіти є важливою категорією педагогіки вищої школи, «навантаження» конститuentів якої формується адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що має забезпечити усталений рух і розвиток України в першій половині ХХІ століття, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [278].

Безумовно, одним з головних завдань вищих навчальних закладів України є сприяння розвитку суспільства. На думку В. Андрущенка [14], «вища школа покликана формувати інтелект нації. Від цього залежить майбутнє». Розвиток інформаційних технологій, розповсюджене використання телекомунікації зі зворотним зв'язком, загальна комп'ютеризація і системне програмування всіх сфер виробництва, впровадження нових науково-технічних розробок у повсякденне життя в ХХІ столітті спричинятимуть зміну

ритму, темпу і стилю суспільного та індивідуального (персонального) життя людей.

На тлі всесвітнього прогресу саме «планка» якості професійної підготовки фахівців є досить високою, що, у свою чергу, потребує надзвичайно ретельного підходу до змісту навчально-виховного процесу в умовах університетської освіти України і готовності до гнучких доповнень щодо навчально-методичного забезпечення нових спеціальностей. Педагогіка вищої школи має створити всі передумови для набуття студентами – майбутніми фахівцями фундаментальних і специфічних знань, розвитку їх здібностей до самоосвіти в контексті суспільних перетворювань, кількість і якість яких постійно зростають. Таке розуміння проблеми професійної підготовки зумовлює напрацювання нових вимог до освіти в досліджуваній галузі, що відповідає новітнім педагогічним технологіям. Крім того, слід зазначити, що сучасний український фахівець повинен володіти високою професійною культурою та морально-духовними цінностями для здійснення успішного міжкультурного спілкування.

Розглянемо сутність ключових понять, пов'язаних із професійною підготовкою, а саме: *«професія»*, *«фах»*, *«підготовка»*, *«професійна підготовка»*, *«підготовленість»*, *«готовність»*.

Звернімося насамперед до термінологічних джерел щодо сутності поняття «професія» (лат. *professio* – офіційно зазначене заняття, фах; *profiteor* – оголошую своєю справою), яке тлумачиться як «стійкий та відносно широкий вид трудової діяльності (занять) людини, визначений розподілом праці та її функціональним змістом» [118, с. 889]; є для когось джерелом існування; фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація [359]; «заняття, яке потребує високого ступеня розвитку вмінь і широкої спеціалізованої підготовки з метою виконання певної соціальної ролі» [48, с. 133.]; типова, що історично склалася форма діяльності; рід трудової діяльності, що вимагає наявності певних знань, умінь і навичок, які забезпечуються навчанням у відповідності до профілю навчальних закладів чи безпосередньо на виробництві; сукупність

теоретичних знань і трудових навичок, отриманих шляхом навчання і практичної діяльності, необхідних для успішного виконання того чи іншого виду праці [84, с. 188].

Професія відрізняється від посади. Професія характеризує вид трудової діяльності, що вимагає визначених професійних знань і навичок, яких набувають в процесі спеціального навчання чи досвіду роботи. Посада ж визначає коло обов'язків, прав і особисту відповідальність працівника.

Аналізуючи дефініцію й ознаки поняття «професія», відзначимо, що «професія» має історичний характер, відрізняється наявністю комплексу певних професійних теоретичних знань, умінь і навичок, набутих працівником у ході спеціального навчання або на виробництві, а також особистісних здібностей. Отже, феномен «професія» – це вид трудової діяльності, в якому людина кваліфіковано актуалізує певні здобуті знання й виробничо-трудова навички; професія носить характер перманентності / постійності, вона (професія) не передбачає частих змін місця роботи або напряму професійної діяльності фахівця.

Розуміння глибинного значення терміна «професія» вітчизняними вченими здебільшого збігається з більшістю поглядів на означений феномен у зарубіжних науковців. Учені (І. Каїров, А. Макаренко, Ф. Петров та ін.) акцентують на властивості «професії» відображати здатність людини до виконання конкретних функцій у системі суспільств, розподілу праці; значущість досвіду, який набуває людина під час удосконалення професійної діяльності на базі вже здобутих знань і вмінь на часі проходження спеціальної професійно-зорієнтованої підготовки.

Водночас зарубіжні вчені використовують термін «професія» («profession») здебільшого щодо комплексу знань, умінь і навичок у галузі медицини, права і архітектури. За дослідженнями Л. Пуховської [357], дефініції «calling» та «vocation» більш характеризують інші види спеціалізованої діяльності людини в сенсі майстерного володіння певним комплексом умінь. Витлумачимо значення слів «calling» і «vocation» у межах

означеного дослідження: - *calling* – 1) покликання; 2) професія; заняття; ремесло; - *vocation* – 1) покликання, схильність (до чого-небудь); *vocation for teaching* покликання до педагогічної діяльності; 2) рід занять, професія [10]. Архісекою вищезазначених термінів є «покликання» до певної діяльності, в одній площині з «професією» перебувають такі поняття, як «ремесло, заняття», що дозволяє дійти висновку, що професія у західній інтерпретації корелює, крім покликання та схильності, з ремеслом, чого не можна не враховувати під час визначення терміна «професія».

Американський соціолог Н. Халл виокремлює якісні особливості професії, вважаючи, що не кожен вид спеціалізованої діяльності набуває статусу професії, а лише той, що неодмінно «авторизований» суспільством, а також вимагає систематичної підготовки у профільних навчальних закладах – спеціальних знань, умінь, навичок, набутих в інституційній формі [487]. У межах «ідеальної моделі» Е. Хойлі визначає професію як провідні соціальні функції, що вимагають високого ступеня майстерності як у стандартних, так і в нових ситуаціях діяльності; знання та досвід, що є не «рецептурними», а систематичними, набутими в процесі тривалого навчання, під час якого вони інтегруються у професійні цінності, відображаючи вищість інтересів замовників та відтворюючи етичний код професії; способи розв'язання професійних ситуацій на основі знань і вмінь, що вимагають свободи професіоналів у поєднанні з їх високою відповідальністю та громадським контролем; престиж професії, який підтримується відповідним рівнем матеріальної винагороди [357].

На думку Є. Клімова, поняття «професія» охоплює такі взаємопов'язані суспільно-виробничі феномени, як спільнота людей, задіяних у певній галузі праці, сукупність трудових постів, процес діяльності в конкретній предметній галузі, якісна визначеність людини [159, с. 144]. Учений вважає, що перебування людини в професії характеризується виробленням певного способу життя, способу думок, стереотипів сприйняття світу, соціальним типом людини, внаслідок чого професійні норми, цінності, настанови

мікросоціального рівня привласнюються індивідом як членом певної соціально-професійної групи, трансформуються в його особистісні ціннісні орієнтації, створюють суб'єктивну картину світу [158, с. 372–373.]. Тому професія стає соціально затребуваною предметною сферою реалізації морально-духовних і фізичних сил людини з подальшим отриманням матеріальної винагороди за свою працю, що надає людині можливість покривати побутово-життєві потреби. Крім того, професія дозволяє людині розкриватися, розвиватися та самовдосконалюватись у виробничо-професійному середовищі. Дослідження О. Івановою ролі «людського чинника» у професії корелює із суб'єктом праці як головним перетворювальним, регулювальним, оцінним компонентами трудового процесу, що здійснює усвідомлене виконання трудових дій, а також пошук нових способів і прийомів досягнення професійних результатів [139, с. 48]. Із цього контексту зрозуміло, що людина не тільки відповідає нормам своєї професійної спільноти, засвоює нормативні завдання, а й розвиває, творить професію, розширює сферу докладання зусиль, створює нові засоби, прийоми, технології праці [159, с. 196]. Отже, професія є «субстантивованим» багатоаспектним явищем, яке не можна сприймати як «неперсоніфіковане», оскільки соціалізована людина доповнює базовий зміст професії, сприяє еволюціонуванню будь-якої професії, трансформує ініціальні галузеві складові професії відповідно до потреб суспільства, оновлює принципи, підходи і технології реалізації професійних обов'язків.

О. Волошенко переконаний, що професійне самовизначення та самоактуалізація завершуються професійною освітою, яку автор трактує як «сукупність знань, навичок, умінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої та середньої кваліфікації», це «підготовка в навчальному закладі спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, освіти, науки, культури» [69]. Отже, зрозуміло, що освіту можна назвати «професійною» тільки в тому випадку, якщо людина набуває

спеціальних знань, умінь і навичок у навчальному закладі за певною галуззю народного господарства, освіти, науки, культури та отримує по завершенню навчання відповідний диплом спеціаліста (фахівця).

Під терміном «спеціальність» мають на увазі – 1) категорію сфери праці, що характеризує напрям спрямованості трудової діяльності і специфіку роботи в межах професії, вид занять у межах однієї професії; 2) сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у результаті навчання, що забезпечують виконання певного виду професійної діяльності відповідно до кваліфікації, що присвоюється; 3) окрема галузь науки, техніки, мистецтва тощо, сфера чиеїсь діяльності або вивчення чого-небудь [307]. Відсутність необхідності акцентування уваги на наявності будь-якого досвіду в певній галузі є важливою відмінною рисою «навантаження» змісту терміна «спеціальність» від змісту значення терміна «професія».

Будь-яка професія вимагає спеціальної підготовки й опанування її у процесі навчання. Отже, розглянемо сутність поняття «підготовка», яке визначене у словникових джерелах як: «запас знань, здобутих ким-небудь»; «підготувати – це «зробити що-небудь попередньо для влаштування, організації чого-небудь; навчити, дати необхідні знання для чого-небудь; попереднім повідомленням привернути до сприймання чого-небудь» [289, с. 432]; «підготовляти» («підготувати», «підготувати») означає – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід у процесі навчання, практичної діяльності» [286]. Крім компонента «запас знань і навичок», автори додають ще один необхідний складник цього феномена – «набуття досвіду в ході навчання». Безсумнівно, досвід додає значущості набутих знанням, умінням і навичкам, удосконалює підготовку, гармонізує професійну самореалізацію людини. Значення слова «підготовка» перегукується з терміном «тренування», англійським еквівалентом якого є “training” [524, с. 368]: 1) the act of teaching, drilling, etc., as *a training-college* (for training teachers); *a training-ship* (for training boys in seamanship); 2) the state of being trained; preparedness for a hard task or one requiring skill.

Порівняймо з українським варіантом перекладу [480] означеного англomовного терміна: - виховання; формування; *character training* формування характеру; - навчання; підготовка; освіта; - тренування; - дресирування; *training of horses, to go in for the training of dogs*; - спорт, тренуваність, підготовленість; (спортивна форма); *to be in first-rate training for a race* бути чудово підготовленим до змагання з бігу; *to be out of training* бути не у формі, бути в поганій формі; *he was in perfect training* він досяг піку форми [524, с. 368]. Проаналізувавши зміст словниково-енциклопедичних варіантів концепту «підготовка», ми можемо узагальнити його денотативне значення. Отже, «підготовку» розуміємо як спеціальне навчання, процес, у ході якого здійснюється навчання (виховання) учня / студента, формування його особистості, набуття ним необхідних знань, умінь і навичок (автоматизованих умінь, набутих у процесі систематизованого «навчання-виховання»); результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали (виховували).

К. Авраменко не випадково споріднює терміни «підготовка» й «освіта», вважаючи, що перший – уживається у двох наукових вимірах: як процес і як результат, а використання терміна «освіта», на думку К. Авраменка, є тривимірним: до процесу і результату додається мережа навчально-виховних закладів [4, с. 18]. Іншими словами, підготовку можна здійснювати на виробництві / підприємстві: перед початком виконання працівником службових обов'язків у межах своєї професії, у ході випробувального періоду, перед або після робочого часу (наявність навчально-виховного закладу – необов'язково) за курсовою та індивідуальною формами, з відривом і без відриву від виробництва. Характер такої підготовки – оперативний, конкретний, оскільки вона (підготовка) зорієнтована на опанування конкретного трудового процесу, виконання певного виду робіт; цей процес не вимагає великих витрат, термін адаптації скорочується.

«Професійна підготовка» здебільшого визначається як «система професійних і педагогічних заходів, що забезпечують формування

професійних знань, умінь і навичок та готовності до такої діяльності; здійснюється в рамках навчання в педагогічних вишах, університетах, на факультетах підвищення кваліфікації» [196]; «підготовка людини до опанування тієї чи тієї професії та виконання на достатньо високому рівні відповідної професійної діяльності» [202]; «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності» [84].

На думку В. Міжерікова, метою професійної підготовки є прискорення здобуття тим, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт. Професійна підготовка не супроводжується підвищенням освітнього рівня того, хто навчається. Професійну підготовку можна здобути в освітніх закладах початкової професійної освіти (ППО) та інших навчальних закладах: міжшкільних навчальних комбінатах, навчально-виробничих майстернях, навчальних дільницях (цехах), а також в освітніх підрозділах організацій, які мають відповідні ліцензії, і в порядку індивідуальної підготовки у спеціалістів, які пройшли атестацію та мають відповідну ліцензію. Виходячи з вищезначеного, зрозуміло, що здійснення професійної підготовки неможливе поза відповідними освітніми та / або навчально-виробничими закладами. Удосконалення набутих знань і навичок відбувається саме після навчання, у професійній діяльності [355, с. 363].

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах університетської освіти досліджувалася в різних напрямках:

- аналіз фундаментальних засад оновлення вищої освіти з позиції нової філософії (В. Андрущенко, Л. Губерський, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Кучерявий та інші), неперервності освіти (А. Алексюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Огнев'юк та ін.);
- розроблення теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців різного профілю (О. Глузман, А. Капська, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, В. Луговий, В. Семиченко, В. Симоненко, М. Ретівих, Т. Танько та ін.);

- вивчення особистісного аспекту в соціально-педагогічному контексті професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вишу (А. Капська, В. Курило, А. Кузьмінський, А. Линенко, В. Омеляненко, О. Пехота, та ін.);
- опрацювання сучасних гуманістичних підходів у психолого-педагогічній практиці, акмеології, професійній педагогіці (С. Батишев, С. Гончаренко, А. Деркач, Є. О. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, Ю. Поваренков, О. Романова, В. Рибалко, В. Шадриков та ін.);
- адаптування системного підходу у професійній підготовці фахівця (В. Безпалько, Т. Ільїна, В. Каган, В. Краєвський, Г. Легенький, І. Лернер, І. Сиченіков, М. Скаткін та ін.);
- студіювання переваг різнорівневої професійної підготовки фахівців (А. Лігоцький та ін.).

Під сучасними теоретичними і методичними засадами професійної підготовки фахівців різного профілю розуміємо теоретичне обґрунтування засад проектування інноваційних технологій на викладання у вищій школі за різними програмами (профілями) з переважанням тих чи тих дисциплін. Слід зазначити, що саме профільна підготовка є способом організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно орієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. В. Луговий виокремлює важливий напрям педагогічної науки – університетологію, до змісту якого входить фундаментальний університетський тип підготовки фахівців для державного управління (включаючи за міжнародними й вітчизняними класифікаційними стандартами місцеве самоврядування, відповідно до принципів Болонського процесу, в якому Україна бере участь разом із 44 іншими європейськими країнами) як визначний компонент [236]. На думку вченого, професійне становлення фахівця уможлиблюється за умови фундаментальної академічної підготовки (на рівні бакалавра, магістра, кандидата і доктора наук), періодичного оперативного і ситуативного підвищення кваліфікації та стажування [237].

Учені (В. Симоненко, М. Ретівих) трактують «професійну підготовку» як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності». В. Семиченко акцентує на значущості вдалого застосування інформації в навчально-виховному процесі із подальшим підвищенням кваліфікації за умови створення нових форм і програм професійної підготовки, тобто фундаментальними компонентами профільної професійної підготовки є набуті професійно орієнтовані знання, вміння і навички завдяки вправному використанню новітніх технологій у галузі професійної профільної освіти, які слугують підґрунтям особистісного відчуття готовності до професійної діяльності. Підвищення кваліфікації є запорукою успішної реалізації людини у професії [288, с. 128].

Окремі вітчизняні вчені (В. Луговий, В. Симоненко, Е. Слободенюк, М. Рутинський, І. Школа) переконані, що професійна підготовка кадрів будь-якого профілю повинна здійснюватися в мережі професійних освітніх закладів за умови оптимізування їх діяльності, розробки принципів і закономірностей формування організаційного механізму професійно-освітніх закладів відповідно до соціокультурної динаміки в країні. Отож, можна констатувати, що еволюції структури і змісту системи професійної освіти сприяє розширення спектру наукових досліджень як у галузі теорії та методики професійної освіти, так і в межах праксеології, оскільки людська професійна діяльність вивчається в аспекті її ефективності згідно з економіко-політичними чинниками в певний історичний час.

На думку А. Капської, зміст професійної підготовки передбачає «переплетення» з перспективами інтересів студентів, тобто перевага з боку студентів надається тим видам соціально-виховної діяльності, що принесуть їм певну користь у подальшому професійному зростанні чи при працевлаштуванні [149]. Визнання значущості особистісних інтересів тих, хто навчається, «скорочує дистанційність» між викладачем та його вихованцем, налаштовує майбутніх фахівців на позитив, формує їх індивідуальність у

професії, які сприятимуть подальшому кар'єрному росту. На наш погляд, усвідомлення людиною своєї неповторності у професії, свого визначеного професійного стилю мотивує і стимулює її до досягнення переваг у професії, основою яких є система відповідних знань, умінь і навичок.

Особливе місце у професійній підготовці майбутніх фахівців посідає **професійно-педагогічна підготовка** майбутніх учителів (педагогів, викладачів, вихователів) різної категорії. Означена проблема досліджувалась у різних напрямках, як-от: • професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів-педагогів дошкільної освіти та вдосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Т. Дегтяренко, Т. Жаровцева, Е. Карпова, І. Княжева, В. Нестеренко та ін.); • фахівців початкової та гуманітарно-технічної освіти (О. Біла, І. Богданова, Г. Бриль, Б. Долинський, Л. Колбіна, Н. Масліч, І. Пальшкова, О. Паскаль, В. Полторак, Л. Савлучинська, В. Усов та ін.); • підготовка кваліфікованих психологів (А. Ананьєв, О. Вдовиченко, І. Пивоварчик, І. Мельничук, О. Саннікова, С. Симоненко, Н. Хмель, О. Чебикін та ін.); • професійно-педагогічна підготовка фахівців у галузі фізичної культури та реабілітації (В. Бобошко, П. Джуринський, В. Нестеренко, О. Романчук, В. Тарасун, Б. Шеремет); мистецької освіти (Н. Білова, А. Линенко, Ю. Максименко, О. Тарасенко, С. Шип); • фізики і математики (Д. Аров, А. Брюханова, В. Голованов, О. Гохман, Г. Губреєв, І. Захарченко, В. Жуковський, А. Ків, Т. Койчева, З. Курлянд, І. Левіна, Л. Моїсеєв, В. Пивоварчик, С. Саприкін, О. Светной, Є. Седов, О. Соколенко, О. Третьяк, Р. Хмелюк, Н. Шкатуляк); • професійно-педагогічна мовна / мовленнєва підготовка майбутніх фахівців-лінгвістів: -германська філологія та методика викладання іноземних мов (Т. Єрмоєнко, Г. Голубова, А. Демчук, І. Жаборюк, І. Лук'янченко, І. Мельник, О. Трубіцина); - переклад (Т. Корольова, І. Дерік, Е. Ларіна, Н. Жмаєва, С. Юхимець) і методика його викладання; - загальна іншомовна підготовка майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей (Р. Мартинова, Н. Оськіна, Е. Стрига, І. Татарина, Т. Яблонська) з англійської, німецької, французької та

ін. мов; - східні мови (китайська, турецька мови) та методика їх викладання (Дін Сінь, Фан Лін, Лю Цзе); - слов'янське мовознавство (Е. Боєва, Л. Орехова, С. Лазаренко); - українська філологія і методика навчання фахових дисциплін (Н. Босак, А. Буднік, Ж. Горіна, О. Копусь, О. Кучерява, С. Форманова); - української та зарубіжної літератур (М. Гуменний, О. Ліхачова, О. Оренчак, І. Хижняк).

Зауважимо, що науковий рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворювальних знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення [127]. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти [127].

Професійна діяльність фахівців педагогічної галузі відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців і є її складником. В енциклопедичних джерелах поняття «*педагогічна діяльність*» трактується як складна організована система низки діяльностей: - практична діяльність викладача з навчання і виховання людини; - діяльність фахівця із викладання матеріалів педагогічної науки педагогічними працівникам різних установ (пов'язана з методикою навчання предмета або з методикою проведення виховної роботи в школі); - управлінська діяльність керівників освітньої системи; - науково-педагогічна діяльність (науково-дослідна) [127]. Тобто базовим визначенням терміна «професійно-педагогічна діяльність» вважають такий вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта і розвиток учнів / студентів (дітей різного віку, учнів шкіл, технікумів, училищ, студентів вищих навчальних закладів, інститутів підвищення кваліфікації, закладів додаткової освіти тощо). Педагогом можна назвати

фахівця, який має спеціальну підготовку і професійно виконує навчально-виховну роботу в різних освітньо-виховних системах. Саме якість означеної діяльності значно впливає на її результат.

Сутність *професійно-педагогічної діяльності* досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: Є. Барбіна, І. Зимня, В. Гінецинський, І. Зязюн, Е. Карпова, М. Качан, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, І. Пальшкова, В. Приходько, В. Писарєв, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Г. Яворська та ін. Так, змістову характеристику основних компонентів професійно-педагогічної діяльності вчені (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, А. Маркова, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич) тлумачать таким чином: мета діяльності (формування особистості учня як гідного громадянина своєї країни); суб'єкт діяльності (вчитель, педагогічний колектив школи); об'єкт діяльності (учень, класний керівник) та сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу вчителя на учня); результати діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня) [308, с. 8.]. Професійно-педагогічна діяльність педагога корелює з професійно значущими якостями особистості педагога – ініціативність, наполегливість, емпатія, зрівноваженість, компетентність, упевненість у собі, винахідливість, критичність, самовладання, гнучкість, комунікабельність тощо.

Н. Кузьміна виокремлює у структурі професійно-педагогічної діяльності п'ять компонентів: 1) проектувальний; 2) конструктивний; 3) організаторський; 4) комунікативний; 5) гностичний [208]. Зазначимо, що ці компоненти можуть бути сформованими за різними ступенями, але вони спроможні виконувати й компенсаторно-корекційні функції.

Е. Карпова акцентує на особливостях професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу, ознаках, які принципово відрізняють професійно-педагогічну діяльність саме викладача вищої школи від діяльності вчителя школи, структурі і змісті цієї професійної діяльності та умовах її успішності. На думку вченої, підготовка сучасних

фахівців має тенденцію до інтелектуалізації всіх видів професійної діяльності. Під «викладацькою діяльністю» Е. Карпова розуміє особливу форму, окремий вид педагогічної діяльності, предмет, мета і способи здійснення якої визначаються цілями і завданнями вищої професійної освіти. Згідно з дослідженнями учених (Р. Абдєєв, В. Андрущенко, Н. Башмакова, В. Кіпень та ін.), до найважливіших якостей підготовки сучасного педагога вищої школи належать здатність до змін і позитивне, толерантне ставлення до них, тому вчена вважає, що виключно цим якостям має відповідати діяльність сучасного викладача вищої школи. Отже, паралельне налаштування майбутнього педагога ВНЗ на позитивні результати, здатність швидко орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, обробляти цю інформацію й обирати необхідну, операційну, мінливу сприяє не тільки постійному оновленню здобутих знань, їх трансформуванню і проєкції на професійну діяльність, але й збагаченню професійних якостей педагога [153].

Під «педагогічною діяльністю» В. Писарєв розуміє наукову і практичну діяльність (див. *схему 1.1.*), що забезпечує взаємини між педагогом і учнем/студентом під час передавання духовно-практичного досвіду людства від покоління до покоління, оскільки людина, яка володіє культурою, є однією з головних цілей суспільства [314]. Важливим у цьому процесі є виявлення змісту й обсягу цієї культури, необхідних для засвоєння у формі знань, умінь і вищих моральних якостей. Результатом завершеної такої педагогічної діяльності повинна стати людина, яка оволоділа частиною цієї культури (див. *схему 1.1.*).

Схема 1.1.

Педагогічна діяльність у межах професійної підготовки майбутніх фахівців



Наукова педагогічна діяльність репрезентована таким видом педагогічної діяльності, метою якої є набуття нових знань про педагогічні стосунки науково-педагогічного складу і студентів-майбутніх викладачів та рекомендації, норми і форми наукової організації їхньої практичної діяльності. Аналіз сутності *професійної педагогічної діяльності* у вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється за різними моделями, що передбачають системний підхід до їх створення на базі конкретних завдань. Науковці констатують, що така педагогічна діяльність є спільною, погодженою й будується згідно із законами комунікації, що відбувається у варіативних режимах: - студент – викладач; - студент – викладачі; - студент – студент (під контролем викладача); - студент – студенти (під контролем викладача). Кінцевим завданням такої діяльності є розвиток, навчання та виховання особистості за умови, якщо педагогічна діяльність здійснюється професійним і творчим викладачем. *Структура діяльності викладача* передбачає наявність таких *конституентів*: професійні, психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, настанови викладача, яких потребує від нього професія; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння викладачем професійними знаннями й уміннями. Вищим показником узгодженості роботи викладача та студента (-тів), тобто її кінцевим результатом, є розвинута особистість студента, який може правильно використовувати в професійній сфері сформовані фахові компетенції та здібності залежно від особливостей певної робочої ситуації [314].

Базуючись на вищеозначеному, вважаємо доцільним розглянути поняття, що розкривають сутність кінцевого результату професійної педагогічної діяльності викладача в умовах вищої педагогічної освіти України, а саме: *«професійна підготовленість»* та *«професійна готовність»* суб'єктів навчання. У словникових джерелах [286] термін *«підготовленість»* розглянуто як дериват від *«підготовлювати»* («підготувати», «підготовити») – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід тощо у процесі навчання,

практичної діяльності» та потлумачено як «наявність підготовки до будь-якої справи, роботи»; зробити що-небудь попередньо для обладнання, організації чого-небудь; навчити, дати необхідні знання для чого-небудь; попереднім повідомленням викликати схильність до сприймання чого-небудь [289, с. 532]; як «сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що уможливають успішність реалізації праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь». Дуалізм характеру цього феномена свідчить про всебічне охоплення практичної актуалізації здобутого «фахового навантаження» [88].

Науковці (В. Бодров, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Левітов та ін.) «*підготовленість*» трактують як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які дозволяють у будь-який час успішно вирішувати поточні завдання та виконувати функціональні обов'язки. Важливими додатковими аспектами в цьому спектрі є: мотивація, внутрішня зібраність, вольова налаштованість, здатність виконувати необхідну роботу в цей час й досягати потрібних результатів. Поняття «підготовленість» до професійної діяльності межує з поняттям «професійна придатність», яка передбачає різні ступені: - непридатність до професійної діяльності (тимчасова або практично непереборна) з огляду на здоров'я; - придатність до професії; - відповідність професії; людина має особистісні якості, які доречні цій професії; - покликання до професії. Особистісні якості людини чітко відповідають вимогам до мови професії, вона виділяється серед інших за рівнем навчання й розвитку. У людини «лежить душа» до професії [46].

До змісту *професійної підготовленості* фахівця (як складника його функціональних здібностей) Л. Отрощенко відносить професійні знання, вміння, навички; професійну компетентність; професійні якості; знання своїх прав і обов'язків; уміння вирішувати професійні проблеми; професійне самовизначення та самореалізація [295].

На думку Н. Кузьміної, «професійна підготовленість» фіксує будь-який результат професійної підготовки, включаючи мінімально допустимий у межах готовності до професійної діяльності, тобто кожен складову, що інтегрована в загальну готовність. Учена структурує поняття «професійна педагогічна підготовленість», яке охоплює педагогічну кваліфікацію як один з її (підготовленості) рівнів і видів, що характеризує можливості фахівця у розв'язанні певного класу завдань. Таке розуміння сутності поняття характеризує його здебільшого як результат [208]. За концепцією Н. Зубанової, «підготовленість» маніфестується на трьох рівнях: 1) загальний (загальносоціальний); 2) професійний (особливий); 3) індивідуальний (одичний), тобто авторка, як бачимо, демонструє теорію актуалізації типового, специфічного і суб'єктно-творчого аспектів у межах загальної професійної підготовленості особистості [138].

Р. Карпюк презентує цікаву теорію «(ін)варіантності – уніфікованості професійної підготовленості», адже за його словами, «професійна підготовленість» інваріантна в загально-соціальному сенсі (за структурою), уніфікована у професійному сенсі (за функціями) і варіантна в індивідуальному сенсі (у взаємодіях компонентів і їх мірі). Тобто на різних рівнях прояву (як система) відрізняється відносною стабільністю структурних складових (загальносоціальний аспект) і функцій (професійний аспект), а також варіативністю суб'єктивної реалізації (індивідуальний аспект). Отже, автор розуміє «професійну підготовленість» як своєрідну сукупність компонентів (інваріантів) і відношень між ними і між їх елементами. Такий характер набуває потрійного ієрархічного «навантаження» в системі професійної підготовки майбутніх фахівців [154].

У психолого-педагогічній літературі термін «підготовленість до професійної діяльності» трактують ще й як комплексний, інтегративний стан, що поєднує в собі теоретико-практичну підготовку майбутніх фахівців (М. Данилко); інтегроване системою властивостей і відношень утворення особистості, що характеризує її вибіркву прогнозуючу активність у процесі

підготовки та включенні в професійну діяльність (А. Линенко) [227]; як складну інтегровану якість особистості (А. Хуторської) [446]; інтегральне утворення особистості, що охоплює певні компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий) і сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності (Н. Мойсеюк) [272].

Під *«підготовленістю»* будемо розуміти наявність запасу знань, набутих у процесі навчання певної справи, роботи, або властивість і стан підготовленого, тобто результат підготовки. У досліджуваному контексті видається можливим визначити поняття *«професійна підготовленість»* як наявність професійних знань, умінь і навичок (професійної компетенції, кваліфікації, основ професіоналізму і майстерності), набутих у процесі навчання, і необхідних для здійснення професійної діяльності, професійно-інтегроване утворення, що сприяє досягненню самовизначення й самореалізації з подальшим самовдосконаленням.

Терміни *«готовність»* і *«підготовленість»* є похідними від поняття *«підготовка»*, що орієнтує на процес, який приводить до стану готовності. Для більш глибокого розуміння терміна *«професійно-педагогічна готовність»* звернімося до лексикографічних джерел, які трактують *«готовність»*, як: стан, за яким все зроблено, все готово для чого-небудь [421]; *«готовність»* корелює з *«підготовленістю»*: підготовленість [389]; *«стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певних дій»* [290]. Інші лексикографічні психологічні джерела подають такі визначення *«готовності»*: - положення підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію; - такий стан людини, за яким вона готова взяти користь з деякого досвіду. Залежно від типу досвіду, цей стан розуміють як відносно просте біологічно детерміноване, чи як важке в когнітивному плані розвитку (наприклад, готовність до читання) [48]. Іншими словами, це певний стан мобілізації, налаштованості на реалізацію професійного досвіду.

З огляду на теорію «настанови» грузинських науковців (А. Прагнішвілі, Д. Узнадзе), «готовність» є «фіксованою настановою», окремий випадок більш загального явища, стан самого цілісного суб'єкта [417]. Зазначимо, що «настанова» не ототожнюється зі «станом», оскільки настанова є актуалізацією сформованих на підставі попереднього життєвого досвіду, звичок, взаємин. Стан «готовності» – це, все ж, психологічне утворення, тобто людина свідомо реагує на поставлені завдання, вимоги, настанови з метою їх успішного виконання, аналізує ситуацію, шукає раціональне рішення з урахуванням знань, умінь і навичок.

І. Зимня відзначає, що готовність передбачає «відрефлексовану спрямованість на професію типу «людина – людина», світоглядну зрілість людини, широку і системну професійно-предметну, а також комунікативну і дидактичну компетентність; потребу в афіліації» [134]. Отже, «готовність» – це виникнення прагнення бути в товаристві інших людей, потреба людини у створенні теплих, емоційно значущих стосунків з іншими людьми в межах професійної діяльності.

У межах функціонального підходу готовність розглядають як тимчасовий ситуативний стан «налаштованості» людини на діяльність (Н. Левітов, К. Платонов, А. Пуні, П. Рудик та ін.). Таке розуміння готовності як особливого психічного стану особистості, що забезпечує успішність виконання професійних завдань, дало змогу науковцям виявити його чисельні види, як: - настанова (А. Асмолов, Л. Бжалава, А. Прагнішвілі, Д. Узнадзе та ін.); - передстартовий стан у спорті (В. Алаторцев, Ф. Генов, А. Пуні та ін.); - боєготовність (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, А. Столяренко та ін.); - дбайливість і готовність до екстремальних ситуацій (В. Пушкін, Л. Нерсеян); - уміння мобілізувати необхідні фізичні й психічні ресурси для реалізації діяльності (А. Леонов, В. Мишкіна та ін.); - тимчасову готовність і працездатність (Н. Левітов) та ін.

Л. Лежніна означає термін «готовність до професійної діяльності» як «психічний стан, передстартова активізація людини, що охоплює усвідомлення

людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, виявлення найбільш імовірних засобів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірність досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей» [221]. З психологічного огляду, А. Линенко маркує «готовність» як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [228, с. 56]. Іншими словами, результатом (сформованою готовністю) вважають наявність у фахівця спеціальних професійних знань, умінь і навичок, раціональна реалізація яких уможлиблюється на практиці професійно-досконалим способом завдяки певним особистісним емоційно-інтелектуальним, вольовим і мотиваційним «збудником».

Аналіз наукового фонду з проблем готовності та психолого-педагогічних досліджень з професіограми, компетентнісно-зорієнтованого підходу дозволив визначити феномен *«професійна готовність майбутніх фахівців»* як сукупність різнорівневих взаємопов'язаних особистісних і функціональних властивостей (майбутнього) фахівця, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності згідно з нормативними вимогами, що висунуто до результату завершення професійного навчання.

Отже, в сучасній науці зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи розглянуто як багаторівневу систему, ключовими феноменами якої є: «професійна підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійна підготовленість», «професійна готовність».

1.2. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх філологів в умовах університетської освіти

1.2.1. Сутність мовленнєвої діяльності

Проблему мовленнєвої діяльності досліджували вчені різних галузей науки: лінгвісти (С. Андрусів, О. Залевська, О. Лещак, І. Бодуен де Куртене,

Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Л. Щерба та ін.); психологи (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.); лінгводидакти (А. Богуш, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Пентилюк та ін.). Розглянемо сутність мовленнєвої діяльності.

Зауважимо, що в науковому обігу наявні два різних феномени: «мовна діяльність» і «мовленнєва діяльність». Так, Ф. де Соссюр присвятив чимало праць дослідженню сутності феномена «мовна діяльність», у складі якої лінгвіст визначив дві її частини. За авторською теорією, предметом першої частини є суспільна мова, незалежна від індивіда, тобто виключно психічна наука; предметом другої частини, другорядної, є індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, включаючи фонацію (психофізична наука) [397]. Учений акцентує на взаємопов'язаності і взаємозалежності мови і мовлення, першочерговості мовлення перед мовою; з іншого боку, він наголошує на значущості слухання інших (численні акти досвіду) задля вивчення своєї рідної мови. Унаслідок чого, на думку дослідника, «завдяки мовленню мова зазнає розвитку: наші мовні навички змінюються від вражень, отриманих під час слухання інших» [397], тобто мова формується з мовлення. Попри взаємозалежність між мовою та мовленням, мова, як визначає автор, – це водночас і знаряддя, і продукт мовлення; мова і мовлення є цілком різними речами. Науковець характеризує мову як колективне набуття, тобто мова існує в колективі «як сукупність відбитків, викладених у кожного в мозку, на зразок словника, цілком тотожні примірники якого були б у користуванні багатьох осіб» [397, с. 25]. На глибоке переконання мовознавця, мовлення є суто індивідуальним явищем, в якому реалізується розумово-вольова діяльність окремої людини, а саме: 1) суб'єктивне використання індивідом мовних закономірностей і 2) психофізичний механізм актуалізації індивідуальних фоно-модуляцій. Отже, новаторським вважають розподіл автором мовної діяльності на мову і мовлення.

За змістом феномен «мовленнєва діяльність» є комплексним, багатоаспектним, неоднозначним. Витоки теорії мовленнєвої діяльності

науковці датують ще Античним періодом. Структурно-семантичне значення окресленого терміна було у центрі досліджень філософів, теологів (Аристотель, Блаженний Августин Аврелій, Діонісій Галікарнаський, Іоан Дамаскін, Немесій Ефеський) і лінгвістів (Бхартріахарі). У ХІХ увагу вчених (О. Потебня, В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь) привернули психолінгвістичні аспекти мовлення.

У ХХ і ХХІ століттях проблема мовленнєвої діяльності досліджувалася у різних напрямках: лінгвістами (С. Андрусів, І. Бодуен де Куртене, Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Н. Хомський, Л. Щерба), психологами (Т. Ахутіна, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, А. Супрун, Ж. Піаже, Ч. Осгуд), лінгводидактами (А. Богуш, Л. Калмикова, М. Львов), психолінгвістами (І. Горєлов, М. Жинкін, К. Сєдов) та іншими.

Вільгельм фон Гумбольдт наголошував на значущості діяльнісного аспекту мови, її творчій природі і тенденції до мінливості, розуміючи «мову» як знакову систему, що характеризується відображувальною функцією. Учений відокремлював поняття «мова» від «мовленнєва діяльність». На думку В. Гумбольдта, в основі мови лежить «мовна здатність» людини, що формується в дитинстві, на перших етапах оволодіння дитини мовою. Автор досліджував соціолінгвістичні та нейролінгвістичні аспекти мовленнєвої діяльності: можливості двомовності, особливості вдосконалення мовної системи у свідомості її носія, віддзеркалення індивідуальних і соціальних чинників у мовленнєвій діяльності людини. Учений уважав, що «мовленнєва діяльність навіть у найпростіших своїх виявах є поєднанням індивідуального сприйняття із загальною природою людини» [97].

Одним із засновників так званого соціолінгвістичного підходу до вивчення мовленнєвої діяльності був І. Бодуен де Куртене, який відзначав психічність і соціальність людського мовлення, корелюючи ці характеристики з індивідуальними і соціальними у мові її носія.

Л. Щерба (на відміну від Фердинанда де Соссюра) запропонував трихотомію мовних явищ: «мовленнєва діяльність – мовний матеріал – мовна

система». Мовознавець детально проаналізував підхід І. Бодуена де Куртене до психологічного трактування мови і відповідних методів її дослідження. Як наслідок, науковець висунув ідею про відмінність та взаємозв'язок мовленнєвої діяльності, мовної системи і мовного матеріалу. Перевагу автор віддавав саме *мовленнєвій діяльності*, тобто процесам говоріння і розуміння, реалізація якої уможлиблюється завдяки наявності другого аспекту – мовної системи (словника і граматики, які не надані ні в психологічному, ні у фізіологічному досвіді, їх можна вивести тільки із мовного матеріалу), тобто «сукупності всього, що говорять і розуміють у певних конкретних обставинах у ту чи ту епоху життя певної суспільної групи» [459, с. 113–129]. На думку дослідника, психофізіологічна мовленнєва організація індивіда є проявом мовної системи; разом із зумовленою нею мовленнєвою діяльністю вона (організація) є соціальним продуктом. Мовна система і мовний матеріал – це різні аспекти єдино поданої в досвіді мовленнєвої діяльності, оскільки мовний матеріал поза процесом розуміння буде мертвим, проте розуміння поза будь-яким чином організованим мовним матеріалом (тобто мовною системою) неможливе. Отже, саме володіння мовною системою дозволяє мовцеві створювати та розуміти тексти, враховуючи правила складання смислів для адекватної реалізації змістового боку текстів. Зрозуміло, що автор приділяв значну увагу структурно-семантичним аспектам текстотворення.

О. Шахнарович, дослідивши механізм породження мови, визначив мовну здатність як функціональну систему, що є наслідком відображення (і генералізації) елементів системи рідної мови, що функціонує за певними правилами, тобто функціональна система елементів і правил їх вибору. Структура мовної здатності людини, за авторською теорією, багаторівнева – «це якийсь конструкт, організований ієрархічно, що складається з низки компонентів: фонетичного, лексичного, морфологічного (що включає словотворчий субкомпонент), синтаксичного, семантичного. Компоненти так само, як і складові їх одиниці, пов'язані між собою правилами, зокрема правилами вибору, адекватними завданням комунікації» [453]. Лінгвіст

розглядав процес формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі як розвиток зв'язку, що встановлюється суб'єктом, між мовними знаками та дійсністю. На думку вченого, ці зв'язки розвиваються під час розвитку пізнавальних здібностей дитини, в ході ускладнення та розширення кола комунікативних ситуацій і предметної діяльності, яку обслуговує комунікація. Науковець доводить, що розвиток означених зв'язків є центральним процесом розвитку мовлення, а це означає, що цей процес є невід'ємним від процесу загальнопсихічного розвитку. Ґрунтовним вважають унесок О. Шахнаровича у становлення вчення про генезису мовленнєвої діяльності: з одного боку, вчений ототожнює аналіз генези мовленнєвої діяльності, мовної здатності людини з аналізом процесів і механізмів співвідношення комунікативних і когнітивних структур, з іншого боку, - з аналізом мовних одиниць, адже, як зазначає автор, значення є центральною категорією онтогенезу мовлення та мислення, а розуміння генезису значення є одною з умов мовної здатності людини [453]. Отже, мовна здатність людини – це результат реалізації складних зв'язків мови, мовлення і мислення.

Багатоаспектність феномена «мовленнєва діяльність» (його структурний і психологічний зміст) привернула значну увагу психологів до вивчення умов, засобів, форм і характеру реалізації мовленнєвої діяльності, її мотиву, предметності (матеріалізованої або ідеальної) і результату, супутних психічних процесів. Л. Виготський, спираючись на підходи В. Гумбольдта та О. Потебні до розуміння мови, зробив вагомий унесок у становлення психо- і нейролінгвістики як науки й зокрема у створення теорії мовленнєвої діяльності. Учений наголошував на системності побудови мови, а також взаємозалежності мовлення і мислення. Л. Виготський визначив *різновиди мовлення*: усне мовлення, писемне мовлення та внутрішнє мовлення [74]. За концепцією науковця, *усне мовлення* мотивується ситуацією та стає її складовою. Таке мовлення передбачає наявність слухача (інтерлокутора). Розуміння один одного здійснюється лінгвістичними (інтонаційне оформлення тексту, предикативність висловлювань) та екстралінгвістичними (жести,

міміка) засобами. Уточнення інформації досягається завдяки існуванню можливості у слухача перепитати мовця. *Писемне мовлення*, навпаки, потребує постійної турботи про те, щоб повідомлення було зрозумілим для читача; пропуски, які є можливими в усному мовленні, неприпустимі в писемному мовленні. Відсутність загальної ситуації та безпосереднього контакту із співрозмовником спонукає адресанта попередньо продумати текст письмового повідомлення, тобто створити «мисленнєву чернетку». Така мисленнєва чернетка і є *внутрішнім мовленням* (мовлення без звучних слів), що характеризується такими рисами: наявністю в думках адресанта предмета внутрішнього судження; розкриттям змістового навантаження дії або стану предмета через актуалізацію образних і вербальних асоціативних зв'язків; відсутністю необхідності повного вимовляння всіх слів. Автор зазначав, що внутрішнє мовлення передує як усному, так і писемному мовленню. Науковець характеризував *мовленнєву діяльність* як процес матеріалізації думки, тобто трансформація її у слова. Мовленнєві дії (акти), що виконують функцію підготовки і реалізаторів висловлювань, складають мовленнєву діяльність [74].

Ідею Л. Виготського розвинули І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Горєлов, М. Жинкін, А. Супрун та інші науковці. Саме О. Леонтєв започатковує дослідження внутрішнього мовлення в межах психолінгвістики [222, с. 8.]. Учений протиставив три поняття: «внутрішнє мовлення», «внутрішнє промовляння», «внутрішнє програмування». На думку науковця, внутрішнє програмування означає планування власне мовленнєвих дій, тобто «неусвідомлювану побудову деякої схеми», яка є основою для подальшого породження мовленнєвого висловлювання. О. Леонтєв розглядає *мовленнєве висловлювання* як мовленнєву дію всередині цілісного акту діяльності, характерними властивостями якого є: вмотивованість, цілеспрямованість, тричленність структури (створення плану, його реалізація, зіставлення) та ієрархічність організації. Іншими словами, будь-яка мовленнєва дія складається з програмування, здійснення програми та зіставлення цих елементів, тобто було виокремлено змістову та операційну частини структури

мовленнєвого акту. Стадія внутрішнього програмування посідає важливу роль в авторській теорії породження мовлення, що визначило напрями подальших досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі семантико-граматичної природи глибинної організації висловлювання на базі розуміння сутності внутрішнього мовлення, запропонованого Л. Виготським.

Вдалим у методичному плані вважають визначення сутності поняття «мовленнєва діяльність», запропонованого російським психолінгвістом І. Зимньою. Учена вважає, що витокami мовленнєвої діяльності у всіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба – «необхідність», «потреба» у вираженні думки та отриманні мовленнєвої інформації. Це необхідність заповнення інформаційного вакууму, тобто власне людська потреба вербального осмислення навколишньої дійсності [136, с. 73–78.]. На думку дослідниці, ця потреба, «знаходячи» себе у предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає відповідним комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Мовленнєва діяльність, як сукупність дій, може бути компонентом іншої, більш широкої діяльності людей, наприклад, суспільно-виробничої, пізнавальної, а може бути і самостійним видом діяльності. Вона є активним, цілеспрямованим, опосередкованим мовною системою та зумовленим ситуацією спілкування, процесом передавання або сприймання повідомлення, тобто процесом продукції і рецепції.

Лінгводидакти дослідили реалізацію мовленнєвої діяльності в освітньо-навчальній сфері: форми, умови її перебігу і функціонування, чинники становлення і розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів / студентів, критерії і показники їх сформованості тощо. Значний унесок в українську педагогічну науку щодо студіювання феноменів «мовленнєва діяльність» і «навчально-мовленнєва діяльність» з урахуванням віку особистості мовця здійснила А. Богуш. Учена ввела в науковий обіг вітчизняної дошкільної лінгводидактики поняття «навчально-мовленнєва діяльність», структура якої охоплює різні види говоріння (запитання, відповіді, відтворювальна або творча розповідь, переказування, опис, розмова) і слухання (слухання мовлення

товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису тощо). Під «навчально-мовленнєвою діяльністю» автор розуміє «організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікації та планування своїх дій» [44, с. 41]. Отже, йдеться про те, що навчання мовлення є однією з форм організації діяльності, яка здійснюється на мовленнєвому рівні в процесі розроблених і організованих навчальних або в конкретних ситуаціях повсякденного спілкування в позаурочний час. Така діархічна діяльність і є навчально-мовленнєвою. А. Богуш наголошує на взаємозв'язку всіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні (*інтераційна діяльність*). Оскільки мовленнєва діяльність є основою спілкування і вповні втілює його специфіку, автор вважає за можливе використовувати термін «*комунікативно-мовленнєва діяльність*» щодо мовленнєвого спілкування, яке, зокрема, А. Богуш тлумачить як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових (ігрових, мовленнєвих) ситуаціях; вміння адекватно й доречно користуватися мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання); вміння орієнтуватися у ситуації спілкування, його ініціативність» [42].

Ю. Бабанський вимагає як від організаторів навчально-мовленнєвої діяльності, так і від її виконавців, убачати в ній мету, мотиви, зміст, способи дій, регулювання і контроль за її результатами. У ході навчально-мовленнєвої діяльності в учнів / студентів формуються новоутворення – знання, вміння, навички, здібності користування мовою в певних ситуаціях (тобто продуктивність), мотиви, настанови щодо її вивчення (опосередкованість). На думку В. Бондаря [49], «будь-яка навчальна діяльність включає загальнонавчальні, предметні та інтелектуальні вміння і навички. У процесі навчальної діяльності вони формуються, наявні вдосконалюються, розвиваються психічні процеси (пам'ять, мислення, увага), формуються знання, набувається життєвий досвід, виникають нові інтереси і потреби, емоційні та

вольові, розумові та моральні властивості людей, розвиваються їхні загальні і специфічні здібності. Інакше кажучи, кожний вид мовленнєвої діяльності в межах навчальної діяльності підпорядкований дидактичній меті, а результатом такого навчання є «мовна продукція» в писемній, усній чи писемно-усній формі.

Аналіз наукових напрацювань відомих учених з виявлення структурно-функціональних ознак феномена «мовленнєва діяльність» дозволяє визначити мовленнєву діяльність як внутрішньо вмотивований, стимульований комунікативною ситуацією, активно-реакційний, суб'єктно-ціннісний процес презентації, отримання й обробки інформації засобами мови в ході спілкування; процес, що підпорядкований певній меті й має ієрархічну трикомпонентну структуру: мовленнєва дія (акт), думка, мова.

1.2.2. Види мовленнєвої діяльності

Мовленнєва діяльність може актуалізовуватись як рідною мовою, так і іноземною мовами. Це зумовлює вибір однакових засобів навчання рідної та іноземної (іноземних) мов. Навчання іншомовного мовлення базується на сформованих навичках рідного мовлення, тобто методична першочерговість належить навчанню людини рідної мови, а потім іноземної.

У контексті започаткованого дослідження термін «*іншомовна мовленнєва діяльність*» розуміємо як інтелектуально-дискурсивний процес актуалізації думок мовця засобами іноземної мови в зовнішній (писемній і усній) та внутрішній (беззвучній, невербалізованій) формах.

Ураховуючи вищезазначене, наполягаємо на значущості навчання майбутніх перекладачів іноземних мов, які є фаховим інструментарієм для подальшого успішного функціонування в професії. Виокремлені характеристики мовленнєвої діяльності надають змогу специфікувати ті види мовленнєвої діяльності, навчання яких є ключовим в процесі іншомовної

підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, а саме: *аудіювання, говоріння, читання, письмо*.

У лінгводидактиці (О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, М. Вашуленко, Н. Гез, В. Костомаров, І. Кочан, К. Кусько, К. Лазаренко, М. Ляховицький, А. Миролубов, Р. Мартинова, Л. Морська, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Плахотник, Н. Станкевич, О. Старков, О. Тарнопольський, С. Фоломкіна, С. Шатілов, G. Brown (Дж. Браун), С. Juel (К. Джуел), S. Neuman (С. Ньюман), С. Nuttle (К. Нуттел), L. Rosenblatt (Л. Розенблатт), G. Yule (Дж. Юл) та ін.) традиційно розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання), говоріння, читання, письмо. А. Богуш ввела у лінгводидактику термін «діамонологічне мовлення» – як комплексний вид мовленнєвої діяльності, який поєднує характеристики діалогічного та монологічного мовлення. Науковці розподіляють ці види мовленнєвої діяльності на *рецептивні* (перцептивні) – аудіювання та читання (за каналом отримання інформації) та *продуктивні* – за способом і формою створення (відтворення) інформації (говоріння і письмо), саме тому планування й організація навчально-мовленнєвої діяльності учнів / студентів здійснюється з урахуванням структурно-функціональних особливостей того чи того виду мовленнєвої діяльності. Розглянемо кожний вид детальніше.

Дослідженню структури, функцій та специфіки навчання аудіювання присвятили низку праць такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як В. Аракін, О. Бігич, О. Бочкарьова, В. Артьомов, М. Вайсбурд, С. Гапонова, С. Зінько, І. Зимня, Л. Куліш, Н. Скляренко, І. Халєєва, В. Черниш, А. Абрамс, Г. Уайзер, В. Щегольова, Дж. Ашер, Дж. Браун, С. Крашен та ін. Відомо, що саме аудіювання супроводжує говоріння та становить процес розуміння, осмислення мовлення; є умовою успішності будь-якого спілкування.

Термін «*аудіювання*» започаткувала американський психолінгвіст Дж. Браун та визначила його так: «Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення» [471]. Американські вчені Дж. Ашер, і С. Крашен відносять аудіювання до активного виду мовленнєвої діяльності, оскільки воно

передбачає розуміння почутого слухачем перед подальшим відтворенням і / або перетворенням цієї інформації (comprehension – before – production). Під «аудіюванням» І. Зимня розуміє слухання з розумінням, самостійний вид мовленнєвої діяльності, який реалізує усне і безпосереднє спілкування, є реактивним і рецептивним видом мовленнєвої діяльності в процесі спілкування; основна форма реалізації аудіювання – внутрішня, нерівномірна [136].

У навчанні майбутніх перекладачів-філологів аудіювання провідним виступає оволодіння вміннями аналітико-синтетичної обробки слухачем (читачем) отриманого зі слуху (у процесі слухання) чи зором сприйнятого (в процесі читання) мовленнєвого повідомлення: 1) смислове прогнозування; 2) вербальне зіставлення; 3) встановлення смислових зв'язків між словами, синтагмами та іншими більш великими смисловими ланками; 4) смислоформування; 5) прийняття смислового рішення [136].

М. Жинкін виокремлює основні механізми рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності – механізми прийому і видання мовленнєвого змісту, які є дволанковими і комплементарними (взаємодоповнювальними). Психолінгвіст описує й інші паралельні механізми, що реалізуються в межах мовленнєвого спілкування: 1) механізм осмислення-оброблення отриманої інформації в єдності двох комплементарних ланок – аналізу і синтезу; 2) механізми пам'яті, які реалізуються в єдності двох ланок – тривалої (стійкої) «короткої», короткочасної (оперативної) пам'яті; 3) механізм випереджувального відображення, що проявляється в рецепції у процесі ймовірного прогнозування і в продукуванні – випереджувального синтезу. Ці механізми є загальними для всіх видів мовленнєвої діяльності [120]. На думку автора, саме в процесі слухання прогнозування на основі роботи оперативної пам'яті зближує в часі елементи різночасно поданої низки сигналів, що забезпечує одночасно і синтез. Серед інших видів мовленнєвої діяльності аудіювання та читання потребують більш складної смислової переробки людиною сприйнятих висловлювань. Науковці (І. Зимня, М. Жинкін) доводять,

що аудіювання (і читання), як активні процеси, передбачають інтенсивну мнемічно-розумову діяльність, проте механізми пам'яті, імовірного прогнозування й осмислення більш напружено функціонують під час слухання, аніж читання [120]. Отже, схожі спільні характеристики рецептивних видів мовленнєвої діяльності забезпечують можливість їх взаємопов'язаного розвитку та здійснення перенесення вмінь з одного виду мовленнєвої діяльності на інший у процесі навчання іноземних мов.

Під сприйманням чужого мовлення Ф. Бацевич розуміє різновид мовленнєвої діяльності людини, що полягає в удосконаленні смислу почутих (прочитаних) повідомлень, текстів, усвідомленні авторських текстових (дискурсивних) стратегій, інтенцій тощо; вид мовленнєвої діяльності, активний процес відбору звукових сигналів у комунікації та як обов'язкову умову будь-якого спілкування [28, с. 97–102]. Автор подає сприймання реципієнтом повідомлення у вигляді ланцюжка: фізичне сприйняття повідомлення (тексту) → розуміння прямого, «поверхневого» значення → співвіднесення його з конситуацією, контекстом (у широкому сенсі) → розуміння «глибинного» значення → співвіднесення з фондом знань, пресупозиціями → інтелектуально-емоційне сприйняття повідомлення, усвідомлення його смислу, концепту, а також інтенцій адресанта. На думку науковця, смисл повідомлення в межах спілкування вважається усвідомленим, якщо реципієнт адекватно реагує в мовній або будь-якій формі (синтез повідомлення або тексту; тлумачення тексту; переказ; реферування тощо) [28, с. 99–100].

Аудіювання, як стверджує автор, є цілеспрямованою, організованою діяльністю людини в комунікації. До структури слухання науковець відносить такі елементи: сприйняття слухом, уважність, розуміння, запам'ятовування. Механізм реалізації виокремлених елементів слухання є більш складним у форматі іншомовної комунікації, тому навчання майбутніх перекладачів іноземних мов корелює з актуалізацією комплексних психофізіологічних операцій, описаних Ф. Бацевичем. Науковець також визначає чотири типи

слухання: 1) слухання заради задоволення; 2) уважне, вдумливе слухання; 3) критичне слухання; 4) емпатичне слухання. Професія перекладача потребує оволодіння другим і третім типами слухання, проте слухання заради задоволення й емпатичне слухання перекладач може використовувати як допоміжні засоби налагодження міжкультурної комунікації [28, с.97–102].

Сучасні лінгводидакти (О. Бігич, Н. Бориско, Н. Бражник, С. Гапонова, С. Ніколаєва та ін.) наголошують на значущості мовленнєвих умінь аудіювання в межах навчання іноземних мов: – вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст; – вміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні; – вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів з опертям на мовну здогадку, контекст; – вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо [36; 37, с. 76–84.].

Зокрема О. Бігич характеризує аудіювання за різними підходами: - як самостійний вид іншомовної мовленнєвої діяльності, наприклад, слухання оголошень, лекцій, доповідей, радіо- і телепередач, співрозмовника по телефону, виступів акторів тощо; - як складову діалогічного мовлення; - як засіб навчання, наприклад, при поясненні вчителем нового матеріалу, наданні настанови щодо виконання вправ тощо [35, с. 175–187]. Науковець уточнює психофізіологічні механізми аудіювання, що функціонують синхронно в реальній комунікації: мовленнєвий (інтонаційний та фонематичний) слух, антиципація (чи ймовірне прогнозування – структурне, лінгвістичне і смислове прогнозування), пам'ять та артикулювання (чи внутрішнє промовляння). Реалізація зазначених механізмів проектується в професійній сфері перекладача, а саме під час здійснення усного перекладу (послідовного, синхронного). З огляду на вищезазначене, О. Бігич подає розгорнуту дефініцію феномена «аудіювання»: «аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю, що ґрунтується на природних здібностях людини, вдосконалюється в процесі її розвитку та дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, зберігати її в пам'яті (чи на письмі), відбирати

й оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями» [35]. Автор дефінує аудіювання як перцептивно мисленнєву мнемічну діяльність, у межах якої здійснюється сприймання аудіоповідомлення; логічні операції аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, абстрагування, конкретизації тощо; виділення й засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, модифікація образу та впізнавання в результаті зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [35, с. 175–187].

Важливим у спектрі проблематики навчання майбутніх перекладачів аудіювання є навички прогнозування на різних лінгвістичних рівнях, що передбачають спрямованість уваги, зацікавленість темою повідомлення, швидкість розумової переробки інформації, утримання «подумки» певного обсягу інформації тощо. Залежно від специфіки сприйняття виокремлюють (Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова) три види аудіювання як різновиду навчально-мовленнєвої діяльності: 1) загальне (неповне / глобальне) – розуміння основної думки тексту; 2) детальне (повне) – усвідомлення головних значеннєвих блоків тексту в залежності від настанови, що ставить перед собою слухач / мовець; 3) критичне – критичне осмислення й аналіз сприйнятого на слух [363]. За участю (невтручанням) того, хто слухає, у мовленні розрізняють два способи слухання: 1) пасивне (нерефлексивне) – невтручання в чуже мовлення, мовчання з метою уважно вислухати співрозмовника; 2) активне (рефлексивне) – надання активного зворотного зв'язку, тобто надання допомоги, підтримки, схвалення / несхвалення, поради тощо мовцю. Підсумуємо, що в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх філологів формування вмінь і навичок аудіювання є тим фундаментом для реалізації ними професійної міжкультурної комунікації.

Отже, аудіювання – це складний багатоаспектний психофізіологічний процес слухового і зорового сприйняття, переробки та відтворення / або невідтворення аудіоінформації, що пронизує всі види мовленнєвої діяльності. У навчанні діалогічного мовлення важливими постають слухання (слухове відчуття) та говоріння (моторні відчуття). У монологічному мовленні активну

роль відіграє артикуляційний апарат, більш пасивну – органи слуху. Обидва процеси мовлення нерозривно пов'язані з мисленням та пам'яттю.

Розглянемо специфіку **читання** як виду мовленнєвої діяльності. Англійський лінгводидакт Майкл Уест (1886-1973) вперше дослідив сутність читання як виду мовленнєвої діяльності, змісту і методів його навчання. Педагог створив свою методичну систему у 20-30-ті роки ХХ століття, яка справила значний вплив на подальший розвиток методики навчання читання. Під «читанням» автор розуміє «вилучення уявлень із друкованого тексту, а не створення шумів» [528, с. 40–45]. Учений розрізняє два види читання: наглядове і пошукове. Наглядове читання передбачає фіксування уваги на кожному слові; пошукове (або наскрізно побіжне) – пошук необхідної інформації з великим охопленням змісту, що і є метою навчання. Підхід М. Уеста можна назвати новаторським щодо визначення обсягу незнайомої лексики в текстах хрестоматій, який, зокрема, запровадив у методику викладання іноземних мов метод «*прочитай → скажи*» (в різних режимах, звертаючись до вчителя, іншого учня, учнів) [266, с. 46–47, 528]. Застосування цього методу є методично доцільним у підготовці майбутніх перекладачів здійснювати аналітико-синтетичну обробку інформації, поданої як рідною, так і іноземною мовами, з подальшим її відтворенням у скороченому і / чи повному обсязі, тобто перефразованою власною мовою. Корисним від такого мовлення є те, що студент говорить природно, користуючись мовою як засобом спілкування, і йому доводиться утримувати в пам'яті слова цілого словосполучення (фрази), речення, уривки тексту, цілі тексти.

Згідно з сучасною лінгводидактикою читання належить до рецептивного виду мовленнєвої комунікації, у ході якого сприйняттю та розумінню інформації сприяє асоціація «форма-значення» завдяки зоровому сприйняттю [281]. Процес читання полягає у звуковому декодуванні «змістово-навантажених» графічних символів, з яких складаються слова, словосполучення і речення.

Учені (О. Гойхман, Т. Надєїна) визначають особливості всіх видів мовленнєвої діяльності як основи процесу мовленнєвої комунікації рідною та іноземною мовами щодо механізмів кодування / декодування інформації. Автори наголошують, що механізми кодування інформації діють під час говоріння і письма, а механізми декодування – під час слухання та читання. У процесі говоріння і слухання мовець оперує акустичними сигналами, в процесі письма і читання – графічними знаками. На думку авторів, «говоріння – це відправлення мовленнєвих акустичних сигналів, що несуть інформацію; слухання (аудіювання) – це сприйняття мовленнєвих акустичних сигналів та їх розуміння; письмо – це зашифровка мовленнєвих сигналів засобами графічних символів; читання – «це розшифровка графічних знаків та розуміння їх значення» [85, с. 7–8.]. Навчання майбутніх перекладачів коректної зашифровки і дешифровки мовленнєвих сигналів у межах вивчення іноземних мов набуває, на нашу думку, неабиякої значущості в контексті формування їх перекладацької компетентності.

Вітчизняний науковець К. Онищенко відносить читання до писемної форми мовлення і репрезентує структуру читання як виду мовленнєвої діяльності, що складається з техніки читання і розуміння того, що читають. У зв'язку з цим виділяють змістовий і процесуальний аспекти діяльності читача. Ці аспекти є взаємозалежними, як стверджує автор, тобто змістовий аспект читання «полягає в досягненні розуміння інформації, що сприймається читцем, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту» [255, с. 187–188]. Саме змістовий аспект діяльності перекладача під час опрацювання друкованих матеріалів відіграє визначну роль у трансформації імпліцитного та денотативного смислу повідомлення іноземною і рідною мовами. Вирішальне значення при читанні мають зорові відчуття, які

виникають під час отримання інформації і спричиняють дію внутрішнього моторного / мовленнєво-рухового аналізатора. Елементами читання виступають також слухові відчуття, оскільки читання супроводжується внутрішнім промовлянням, що стає повновагим, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Учений визначає послідовність здійснення смислової переробки під час сприйняття іншомовного графічного тексту: значення слова співвідноситься зі значенням інших слів, встановлюється характер зв'язку між ними та контекстуальне значення; слова об'єднуються в синтагми, синтагми – в речення; речення об'єднуються в більші смислові утворення, а останні – в цілісний мовленнєвий твір. Відзначимо, що процес осмислення (порівняння й узагальнення, аналіз та синтез, абстрагування і конкретизація) здійснюється аналогічно розумовим процесам під час сприйняття усного повідомлення.

Важливим у методиці викладання іноземної мови постає питання навчання *техніки читання*, під якою розуміємо цілісний комплекс автоматизованих навичок швидкого сприйняття графічних образів слів, автоматичного їх співвіднесення зі звуковими образами та значеннями цих слів. Відзначимо, що техніка читання не є видом мовленнєвої діяльності. Специфіка формування навичок читання залежить від індивідуальних психофізіологічних і вікових характеристик особи, рівня володіння рідною й іноземною мовами, функціонально-стильової спрямованості тексту, ступеня професійної підготовки фахівця, виду читання тощо.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти читач отримує і перероблює письмові тексти, створені одним чи кількома авторами. Прикладами читання як різновиду навчально-мовленнєвої діяльності є такі: - читання із загальним розумінням змісту (ознайомлювальне читання), метою якого є виявлення основної ідеї тексту та проблеми, що розглядають у ньому; - пошукове читання (пошук інформації в енциклопедичних, словникових, довідникових джерелах тощо); - поглиблене читання (аналітичне, творче), яке передбачає концентрування на деталях, специфічній інформації, їх аналіз і оцінювання, а також декодування конотативно-імпліцитного смислу дискурсу;

- читання-перегляд, сутність якого полягає у виборі і прочитанні окремих положень (наприклад, вступ, зміст, післямова книги) із загальноподаної інформації перед попереднім знайомством із книгою; - сканування – швидкий перегляд тексту з метою пошуку слова, факту, прізвища, назви; - швидке читання (панорамне і вибіркоче) – читання, що характеризується глибоким розумінням змісту, високою швидкістю завдяки проходженню спеціальної підготовки; читання задля задоволення [125]. Саме засобами цих різновидів читання забезпечується виконання різнопланових посадових обов'язків перекладачем і фахівцем з інших сфер професійної діяльності на сучасному ринку праці.

Ефективним засобом навчання читання як виду мовленнєвої діяльності вважають аудіо-візуальну рецепцію, коли користувач одночасно отримує «звукову підтримку» та читає текст (візуально його сприймає): стежить за текстом під час слухання його; - дивиться телепрограму, фільм, відео із субтитрами; - використовує новітні технології (засоби масової інформації, CD ROM тощо). Оволодіння навичками компресії іншомовного тексту полегшує реалізацію мовної особистості в професії в плані своєчасної обробки інформації, поданої іноземною мовою, та прийняття конструктивних рішень.

Як було зазначено, до продуктивних видів мовленнєвої діяльності належать говоріння і письмо. На відміну від наведеного зіставного вивчення перцептивних видів, перспективними в методичному ракурсі зіставлення продуктивних видів визнано дослідження, присвячені визначенню послідовності навчання говоріння і письма, тобто того, що має передувати в навчанні – говоріння чи письмо.

Психологічні засади процесу мовленнєвої діяльності розглядали психологи Б. Ананьєв, Л. Апатова, Б. Баєв, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Е. Волчков, С. Засєкін, І. Зимня, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Новіков, С. Рубінштейн, І. Синиця, Й. Стернін, Н. Хомський, Г. Чистякова та ін.

Саме процеси породження і сприймання усного мовленнєвого висловлювання досліджували такі психолінгвісти, психофізіологи, психологи, як: Л. Виготський, О. Лурія, М. Жинкін, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, Т. Рябова, І. Зимня та ін. На думку вчених, момент породження мовлення розпочинається з виникнення мотиву висловлювання – комунікативного наміру мовця, який визначає роль мовця як учасника комунікації, конкретну мету його висловлювання. Далі здійснюється лексико-граматичне оформлення тексту у внутрішньому мовленні. Автори додають, що в момент виникнення думки в зовнішньому мовленні передують поява мовленнєво-моторних імпульсів, які випереджують вимову слова. Далі включається голосовий апарат і сформоване висловлювання втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні за допомогою артикуляції та інтонування. Процес породження усного висловлювання, за припущенням науковців, супроводжується слуховим контролем, завдяки чому здійснюється зворотний зв'язок приведення висловлювання у відповідність до задуму. Зміст висловлювання і їх послідовність знаходяться на рівні свідомої автоматизованої провідної діяльності, коли мовець спілкується рідною мовою. Спілкуючись іноземною мовою, ці операції, як зазначають психологи, стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, що існують у носіїв мови. З огляду на вищезначене, умовою реалізації говоріння є наявність мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних, інтонаційних), які в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння з характерними власними якостями, як-от: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість [299, с. 22.].

М. Жинкін вперше порушив проблему механізмів мовлення, зазначаючи, що формування, перебудова і запуск механізму мовлення мають місце в результаті обміну повідомленнями [120]. Автор визначає загальні механізми двобічного процесу мовленнєвого спілкування – механізми прийому і видання повідомлення, всередині яких перебувають механізми осмислення (синтез і

аналіз; смислова обробка мовного матеріалу); пам'яті (в єдності довготривалої та оперативної пам'яті); випереджувального синтезу, без якого не існує жодне висловлювання. Учений тлумачить термін «механізм мовлення» як єдність двох ланок – 1) складання слів з елементів і 2) складання фраз зі слів, – кожна з яких передбачає ще два підрівні: відбір і складання.

Ю. Пассов характеризує окремі механізми іншомовного говоріння: репродукції (повної і часткової), вибору (вибір слів і вибір граматичної структури), комбінування (формування словосполучень і фраз), конструювання (конструювання мовленнєвих одиниць на основі аналогії з певною абстрактною моделлю і відчуття мови), прогнозування (структурної і смислової антиципації), дискурсивності (актуальне усвідомлення – оцінювання ситуації, сприймання сигналів зворотного зв'язку) тощо [299, с. 127].

Отже, як бачимо, говоріння як вид мовленнєвої діяльності пов'язане з породженням та сприйняттям мовлення, а отже, є комунікативно вмотивованим процесом і результатом, що реалізується у формі структурно-логічних, контекстуально-ситуативно зв'язаних висловлювань у внутрішньому та зовнішньому мовленні за певними механізмами.

Вітчизняні (Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Бігич, А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Гринюк, О. Горошкіна, П. Дудик, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, С. Караман, С. Ніколаєва, Л. Мацько, Т. Олійник, Е. Палихата, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Скалкін, Н. Скляренко, І. Хом'як) і зарубіжні (А. Баркер, О. Гойхман, І. Бім, І. Верещагіна, Т. Дейк Ван, О. Земська, Є. Ключев, Т. Ладиженська, Т. Надєїна, Ю. Пассов, С. Тер-Мінасова, С. Фоломкіна, Д. Хаймс та ін.) вчені приділяли значну увагу розробці лінгводидактичних засад з розвитку усного мовлення, говоріння, яке існує у двох-трьох формах: діалог, монолог, полілог залежно від наявності адресата або адресатів. На думку вчених, результатом говоріння є усне висловлення, яке засноване на процесах сприйняття і породження мовлення і підпорядковано певній меті, ситуації, мотиву, в центрі якого знаходиться

потреба, реалізується внутрішній план висловлювання, здійснюється відбір слів, їх розташування та маркування.

Ф. Бацевич визначає **говоріння** як «вид мовленнєвої діяльності з використанням вокального каналу комунікації, який полягає у створенні повідомлень (мовленнєвих актів), скерованих адресатові» [28, с. 321]), і виокремлює критерії, за якими класифікують форми мовленнєвого спілкування, в межах яких реалізується професійно-мовленнєва діяльність перекладачів. Опишемо їх: • залежно від форми втілення засобів мовного коду: - зовнішнє мовлення (усне, писемне, паралінгвальне); - внутрішнє мовлення (діалог людини із самою собою, довербальний етап породження мовлення); • за способом взаємодії між комунікантами: - монолог (говорить один учасник спілкування); - діалог (спілкуються дві особи); - полілог (розмовляють троє і більш осіб); • з урахуванням специфіки каналів комунікації: - мовлення безпосередньої комунікації («обличчям до обличчям»); - мовлення опосередкованої комунікації (записки, друкована продукція, телефон, телебачення, радіо, Інтернет тощо); • залежно від функції та змісту повідомлення: - побутове (обговорюють побутові, щоденні проблеми); - наукове (обговорюють наукові проблеми); - офіційно-ділове (спілкування між людьми як представниками соціальних інституцій); - естетичне (пов'язане з передаванням естетичної інформації – твори художньої літератури тощо); • за способом організації комунікації: - стихійне (випадкова зустріч на вулиці, у транспорті); - організоване (збори, мітинги, конференції тощо); • за сферами спілкування або стосунками комунікантів: - дружнє (розмова друзів, добрих знайомих, закоханих тощо); - антагоністичне (спілкування ворогів, людей, які сваряться тощо); - офіційне (спілкування регламентоване, інституційоване).

Відзначимо, що кожна форма мовленнєвого спілкування за запропонованими критеріями не існує ізольовано, тобто майже всі складники-

ідентифікати взаємодіють під час здійснення комунікації (вербальні і невербальні засоби, функціонально-стильові маркери, заплановано і спонтанно тощо). У контексті професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів актуальними, на наш погляд, є дослідження лінгводидактичних аспектів діалогічного і монологічного мовлення.

Відомо, під *діалогом* (грец. *diálogos* – «розмова», «бесіда») розуміють форму спілкування двох інтерлокуторів, які перебувають у безпосередньому зв'язку, із властивою зміною мовленнєвих актів. З огляду на визначення, атрибутивними характеристиками діалогу є: - наявність двох мовців; - швидкий обмін репліками спонтанно зумовленого змісту; - еліптичність, лаконічність; - ситуативна залежність реплік; - шаблонність реплік; - зорово-слухове сприйняття учасників діалогу (часто з використанням паралінгвістичних засобів); - важливість семантичного навантаження інтонаційного оформлення мовлення, тембру, тональності тощо.

Учені (М. Бахтін, Л. Виготський, Л. Щерба, Л. Якубинський, Н. Шведова) дотримуються думки, що діалогічне мовлення є первинним відносно до інших форм спілкування, маючи своїми витокami усно-розмовну сферу з домінуючим принципом економії засобів мовленнєвого коду. Інформативна повнота забезпечується «спільністю апперцептивної (що перебуває в полі сприйняття) бази» [464].

Отже, діалогічне мовлення є структурно-функціональним процесом комунікації між двома мовцями у певній мовленнєвій ситуації. У навчанні іншомовного діалогічного мовлення значне місце посідають знання про типи діалогів та екстралінгвістичні чинники їх актуалізації. Так, українська дослідниця І. Штерн класифікує *діалог* за такими ознаками: • співвідношення цілей: - кооперативний (цілі партнерів збігаються); - нейтральний (цілі партнерів у діалозі не суперечать одна одній); - конфліктний (цілі партнерів у діалозі протилежні); • характер глобальної мети: - когнітивний

(проблемно-діалоговий, інформаційно-діалоговий, з'ясувально-діалоговий); - фатичний (спрямований на підтримку спілкування, стосунків учасників); - експресивний (спрямований на вияв ставлення до обговорюваної проблеми і / або особи учасників спілкування); • особливості циркуляції інформації: - вироджений (такий, що має монологічну форму); - циклічний (фактичний, що не породжує нової інформації, а лише скерований на підтримання контакту); - одnobічно інформативний (надає нову інформацію); - двобічно інформативний (породжує нове знання в когнітивних сферах учасників спілкування); • інформація, наявна в репліках (висловлюваннях): - перформативний (рівний власне дії); - перлокутивний (налякати, порадувати тощо); - іллокутивний (спонукати, запитати, повідомити тощо); - реактивний (відповідь, відмова тощо); - інформативний (передавання інформації); • соціокультурні знання про діалог: - знання про соціальну діяльність незалежно від особистих характеристик; - знання про вияв людиною її внутрішнього стану і ставлення до інших людей незалежно від соціальних ролей; - знання про поведінку людей у конкретних комунікативних актах; - комунікативні переваги чи поразки та методи їх подолання: вдалий / невдалий [457].

З огляду на запропоновані класифікації діалогів, важливим у навчанні іноземної мови як засобу професійного спілкування вважаємо оволодіння майбутніми філологами, зокрема перекладачами, навичками виявлення цілей комунікації, ідентифікації намірів (прихованих і неприхованих) інтерлокуторів, навичок естетично-коректного ведення діалогу, оперування культурологічними, фоновими знаннями, обізнаність із формами репрезентації вербальної інформації тощо.

Учені (Н. Скляренко, Т. Олійник) подають найпоширеніші функціональні *типи діалогу* залежно від провідної комунікативної функції: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями / думками, діалог-обговорення / дискусія. Відзначимо, що ведення міжкультурного діалогу передбачає знання етичних норм спілкування та правил поведінки в певній ситуації. До мовних особливостей діалогічного мовлення лінгводидакти відносять: еліптичність, наявність «готових» мовленнєвих одиниць («формули», «шаблони», «кліше», «стереотипи» тощо), слів-заповнювачів пауз та стягнених форм (англійська і французька мови) [255, с. 151–155].

Отже, діалогічне мовлення є: 1) видом цілеспрямованої (навчальної) або природно створеної (ненавчальної) мовленнєвої діяльності; 2) складним структурно-функціональним процесом безпосереднього (зорово-слухового) спілкування – ефективного обміну інформацією двох спілкувальників у межах певної комунікативної ситуації.

Розглянемо детальніше сутність поняття «*монологічне мовлення*» як другого компонента говоріння. О. Лурія співвідносить монологічне мовлення з писемним і внутрішнім різновидами мовлення. Учений трактує монологічне мовлення як організований та відносно розгорнутий різновид мовлення, коли «той, хто говорить, наперед планує або програмує не лише окреме слово, речення, а й увесь процес мовлення, весь монолог загалом, подекуди подумки, а подекуди й у вигляді запису-плану чи конспекту» [238]. На думку автора, монолог – це насамперед підготовлене мовлення, що передбачає попереднє добирання змісту, чітке планування і відповідне словесне оформлення; це мовлення однієї людини, спрямоване на аудиторію, яка її слухає, сприймаючи її промову. Прикладами монологічного мовлення слугують доповідь, лекція, виступ на зборах, пояснення вчителем нового матеріалу. Порівняно з діалогічним мовленням монолог, як вид мовленнєвої діяльності, є активним довільним різновидом мовлення, оскільки задля здійснення монологічного акту мовлення мовець повинен усвідомлювати зміст думки і вміти довільно

вибудувати на підставі цього змісту своє висловлювання / кілька висловлювань. Учений вважає писемне мовлення різновидом монологічного, яке здійснюється як письмо і читання написаного у вигляді письмових знаків (слів), а також дає змогу спілкуватися з відсутніми співрозмовниками (сучасними і майбутніми). О. Лурія відносить усне і писемне мовлення, яке має форми діалогу і монологу, до зовнішнього мовлення людини.

Учені (П. Бех, Л. Биркум) специфікують зміст технологій викладання іноземних мов в Україні, в центр якого покладено формування навичок аудіювання, говоріння, письма і читання. Науковці характеризують монологічне мовлення з лінгвістичного погляду, відзначаючи відносну повноту висловлювання, розгорнутість та різноструктурність фраз зі складним синтаксисом, обмеженим використанням речень-еліпсів, мовленнєвих кліше, штампів, що проектується на форми, методи і принципи навчання іншомовного монологічного мовлення [34].

Лінгводидакти (Н. Бабич, І. Борисюк, О. Ворожейкіна, Т. Донченко, В. Мельничайко, В. Скалкін) розрізняють репродуктивну і продуктивну природу монологічного мовлення. У межах навчання мови (рідної та іноземної) репродуктивне монологічне мовлення не є комунікативним; основним завданням у методиці навчання говоріння постає розвиток продуктивного непідготовленого і ситуативно зумовленого вмотивованого мовлення. Так, В. Мельничайко стверджує, що на відміну від діалогу, залежного від ситуації спілкування, монолог є контекстуальним, але ситуація зумовлює змістовий контекст подальшого розвитку монологічного мовлення [257, с. 37]. Відзначимо, що в процесі монологічного мовлення не виникає потреби в паралінгвістичних засобах, які виконують функцію доповнення / заміни мовних засобів актуалізації семантики висловлювання в діалогічному мовленні, тобто монолог забезпечує повновагу вербальну реалізацію думки, а екстралінгвістичні засоби можуть виступати як допоміжні.

Ф. Бацевич визначає термін «монолог» (грец. *μονο* – «один», *λόγος* – «слово», «вчення») як форму мовлення, розраховану на пасивне й

опосередковане сприйняття адресатом (аудиторією), результат активної мовленнєвої діяльності адресанта. Учений виокремлює найважливіші ознаки монологу, як розгорнутого виду мовленнєвої діяльності, якої необхідно вчитися: - певна тривалість у часі (більш ніж репліка в діалозі); - розгорнутість без опори на ситуацію; - обмеженість або повна відсутність паралінгвістичних засобів (писемний монолог); - спланованість, підготовленість і керованість мовленнєвими висловлюваннями (доповідь, лекція тощо); - односторонній характер висловлювання, не врахований на негайну репліку співмовця; - наявність значних за розміром уривків, які складаються з логічно і композиційно пов'язаних повідомлень [28, с. 71]). Автор подає класифіційні ознаки монологу: - форма втілення (внутрішнє, зовнішнє); - спосіб організації (приватне, публічне); - сфери вжитку (дружнє, офіційне); - жанрова належність (художній монолог, ораторське мовлення, побутова розповідь тощо); - функціонально-комунікативна належність (розповідь, міркування, доповідь, переконання тощо); - ситуативні особливості комунікації (безпосередньо-контактне, опосередковано-контактне – радіо, телевізійне); - генетичні ознаки (імпровізоване, підготовлене); - тематичний критерій (наукове, публіцистичне, художнє тощо) [28]. Зауважимо, що автор відзначає майже всі сфери, до яких залучені перекладачі, тому навчання іншомовного діалогічного мовлення є вирішальним для майбутніх фахівців перекладу.

На думку вчених (О. Бігич, Н. Скляренко), успішність сприйняття монологічного мовлення, зокрема іншомовного, зумовлена коректністю мовної організації монологу, до характеристик якого належать: структурна завершеність речень; відносна повнота висловлювання; розгорнутість та різноструктурність фраз; складний синтаксис; зв'язність,

тобто мовні засоби міжфразового зв'язку (лексичні й займенникові повтори, сполучники і сполучникові прислівники, адвербіалії, артиклі тощо). Отож, через монологічне мовлення актуалізується здатність мовця синтезувати, проаналізувати і коректно донести затребувану інформацію адресату лінгвістичними (лексико-граматичне, фонетичне оформлення) й екстралінгвістичними (міміка, жести, немовні фонації) засобами. Формат дослідження передбачає розгляд писемного мовлення як продуктивно-репродуктивного виду мовленнєвої діяльності. Під «письмом» розуміємо «писемне мислення» та «писемне мовлення» (писемна мова в дії). Лінгводидакти (О. Кліментенко, О. Міролюбов) розглядають письмо як графічну фіксацію тексту мовлення. Написання – процес такої фіксації, письмовий текст – її результат, тобто письмо вважають системою письмових засобів та правил їх використання [157, с. 285]. Механізм письма, на думку вчених, передбачає два етапи: 1) складання слів за допомогою літер, 2) формування письмових повідомлень зі слів, словосполучень. Цей механізм покладений в основу навчання писемного мовлення – робота з оволодіння технікою письма (графіка, орфографія, пунктуація) та навичками письмового вираження думок засобами мови, що вивчається (продукт писемного мовлення). Отже, можна стверджувати, що саме такий вид писемного мовлення є продуктивним видом навчально-мовленнєвої діяльності, самостійною формою спілкування та характеризується як комплексне використання графічних, орфографічних, лексико-граматичних та стилістичних засобів для вираження думок та здійснення комунікації [103].

Дослідники (Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова) визначають письмо складним мовленнєвим умінням, що дозволяє за допомогою системи графічних знаків забезпечити спілкування людей, тобто письмо – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за якого особа фіксує мовлення з метою його передавання іншим. Продуктом цієї діяльності, на думку авторів,

є мовленнєвий твір або текст, призначений для прочитання [363, с. 162]. Роль навчання іншомовного письма в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів є визначальною саме в аспекті реалізації письмового перекладу різножанрових текстів, тобто репродукції первинного тексту засобами іншої мови (зі збереженням трикомпонентної структури письма і говоріння).

Писемне мовлення, як спосіб формування та формулювання думок, ґрунтується на використанні лінгвістичних знаків, закріплених у нервових зв'язках кори головного мозку у вигляді зорових та рухомоторних образів, що діють у сукупності зі слуховими та мовленнєво-руховими. Відомо, що в людей, які володіють грамотою, додатково до звукових нашаровуються графічні образи слів. Зорово-графічні образи актуалізуються та контролюються руховим механізмом руки, що пише. Складовою навчання письма в контексті започаткованого дослідження вважаємо оволодіння навичками графічно правильно зображати букви алфавіту й ієрогліфи, а саме переводити звуки й звукосполучення в букви й ієрогліфи та буквосполучення (синтаксичні сполучення ієрогліфів), асоціюючи при цьому звуковий, графічний та кінестезичний образи слова й ієрогліфа з його семантикою; орфографічно коректно писати слова, словосполучення слів, дотримуючись правил орфоєпії (українська мова); коректно накреслювати ієрогліфи (китайська мова); оперувати мовними структурами, вміти висловлювати свої думки в письмовій формі в межах рідної (української) та іноземної (китайської) мов. Оскільки текст-зміст писемного мовлення (як продуктивного виду мовленнєвої діяльності) заздалегідь формується в думці й передбачає велику кількість розумових дій та операцій, процес написання розпочинається із внутрішнього мовлення, зі складання плану-програми майбутнього висловлювання. Він (процес) «підключає» розумову діяльність з добору лексичних одиниць, їх граматичного оформлення в речення та об'єднання цих структур у великі відрізки мовлення – абзаци – для забезпечення логічних зв'язків між окремими думками. І. Зимня вважає, що цей процес складається із внутрішнього промовляння й фіксації мисленнєво підготовленого матеріалу на

папері, що потребує автоматичного оперування звуко-графічними асоціаціями [136, с. 86].

Вітчизняні лінгводидакти (Л. Щербак, І. Данилович, Н. Склярєнко, К. Оніщенко, С. Захарова, І. Хом'як) у навчанні письма виділяють три етапи: 1) оволодіння графікою / орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно; 2) засвоєння моделей речень, властивих усній та писемній формам спілкування, комбінування їх у мовленні; 3) оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування [385; 255]. З огляду на вищезначене, І. Данилович наголошує на значущості в процесі оволодіння іноземним писемним мовленням навчання техніки письма як бази, головна мета якої полягає у формуванні в учнів графічних / каліграфічних та орфографічних навичок. Автор вважає, що навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання, оскільки їх підґрунтям є одна графічна система мови. Проте науковець протиставляє спрямованість процесів письма і читання, детермінуючи їх як кодування і, відповідно, декодування думки за допомогою графічних символів [255, с. 210–214.]. Такий комплексний підхід до навчання писемного мовлення є, на нашу думку, ефективним засобом тренування майбутніх перекладачів у здійсненні реферованого, анотованого й розгорнутого переказу автентичної інформації. Як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, письмо передбачає такі форми його реалізації: - заповнення анкет; - написання статей до журналів, газет; - написання інформаційних бюлетенів, рекламних постерів тощо; - продукування плакатів; - написання доповідей, есе, оповідань, творів, пам'ятних записок тощо; - складання нотаток для виступу; - записування повідомлення під диктовку; - креативне письмо; - написання особистих чи ділових листів тощо.

Узагальнюючи проаналізовані лінгвістичні, психологічні і методологічні аспекти іншомовного писемного мовлення, під терміном «письмо / писемне мовлення» розуміємо різновид мовленнєвої діяльності, в ході якої суб'єкти навчання оволодіють уміннями і навичками формулювання і викладання власної й авторської думок у письмовій формі засобами мовного коду з

урахуванням орфографічних, лексико-граматичних, структурно-логічних правил оформлення повідомлень у межах конкретної мови. З огляду на вищезначене, констатуємо про щільний зв'язок письма зі всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання й аудіювання), відтак доцільно залучати його як допоміжний засіб у всі види навчально-мовленнєвої діяльності для ефективного розвитку і формування у студентів / учнів як іншомовних, так і рідномовних комунікативних і лінгвістичних навичок. Зауважимо, що переклад, як вид мовленнєвої діяльності, є ключовим для нашого дослідження, специфіка якого буде розкрита в підрозділі 1.4. Отож, навчально-мовленнєва діяльність, як уже було зазначено, передбачаючи навчання студентів аудіювання, говоріння, читання і письма, є центральною у загальній професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців.

1.2.3. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах

Досягнення успішності в будь-якій галузі уможлиблюється за умови залучення до роботи фахівця, який не тільки орієнтується у професійній сфері, але й здатний ефективно спілкуватися в її межах. Комунікативні навички полегшують адаптування людини в соціумі. У системі університетської освіти України та зарубіжних країн провідне місце відведене професійно-мовленнєвій підготовці фахівців. Насамперед з'ясуємо поняття «професійне мовлення» як ключового компонента феномена «професійно-мовленнєва підготовка фахівців». Тлумачні словники здебільшого подають таке визначення: професійне (фахове) мовлення (мова за професійним спрямуванням) – спілкування людей між собою за допомогою мови в межах певної професійної сфери; мовленнєва діяльність у межах певної професійної сфери [409]. Учені натомість розглядають професійне мовлення в ширших проєкціях, як: • комплекс комунікативних умінь – «сформованість умінь спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу» [30, с. 16]; • процес – «будь-яка комунікація між

фахівцями на професійні теми незалежно від того, відбувається вона в письмовій чи усній формах, в офіційній чи неофіційній обстановці, тобто комунікація як особливий, допоміжний вид діяльності, що забезпечує здійснення основної професійної діяльності» [79, с. 38]; • різновид літературної мови – «функціональний різновид літературної мови, який проявляється у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, що здійснюється адресантом при розв’язанні завдань професійної комунікації; і як лінгвістично, психологічно та соціально зумовлений вибір професійно маркованих засобів мови; діяльність, спрямовану на розв’язання педагогічних завдань, на досягнення комунікативної мети професійного навчально-наукового спілкування» [60, с. 10]; «один з різновидів літературного мовлення, що знаходить свою реалізацію у процесі комунікації, яка здійснюється за допомогою різних форм мовлення: усного-писемного, діалогу-монологу. Воно забезпечує потреби спілкування між представниками одного фаху у сфері виробничих відносин, допомагає краще зорієнтуватись у складній професійній ситуації» [303]; «цілісне утворення, складовими якого є знання норм літературної мови, фахової термінології, вміння розуміти усні та письмові тексти, вміння створювати власні висловлювання професійного характеру» [67, с. 62]; «володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями певної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети і ситуації спілкування. Вищим рівнем професійного мовлення, його зразком є культура професійного мовлення [230, с. 17]; • вид мовленнєвої діяльності – «вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і письмовій формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є дискурс» [192]; «мовленнєва діяльність, що передбачає вільне володіння спеціальною термінологією в умовах навчання, наближених до мовленнєвої професійної діяльності [364, с. 6].

Якщо спробувати узагальнити зміст вищенаведених тлумачень терміна «професійне (фахове) мовлення» / «мова за професійним спрямуванням», то можна вивести універсальне визначення для всіх без винятку професій, трактуючи його як вид мовленнєвої діяльності, в процесі реалізації якої актуалізується комплекс професійно спрямованих комунікативних умінь фахівця (знання норм літературної мови, фахової термінології; вміння розуміти усні та письмові тексти; вміння створювати власні висловлювання професійного характеру в письмовій / усній формі, в офіційній / неофіційній обстановці), які є психологічно і соціально зумовленими; володіння професійним мовленням сприяє здійсненню основної фахової діяльності.

У загальній системі професійної підготовки саме професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців-філологів, що прогнозує, моделює і детермінує подальшу фахову діяльність лінгвістів, посідає фундаментальне місце. Зазначимо, що в довідниковій літературі *професійно-мовленнєву підготовку* розуміють як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [84]. Формування в особистості професійної спрямованості в межах започаткованого дослідження трактуємо як формування в особистості знань і вмінь у мовленнєвих видах діяльності, тобто аудіювання, говоріння, письма і читання, які формують професійний фундамент майбутнього фахівця філології.

Аналізуючи тлумачення наукового концепту «професійно-мовленнєва підготовка», запропонованого С. Гончаренком [88], доходимо висновку, що автор ототожнює його з «*професійною освітою*». Дослідник зокрема наголошує на тому, що саме професійна підготовка має здійснюватися в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей господарства, науки, культури; така підготовка є невід'ємною складовою єдиної системи освіти. Відповідно до цього, професійно-мовленнєву підготовку ми інтерпретуємо як поглиблене вивчення майбутніми фахівцями наукових засад філології як фаху, а також технологію

праці фахівця-філолога; прищеплення їм загальних комунікативних і спеціальних практико-мовленнєвих навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи майбутніх учителів рідної та іноземних мов у загальноосвітніх освітніх закладах, викладачів рідної та іноземних мов, викладачів теорії і практики перекладу у вишах, перекладачів, гідів-екскурсоводів, редакторів у журналах, співробітників крьюінгових компаній тощо. Отже, професійно-мовленнєва підготовка» – це сукупність загальних теоретичних знань у галузі філології, комунікативних і спеціальних практико-мовленнєвих умінь і навичок аудіювання, говоріння, читання і письма, оволодіння якими дає змогу працювати фахівцем вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником зазначених галузей. В основу професійно-мовленнєвої підготовки Н. Грабовський закладає навчання *професійного мовлення*, до якого автор відносить усі мовленнєві жанри, сформовані в процесі комунікації у професійній сфері, і переважну більшість комунікативних актів, виключаючи з них лише ті, які здійснюють поза сферою професійно-рольової взаємодії (наприклад, особисте листування, побутовий діалог і т. ін.). Тобто лексико-граматичний складник професійно-мовленнєвої підготовки обмежується саме специфікою обраної професії [79].

Аналіз сутності змісту терміна «професійно-мовленнєва підготовка» дає змогу визначити досліджуваний феномен як такий, істотними ознаками якого є певний базовий професійно-спрямований мовний матеріал, організований у систему комунікативних вправ, обґрунтовані психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню і розвитку мовленнєво-комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців певних галузей задля їх подальшої реалізації у професійній діяльності.

Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців досліджувалася в різних напрямках: - підготовка майбутніх вихователів до навчання дітей національних спільнот української мови (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Казанцева, Т. Котик, О. Трифонова та ін.); - комунікативно-мовленнєвий супровід

професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України й становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України (А. Богуш, Н. Босак, Ж. Горіна, О. Кисельова, О. Ковтун, О. Руснак, О. Трифонова, М. Черкасов); - професійно-мовленнєва підготовка майбутніх філологів (В. Бадер, З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерява, Л. Мацько, А. Надолинська, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.); - професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців нефілологічного профілю (Л. Барановська, В. Байденко, М. Бондарчук, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, Н. Костриця, Н. Микитенко, Л. Прокопенко, Г. Пухальська, О. Тарнапольський, Т. Рукас, С. Хаджирадева та ін.); - професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів іноземних мов (О. Бігич, Л. Добровольська І. Зимня, Л. Морська, С. Ніколаєва, Р. Мартинова та ін.); - професійна підготовка перекладачів (І. Кочергін, О. Ковязіна, В. Комісаров, Т. Кучай, Л. Латишев, З. Підручна, О. Селіванова, Л. Черноватий та ін.).

А. Богуш спільно з її науковою школою була обгрунтована сутність поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід», його структуру та принципи реалізації україномовного комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ півдня України. Зокрема в межах професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ автори розробили багатокomпонентне утворення «комунікативно-мовленнєвий супровід» у контексті взаємопов'язаних циклів психолого-педагогічних мовознавчих і фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців і вихователів з урахуванням мовної специфіки регіону та мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу [181, с. 22].

Для майбутніх філологів, безпосереднім фахом яких є мова і література, професійно-мовленнєва підготовка набуває особливої ваги (слово «філологія» означає «любов до слова»). У довідниково-енциклопедичних джерелах пояснено термін «філологічна освіта» як систему підготовки спеціалістів з мов

і літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів і вчителів, перекладачів, тобто лінгвістів (фахівців з лінгвістики; мовознавців) та лінгвістів-педагогів. З огляду на специфіку підготовки, лінгвісти-педагоги виконують свої професійні обов'язки в навчальних закладах, а лінгвісти, які не проходили педагогічної підготовки у виші, – в дослідних інститутах чи прикладних галузях, як комп'ютерна лексикографія, автоматизований аналіз тексту, машинний переклад тощо. Наразі філологічна освіта реалізується в українських закладах вищої освіти у складі галузі знань «03. Гуманітарні науки на базі освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю 035. Філологія». Незалежно від педагогічної компоненти для мовознавців професійна комунікативна компетенція (оволодіння професійним мовленням) є одним із основних складників їх комунікативно-лінгвістичної компетенції [481]. Актуалізація системи знань, умінь і навичок використання професійного мовлення в межах філологічної освіти передбачено спеціалізацією лінгвіста. Наприклад, у галузі *мови*, що вивчається: а) фахівці в галузі конкретної мови (україністи, русисти, латиністи, китаїсти, арабісти тощо); б) фахівці в галузі конкретної групи / сім'ї мов (германісти, романісти, кельтологи, слов'янисти, тюркологи, індоєвропейсти тощо); в) фахівці в галузі мов конкретного регіону (американісти, африканісти, кавказознавці тощо). У галузі *тематики*, пов'язаної з конкретним розділом чи напрямом лінгвістики (фонетисти, морфологи, синтаксисти, семасіологи, лексикологи; типологи, компаративісти, психолінгвісти, соціолінгвісти, діалектологи, історики мови тощо). У галузі *конкретного теоретичного напрямку* (формалісти, функціоналісти, генеративісти, когнитивісти) тощо.

Багатоаспектність проблематики *професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх філологів* відображена в наукових напрацюваннях сучасних дослідників. Вітчизняні вчені М. Пентилюк, Н. Голуб, С. Караман, Л. Мацько, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, В. Дороз (Загороднова), І. Гайдаєнко, Ж. Горіна, Т. Коршун, О. Кучерук, Л. Мацько, А. Нікітіна, Т. Окуневич, С. Омельчук, О. Решетилова, В. Сидоренко, Т. Симоненко, О. Семенов,

Г. Шелехова, А. Ярмолюк поєднують концептуальні засади навчання української мови із Законом про освіту, вимогами Державного стандарту базової і повної середньої освіти й Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, де визначено підходи, рівні оволодіння мовою, комунікативні завдання і цілі, базові компетенції. Наразі перевага надана свідомо-практичній роботі, адже саме вона істотно впливає на формування мовленнєвих умінь і навичок. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів-словесників орієнтована на нові підходи до навчання мови (комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, проблемно-пошуковий, дослідницький, соціокультурний, українознавчий, компетентнісний тощо).

Так, Ж. Горіна свого часу дослідила стан розвитку українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів у вищих закладах південного регіону України. Дослідниця уточнила й науково обґрунтувала сутність понять: «розмовне мовлення», «суржикове мовлення», «національна група», «мовленнєво-культурна адаптація». Згідно з авторським баченням, феномен «розмовне мовлення» – це «різновид усного літературного мовлення, що сформувався на стику лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників, який обслуговує повсякденно-побутове спілкування». Авторка відстежила певні закономірності, тенденції процесу початкового засвоєння української мови студентами національних груп, започаткувавши ефективну методику інтенсивного навчання українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів південного регіону України в умовах багатомовного середовища» [91].

О. Семенов [377] ґрунтовно дослідила проблему підготовки вчителя-словесника в єдності культуромовної особистості і професійно-компетентного фахівця-дослідника, в якого сформовані мовно-мотиваційна, комунікативно-інформаційна, операційно-діялісна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності. Підсистемами професійної підготовки майбутніх учителів української словесності авторка вважає навчально-

пізнавальну, науково-дослідну, виховну діяльності та комплекс практик, які спрямовані на формування культуромовної особистості педагогів, їх професійної компетентності. Сучасна вітчизняна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів-філологів ототожнена, на думку автора, з процесом набуття професійної компетентності вчителя української мови і літератури, яка є комплексним універсальним утворенням відповідного напрямку й основою для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Дослідниця О. Копусь розробила теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів. Феномен «лінгводидактична компетентність майбутніх магістрів-філологів» авторка тлумачить як складний інтегративний феномен, до складу якого увійшли мовна, мовленнєва, комунікативна, предметна, дослідницька компетенції, а саме комплекс інтегрованих професійних якостей особистості майбутнього магістра-філолога, що передбачає готовність до науково-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі і виші відповідно до означеної кваліфікації та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у профільній та вищій школах, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших, що є однією з підструктур особистісних характеристик фахівця [187].

Водночас *професійно-мовленнєва підготовка* виступає невід'ємним складником загальної підготовки і *фахівців нефілологічного профілю*, якій присвячено низку праць відомих вітчизняних і зарубіжних науковців.

Так, Н. Шаталова зокрема дослідила теоретичні засади формування *мовленнєвого компонента професійної підготовки іноземних військових у ВЗО* [452]. Загальними особливостями цієї підготовки є: єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, професіоналізм; а спеціальними – навчання мовленнєвого професійного спілкування іноземною мовою. Навчання саме такого спілкування в процесі професійно-мовленнєвої підготовки відбувається спеціально з урахуванням специфіки військового

закладу освіти, успішність чого досягається за умови наявності в цієї діяльності певних мотивів, цілей і структурованості діяльності. Відтак формування мовленнєвої складової професійної підготовки іноземців певним чином ускладнює супровід її «нерідною» мовою.

М. Вахніцька розглядала проблему *професійно-мовленнєвої підготовки педагога-нефілолога в умовах багатомовності* [59]. Базою такої підготовки авторка вважає навчання професійного мовлення, яке вона тлумачить як функціональний різновид літературної мови, що проявляється у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, здійснюється адресантом при розв'язанні завдань професійної комунікації; як лінгвістично, психологічно і соціально зумовлений вибір професійно маркованих засобів мови; діяльність, спрямовану на розв'язання педагогічних завдань, на досягнення комунікативної мети професійного навчально-наукового спілкування [59]. Отже, змістові компоненти професійного навчання нефілологів мовлення «звужені» порівняно зі змістом відповідної підготовки філологів: недостатньо охоплені сфери навчання аудіювання і діалогічного мовлення.

У дослідженні Л. Барановської порушено проблему навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу як засобу вдосконалення загально фахової підготовки. [26]. Учена обґрунтовує структуру і розкриває зміст комунікативних вербально-професійних умінь студентів, який передбачає оволодіння такими вміннями: психолого-комунікативними (уміння встановлювати психологічний контакт з людьми, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємини); мовно-мовленнєвими уміння (здатність ефективно використовувати літературно марковану загальноповживану лексику та спеціальну термінологію і професійні слова з метою забезпечення успішності мовленнєвого акту, ознаками якої є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність, естетичність); уміннями вербально-професійної імпровізації (діяльність у варіативно мінливих умовах різноманітних професійних ситуацій).

Дослідження українського науковця О. Ковтун були присвячені проблематиці професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців вітчизняної авіації, засвоєнню ними галузевої термінології, а також змісту навчально-методичного супроводу процесу формування професійного мовлення в майбутніх фахівців авіаційної галузі. У спектрі започаткованого дослідження автор уточнює специфіку процесу створення навчально-методичного супроводу мовної підготовки фахівців відповідної галузі: його планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і дієвих засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних фахівців в аспекті формування їх професійного мовлення [166, 167].

Водночас Н. Костриця [192] науково обгрунтовує значущість ролі української мови у професійно-мовленнєвій підготовці фахівців нефілологічного напрямку, а саме економічного. Авторка виокремлює дисципліни «Українська мова» і «Ділова українська мова» як фундаментальні для оволодіння студентами професійним мовленням на базі структурно-функціонального та комунікативно-діяльнісного підходів з широким використанням професійно спрямованого текстового матеріалу. Під «професійним мовленням» учена розуміє «вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і письмовій формах», формування якого ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності через мовленнєву ситуацію, використовуючи ситуативно-тематичний підхід до відбору мовленнєвих одиниць (слів, словоформ, висловлювань); кінцевим результатом такої діяльності вважається дискурс (мовлення в аспекті події, пронизане екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками) [192].

Зважаючи на вищезначені положення з формування мовної особистості фахівця-нефілолога, зазначимо, що основою системи професійно-мовленнєвої підготовки виступає правильно дібраний навчально-методичний мовний матеріал тематико-ситуативної спрямованості, організований у певну систему

комунікативних вправ, у контексті професійної діяльності через дотримання конкретних психолого-педагогічних умов.

Безсумнівно, поряд зі знанням рідної мови сучасному фахівцеві всіх без винятку професійних сфер надзвичайно важливо оволодіти іноземною мовою, в час, коли наша країна обрала шлях до Європейської інтеграції: розширюються та зміцнюються політичні, економічні, культурні, освітні зв'язки України й європейських держав. Євросоюз розглядає професійну іншомовну підготовку співвітчизників та їх іноземних партнерів (з її подальшим удосконаленням) як один з пріоритетних напрямів підготовки фахівців загалом. Зауважимо, що й українська університетська освіта передбачає обов'язкову підготовку з іноземної мови. Проблеми вдосконалення іншомовної підготовки студентів неможливих навчальних закладів перебувають у фокусі безпосередньої уваги методики професійно орієнтованого навчання (Г. Баранова, Е. Гашин, Т. Литвин, Л. Макар, І. Мороз, О. Тарнопольський, Т. Хатчінсон, А. Уолтерс та багато інших). Наукові дослідження переважно ґрунтуються на проблемах дидактичних засад іншомовної професійно орієнтованої підготовки фахівців-нефілологів.

Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів іноземних мов досліджується в різних напрямках: • в контексті її історіографії, де акцентовано на рівні підготовленості й якісного складу викладачів мов (Н. Борисова, А. Долапчі), зокрема автори обґрунтовують періодизацію й досвід розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у гімназіях у певний історичний період, розглядаючи стан професійної підготовки вчителів іноземних мов, наводять чинники поліпшення стану забезпеченості гімназій підготовленими вчителями мов; • методична підготовка майбутніх учителів іноземної мови (О. Бігич, О. Волченко, С. Івашнєва, О. Коваленко, В. Редько, Ю. Стиркіна та ін.); • зміст професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови і проблеми її формування (Т. Алексєєва, В. Калінін, Л. Михайлова, О. Овчарук, А. Шишко, М. Байрам, К. Морг та інші); • аналіз складників змісту навчання

іноземних мов у майбутніх філологів (Н. Бориско, І. Бім, Н. Гальскова, Р. Мартинова, В. Плахотник, Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова та ін.).

Так, методичні праці Р. Мартинової присвячено проблемам розробки цілісної загальнодидактичної моделі змісту навчання іноземних мов [247], а саме складників системи навчання іноземних мов: її цілей, змісту, принципів, методів, засобів та апарату контролю й оцінювання результативності її функціонування, етапів навчання іноземних мов у їх взаємозв'язках і взаємозалежності. Автор визначає концептуальні засади моделювання змісту навчання іноземних мов, що ґрунтуються на принципах особистісно зорієнтованої педагогіки. Провідна роль належить принципу повного засвоєння програмового матеріалу, відповідно до якого всі учні в кінці навчального періоду досягають приблизно однакового рівня опанування знань, навичок та вмінь відповідно до їх можливостей. Під змістом навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності Р. Мартинова розуміє розвиток тих чи тих мовленнєвих умінь. Процес розвитку усного мовлення, за авторською методикою, складається з умінь спонтанного мовлення на основі вивченого матеріалу; умінь письмового мовотворення з обов'язковим використанням додаткового мовного матеріалу; умінь підготовленого усного мовлення на основі письма. До змісту навчання монологічного і діалогічного мовлення входять уміння сприймати ці види мовлення на слух з подальшим відтворенням, обговоренням й інтерпретацією почутого.

Дослідниця О. Бігич [38] надає перевагу методичному складнику професіоналізму майбутнього викладача іноземних мов початкової школи в контексті інтеграції України до європейської спільноти з орієнтацією на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти (Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment). Авторка виокремлює низку спільних тенденцій професійно-педагогічної іншомовної освіти у ВНЗ та іншомовної освіти в початковій школі: особистісно орієнтована білінгвальна освіта, інтеграція навчальних дисциплін, освітня автономія студентів і школярів та тенденції професійної

освіти вчителів: культуровідповідність та орієнтація освіти на рефлексію й інновації у професійній діяльності вчителя, розширення спеціалізації професійної освіти вчителя іноземних мов та рівневість системи його професійної компетенції [38].

Л. Морська започаткувала фундаментальне дослідження теоретико-методичних аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності [275]. На думку вченої, роль технічних (аудіо-візуальних) засобів у вивченні іноземних мов надзвичайно важлива, оскільки більша частина світових інформаційних навчальних ресурсів (як у мережі Інтернет, так і на локальних носіях цифрової інформації) пропонується іноземними мовами. Науковець доводить, що підготовка вчителя іноземних мов повинна бути орієнтована на структуру й характер сучасної професійної педагогічної діяльності в умовах інформатизації, яка зумовлює синтез загально-гуманітарних і фахових дисциплін із теоретичною, методичною та інформаційно-технічною підготовкою й акумулюється в системі спеціально організованого навчання на основі взаємозв'язку та взаємодії системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, технологічного, діяльнісного та модульного підходів.

Аналітичний огляд наукових робіт з порушеної проблеми дав змогу схарактеризувати феномен *«професійно-мовленнєвої підготовки»* фахівців різних галузей як цілеспрямований різнорівневий педагогічний процес, спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями специфічними мовно-комунікативними знаннями, вміннями і навичками та формування здібностей їх використання у професійно-зорієнтованій та квазі-професійній сферах.

Ураховуючи результати вищенаведених досліджень, можна стверджувати, що професійно-мовленнєва підготовка фахівців є вагомим компонентом системи університетської освіти. Проте відзначимо, що вивченню проблеми формування *культури професійного мовлення* для всіх без винятку фахівців – філологів або представників інших професій – також було присвячено чимало досліджень (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич,

І. Вихованець, С. Караванський, Г. Кацавець, А. Коваль, Л. Мацько, І. Маруніч, О. Пазяк, М. Пилинський, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Серебенська, Є. Чак, С. Шевчук та ін.). Учені підкреслюють значущість засвоєння й дотримання норм сучасної української літературної мови в межах професійного спілкування, звертають увагу на розробку шляхів удосконалення професійної мовної компетенції, вільного усного і писемного спілкування поряд зі студіюванням особливостей фахової мови, підвищенням культури мовлення. Основними комунікативними ознаками культури мовлення є: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, виразність, емоційність.

Професійна підготовка перекладачів посідає ключове місце в системі сучасної філологічної освіти як України, так і в професійній сфері підготовки майбутніх філологів-перекладачів зарубіжних країн. У зв'язку з тим, що професія перекладача стала масовою, в Україні було створено спеціальні навчальні заклади, що готують професійних перекладачів. Кінцевою метою навчання в цих навчальних закладах є набуття студентами навичок і вмінь професійно здійснювати перекладацьку діяльність, що стає можливим завдяки оволодінню необхідними знаннями про закони перекладу, зумовлені його складною і суперечливою природою, про загальні та специфічні вимоги, що висунуто суспільством до перекладу і перекладача.

У контексті розвитку євроінтеграційних процесів теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки перекладачів є загально визнані та спеціальні концепції сучасної професійної освіти (див. §1.1.), однак професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів відрізняється від вищенаведеної підготовки філологів (лінгвістів) та лінгвістів-педагогів – її зміст доповнюється додатковими аспектами, пов'язаними із специфікою професії перекладача / тлумача. Учені, приділяючи особливу увагу взаємозв'язку теорії і практики, проводять дослідження у різних проєкціях: • *фундаментальні підходи до професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів* (О. Ковязіна, А. Козак, В. Комісаров, Т. Кучай, Л. Латишев,

Р. Міньяр-Белоручев, Г. Мірам, Я. Рецкер, Л. Черноватий, Ю. Найда, Д. Джайл, А. Пім та ін.); • *комунікація, сугестія та асоціаціонізм* (В. Кашкін, Г. Лозанов, М. Філоненко, І. Халєєва та ін.); • *формування професійної компетентності майбутніх перекладачів*: - формування перекладацької складової фахової компетентності перекладача (І. Кочергін, С. Панов, Л. Поліщук, О. Поршнева, А. Присяжнюк, Т. Пушкар, О. Червінко та інші); - формування комунікативно-лінгвістичної компетентності майбутніх перекладачів (І. Бахов, З. Підручна, О. Селіванова та ін.); - формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та з урахуванням лінгвокраїнознавчого аспекту підготовки перекладачів (І. Бахов, Ю. Баканова, Ф. Лімбах, М. Медєтова, Ю. Рот, В. Фурманова та ін.); • *методики навчання майбутніх філологів-перекладачів специфіки галузевого перекладу* (Т. Ганічева, П. Джандоєва, В. Карабан, С. Коломієць, І. Кочергін, О. Лавриненко, О. Максименко, О. Мартинюк, Т. Михайленко, С. Панов та ін.); • *психологічні особливості діяльності перекладачів* (Л. Засєкіна, С. Засєкін, К. Скиба та інші); • *історія та сучасні тенденції розвитку освіти перекладачів у світовому контексті* (К. Гарашук, О. Кальниченко, О. Панасьєв, О. Семенець, Т. Тимошенкова, О. Чередниченко, М. Caminade, А. Рум та ін.); • *специфіка підготовки майбутніх перекладачів до використання новітніх інформаційних технологій у професійній сфері* (Л. Артемчук, П. Асоянц, О. Вадімова, С. Гундоров, Н. Іваницька, Т. Коваль, Ю. Колос, О. Куца, Л. Липська, М. Наказний, Р. Олексієнко, Т. Шеремет та ін.).

Так, К. Скиба дослідив психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів крізь призму змісту і структури їх професійної діяльності на ґрунті особистісно-діяльнісного підходу до навчання майбутніх фахівців перекладу. Під поняттям «лінгвістичне мислення» автор розуміє «якісно нове утворення особистості, що виникає в суб'єктів навчальної діяльності на основі вивчення структури змісту мовних елементів, аналізу особливостей їх взаємозв'язків, розкриття специфіки фонетичних, лексичних, граматичних та інших явищ і закономірностей мови, що засвоюється, як системи, і характеризується при цьому високим рівнем

сформованості розумових операцій, наявністю позитивної мотивації до процесу оволодіння лінгвістичними знаннями й уміннями та творчим ставленням до процесу оволодіння мовою» [384]. Отже, на основі запропонованого дослідження надається можливість прогнозування і розвитку професійного мовного мислення в майбутніх перекладачів засобами розширення спектру методів і прийомів організації роботи у визначеному напрямі, адаптації (чи розробки нових) чинних робочих програм з урахуванням специфіки відповідних психолого-педагогічних умов.

Об'єктом дослідження К. Гарашук виступила історія підготовки перекладачів у навчальних закладах світу від Багдадської (IX ст.) та Толедської (XII ст.) шкіл перекладачів до сучасності. Аналіз наукових джерел дозволив науковцю дійти висновку, що перекладачів та товмачів тривалий час готували неформально, переважно методом випробувань та помилок [475], або через навчання у якості підмайстрів, шляхом різних видів перекладацької діяльності, які супроводжували вивчення іноземних мов та/або культур у межах філологічної традиції. Автор описує перший в арабській історії перекладацький центр («Байт аль-Хікма» – «Будинок мудрості») в Багдаді, який функціонував як навчальний заклад, як бібліотека і як перекладацьке бюро, в якому працювало 65 перекладачів з грецької, сирійської, перської (пехлеві), санскриту та арамейської [147]. Учені (О. Семенець, О. Панасьєв) уточнюють витoki створення і функціонування Толедської школи перекладу [376, с. 149]. Дж. Деліслом (J. Delisle) та Дж. Вудсвортом (J. Woodsworth) подають ретроспективу спеціальної підготовки перекладачів у різних країнах – Франції (1669 рік – відкриття державної школи французьких перекладачів із турецької, арабської та перської мов), Австро-Угорщині (1754 рік – заснування Східної Академії з підготовки перекладачів зі східних мов) [483], Єгипті (1835 рік – виникнення єгипетської школи перекладачів аль-Альсун, де вивчали турецьку та французьку мови), Китаї (1862 рік – відкриття китайського Колледжу мов у Пекіні, де готували перекладачів із російської, англійської та французької мов, до яких пізніше додали німецьку (1888) та японську (1898)

мови; Шанхай – школи перекладачів, які готували фахівців із науково-технічного перекладу). М. Камінад (M. Caminade) і А. Пім (A. Pym) окреслюють специфіку підготовки перекладачів у Європі у ХІХ сторіччі: - підготовка дипломованих перекладачів в Університеті ім. Гумбольдта (Берлін) з 1884 до 1944 року; - підготовка фахівців із галузевого перекладу (присяжних перекладачів, перекладачів у сфері права) у Бізнес-школі Копенгагена, починаючи з 1921 року; - підготовка фахівців з галузевого перекладу в Паризькому інституті порівняльного законодавства [475].

Т. Тимошенкова досліджувала підготовку перекладачів-синхроністів у повоєнні роки, а також умови і принципи функціонування спеціальних вищих навчальних закладів, що готують перекладачів, із середини ХХ ст. [410]: 1974 рік – підготовка перекладачів художньої літератури при університеті Комплутенсе в Мадриді та при Автономному університеті Барселони; 1979 рік – розробка професійно орієнтованих програм у Гранаді, а в 1988 році – в Лас-Пальмасі на Канарських островах; 1990 рік – створення факультетів з підготовки перекладачів у Малазі та Віго, у 1992 році – в Барселоні (університет Помпеу Фабра), у 1993 році – у Віку та Мадриді (університет Комільяс), у 1994 році – в Кастельоні та Мадриді (університет Альфонса Х) [516]. Наразі спеціалізовані магістерські програми існують в Аліканте, Барселоні, Більбао, Мадриді (Комплутенсе), Валенсії та Віторії; магістерський ступінь із синхронного перекладу пропонують в університеті Ла Лагуна на Канарських островах; аспірантура з перекладознавства організована в Автономному університеті Барселони, у Леоні, Мадриді (Комплутенсе) та Сантандері (Кантабрія) [516]. Авторка репрезентує загальний огляд історіографії професійної підготовки перекладачів в Україні: 1966 рік – відкриття перекладацького відділення на факультеті романо-германської філології Харківського державного університету (тепер Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна), де готували перекладачів з англійської, французької та німецької мов [410, с. 33]; 1991 рік – початок підготовки майбутніх фахівців з перекладу для різних галузей господарства на

базі Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна та Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка; 1992 рік – відкриття факультету в Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія»; 1996 рік – підготовку перекладачів здійснює Львівський національний університет. Наразі перекладачів вишколюють у Київському національному лінгвістичному університеті, Сумському державному університеті, Запорізькому національному університеті, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) та багатьох інших університетах України.

О. Ковязіна розглядає питання єдиного «стандарту» підготовки спеціалістів у контексті інтеграції освіти в єдину світову систему. Авторка наголошує на необхідності орієнтації змісту навчальних робочих програм на базові філософські і методологічні традиції, притаманні європейським країнам, тобто на традиції енциклопедизму, політехнізму, прагматизму, екзистенціалізму, позитивізму тощо. Сучасні інтеграційно-комунікативні світові процеси передбачають оволодіння міцними навичками живої мови як інструмента комунікації та взаємодії. На думку науковця, робочі програми мають акцентувати увагу на засвоєнні методологічних аспектів формування знань та отриманні наукової інформації (тобто на вихованні у студентів методологічної культури) та просувати методику самостійного оволодіння знаннями, розвиток у студентів прагнення поновлювати ці знання протягом усього життя, проте основний час і увага мають бути спрямовані на активні форми навчання в малих групах задля забезпечення стимулювання пізнавальних здібностей студентів під час вирішення конкретних фахово спрямованих проблем у штучно створеному професійному середовищі [168].

О. Лавриненко порушив питання оптимізації процесу навчання перекладу: розробки комплексу професійно-спрямованих вправ і завдань. Науковець розглядає теоретичні засади навчання усного і писемного перекладу. Автор специфікує зміст і методи навчання галузевого перекладу

(художнього перекладу, науково-технічного перекладу, офіційно-ділового перекладу та перекладу газетно-інформаційних матеріалів) [214]. Учена О. Максименко визначила загальні якості перекладача усного мовлення: аналітичне мислення, миттєва реакція, вміння узагальнювати, інтуїція, вміння швидко пристосовуватися, здатність концентрувати увагу, фізична й психологічна витривалість, гарна пам'ять, ораторські здібності, приємний голос, допитливість, тактовність, дипломатичність [243, с.8]. І. Кочергін, утім, вважає підготовку особистості перекладача як фахівця головною метою процесу навчання, а не лише оволодіння ним іноземною мовою. Автор пропонує розробку наскрізних програм із підготовки перекладачів-референтів, укладених на основі розробленої моделі фахівця. Фундаментом усієї роботи з організації навчання, на думку науковця, стає *професіограма* як опис вимог професії, що суспільство висуває до фахівця, і перелік якостей особистості, що складають основу його професійної придатності. Серед складових елементів цієї моделі науковець виокремлює кваліфікаційну характеристику фахівця; знання, навички, вміння у межах кожного виду діяльності; сформульовані у системі завдання, що повинні бути вирішеними в процесі навчання [198]. Отже, провідним у запропонованій методиці підготовки майбутніх перекладачів-референтів виступає специфікація знань, умінь і навичок, що в сукупності «будують» професійний склад перекладача.

М. Наказний специфікує підготовку перекладачів до роботи з інформаційними ресурсами в контексті сучасних освітніх тенденцій, як в аспекті їх (ресурсів) ролі у здійсненні комунікації, так і їх використання для перекладацьких потреб. Науковець пов'язує концепцію освіти протягом життя зі специфікою роботи фахівця у галузі перекладу, оскільки «перекладач, засвоївши під час навчання технічний бік методики виконання перекладів, постійно стикається із різними сферами науки та техніки і змушений розширювати свої знання з термінології та технологічних процесів, тенденцій розвитку тієї чи тієї галузі знань, без чого неможливе виконання якісного перекладу» [276]. Учений наголошує на необхідності вдосконалення

підготовки майбутніх перекладачів у спектрі розвитку їх інформаційної грамотності з огляду на специфіку професійної діяльності: в умовах тематичного розмаїття перекладів, наявності матеріалів з інноваційних розробок постає проблема пошуку та оцінювання інформації, яка необхідна для того, щоб виконати або відредагувати переклад. Умовами успішного здійснення перекладу, за концепцією автора, виступають: доступ фахівця перекладу до якісних довідникових матеріалів, Інтернет-ресурсів, професійних словників і вміння користуватися перекладацькими ресурсами.

У роботі О. Поршневої доведено, що професія перекладача / тлумача безпосередньо стосується комунікації, а тому мовленнєва підготовка постає провідною в системі освіти майбутніх перекладачів. Авторка асоціює переклад з особливим видом мовленнєвої діяльності, а саме з білінгвальною професійною діяльністю перекладача, пов'язаною з перебудовою артикуляційної, перцептивної системи, розвитком механізму перемикання з однієї семантичної системи на іншу [345]. З цього приводу В. Комісаров радить будувати професійно-спрямоване навчання студентів – майбутніх перекладачів мов за принципом компаративістики та контрастивістики рідної мови та іноземної (іноземних) мови (мов) у межах певної комунікативної ситуації [176]. Зауважимо, що в паспорті спеціальності «Переклад» до переліку дисциплін, що складають навчальний план, поряд з першою іноземною мовою входить друга іноземна мова, проте кількість годин, відведених на вивчення першої та другої іноземних мов, значно відрізняється, тому мовленнєва підготовка фахівців передбачатиме формування в майбутніх перекладачів координативного типу білінгвізму (різновиду індивідуального білінгвізму, за яким перша та друга іноземні мови білінгва автономні у його свідомості і не змішуються в його мовленнєвій практиці, внаслідок чого інтерференція є мінімальною; координативний білінгвізм відображає значно більш високий ступінь володіння двома мовами, але не такий високий рівень володіння другою іноземною мовою, як, скажімо, при змішаному типі білінгвізму).

П. Гальперін під формуванням професійно-мовленнєвої компетентності фахівця з перекладу розуміє формування такої мови, яка не потребує калькування однієї мови на іншу [78]. За концепцією М. Цвілінга, професійне оволодіння мовами невід'ємно пов'язане із формуванням багатомовної особистості перекладача / тлумача, певними рисами якого є чітка усвідомленість та керування мовленнєвими діями, системність знань рідного та іноземного мовленнєвого матеріалу, здібність установлювати міжмовні співвідношення елементів, структур, мовних моделей. Ці якості професійної мовленнєвої особистості препаруються обсягом мовного тезаурусу перекладача [448].

Учені (О. Селіванова, М. Цвілінг) вважають, що по закінченню професійно-мовленнєвої підготовки перекладачі повинні вміти здійснювати базові перекладацькі дії, а саме: - сприймати та утримувати в пам'яті зміст повідомлення, виокремлювати його змістовні одиниці, з'єднувати їх у більші інформаційні блоки; - передавати, формулювати зміст повідомлення рідною та іноземною мовами, враховуючи дискурсивний контекст; - зберігати зміст тексту, його денотативну, конотативну, нормативну, прагматичну та естетичну еквівалентність; - орієнтуватися в соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, адекватно інтерпретувати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур [448].

Підсумовуючи сказане відзначимо, що *професійно-мовленнєва підготовка перекладачів* – це цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння перекладацькою компетентністю, тобто набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок – професійно-мовленнєвих компетенцій у сукупності, необхідних для здійснення базових перекладацьких дій у межах виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, (соціо)культурних і національних особливостей країн, особистісних та фізіологічних характеристик комунікантів, рівня їх інтелектуального розвитку, вимог до адекватності та правильності перекладу, як професійного продукту, відповідно до світових стандартів і міжнародної практики. Узагальнюючи різні

наукові підходи до розуміння та тлумачення ключових для започаткованого дослідження понять - «*готовність*», «готовність до професійної діяльності», «професійно-педагогічна готовність», а також враховуючи специфіку вище окресленої перекладацької діяльності, феномен «*готовність до професійної, тобто перекладацької, діяльності майбутніх перекладачів*» – це результат професійної підготовки фахівців перекладу; інтенційна спрямованість перекладача / тлумача на якісне виконання професійних завдань на базі сформованої перекладацької компетентності, особистісних й організаційно-професійних характеристик та налаштованість на успішну самореалізацію.

Отже, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців-філологів і фахівців нефілологічного профілю в умовах університетської освіти України є багатогранною, оскільки вона передбачає оволодіння не тільки рідною мовою, але й іноземною, а саме лінгвокомунікативною компетентністю, основу якої складають знання, вміння, навички сучасної мовної особистості-представника певної професії, здатної вдало використовувати набутий багаж у контексті свого фаху й орієнтуватися в ситуації. Сформована мовна особистість має перспективи для працевлаштування в сучасному економіко-правовому середовищі у вимірах євроінтеграції і глобалізації за умови проходження повноцінної професійної підготовки, фіналом якої є готовність суб'єкта діяльності виконувати свої професійні завдання і обов'язки.

1.3 Витоки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови

З огляду на вітчизняні реалії, пов'язані, з одного боку, із розширенням і поглибленням партнерських відносин України і КНР, а з іншого, – соціально-педагогічними потребами у підготовці конкурентоздатного фахівця-перекладача акцентуємо увагу на доцільності дослідження проблеми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в контексті міжнародної співпраці цих країн.

Підготовка перекладачів китайської мови до професійної діяльності є складним процесом як з боку викладачів, так і з боку студентів – майбутніх перекладачів. «Процедура» підготовки перекладачів-сходознавців докорінно відрізняється від «тренування» перекладачів будь-якої іншої мови (англійської, німецької, італійської, французької, турецької тощо). Сутність професійної підготовки перекладачів китайської мови, її складових та чинників ефективної реалізації доцільно розглядати крізь призму не тільки дефініцій «професійна підготовленість», «готовність до професійної діяльності», «професійна компетенція», але й з урахуванням історичних, культурних і філософських ідей України і Китаю, структура, етапи та якість якої значно еволюціонували під впливом різноманітних культурно-політичних, соціально-економічних, морально-етичних й психолого-педагогічних чинників. Виникла необхідність здійснення історико-культурного аналізу наукової, педагогічної та класичної літератури з метою виявлення лінгвосоціокультурних особливостей навчання майбутніх перекладачів китайської мови на різних історичних етапах становлення професії «перекладач-китаєзнавець». Актуальність згаданого вектору дослідження полягає у визначенні цих етапів, їх змісту та кореляції з навчально-методичним забезпеченням означеної підготовки, оскільки порушена тематика не висвітлена в повному обсязі в сучасній педагогічній літературі. Знання специфіки професії перекладача китайської мови, починаючи із джерел її існування, слугуватиме ефективній організації процесу

підготовки фахівців до професійної діяльності. Основною детермінантою у визначенні змісту професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші визначаємо освітньо-культурний простір, що уможлиблює всебічну реалізацію започаткованої експериментально-дослідної роботи на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти України.

Дослідження історіографічного аспекту професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України передбачало розв'язання таких завдань: 1) розкрити історичні етапи еволюції професії «перекладач-китаєзнавець»; 2) схарактеризувати особливості професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відповідно до історичних етапів становлення досліджуваної професії.

Розуміння ролі, змісту професійного «функціонування» перекладача, його особистих характеристик, вимог до якості праці перекладача знайшли своє відображення ще в епоху стародавніх цивілізацій, коли письмовий переклад був провідним видом мовленнєвої діяльності, пов'язаним з тлумаченням Святого письма. Усний переклад поступово виходив на професійну арену тлумача завдяки налагодженню торгівельно-політичних відносин між близько, а потім, далеко розташованих населених пунктів. Послідовний вид перекладу, як основний, передбачав коректну комунікативну поведінку перекладача та розвинуті мовленнєві вміння в межах певної ситуації. Перекладач набував свого безпосереднього комунікативного досвіду шляхом спілкування з носіями іноземної мови.

Становлення перекладача-тлумача китайської мови в межах України нерозривно пов'язано з динамічним розвитком українсько-китайських дипломатичних відносин після підписання представниками урядів двох країн Спільного комюніке 4 січня 1992 року. Увесь період взаємодії країн і, відповідно, історичний період розвитку професії «перекладач-китаєзнавець» можна формально поділити на 3 етапи: 1) 1992 – 2002 роки; 2) 2003 – 2009 роки; 3) 2010 – до теперішнього часу.

Перший етап характеризуємо як «культурна революція». Ознайомлення

українців із культурою Китаю, китайців – із культурою України розпочалося з епізодичних обмінів творчими колективами між містами-побратимами та організації виставок зразків українського і китайського мистецтва. З огляду на нестабільне матеріальне становище України, подібне культурне поєднання здійснювалося протягом 8 років. До 2000 року зросла кількість взаємних візитів вищих посадових осіб двох країн, що зумовило необхідність залучення більшої кількості українських фахівців-перекладачів китайської мови до міжнародної діяльності в галузі культури й мистецтва. Потреба в перекладачах відчувалася особливо гостро, коли до цивілізованого діалогу було залучено народи обох країн. Було вирішено організувати Дні культури України у КНР. Перекладачам необхідно було «занурюватись» у сферу українського та китайського культурного життя, наприклад, досліджувати популярне танцювальне мистецтво (класичний балет, фольклорний танець, сучасний танець), музичне мистецтво (інструментальне оформлення українських та китайських музичних творів, актуальні музичні жанри, творчість відомих діячів музичної культури), образотворче мистецтво (своєрідність українського народного декоративного мистецтва, світлини, традиційний живопис маслом, китайську графіку й каліграфію) тощо.

Спеціалізації «перекладач-китаєзнавець» та «філолог-китаєзнавець» на той час ще не мали успіху у вищих навчальних закладах України. Наявне на той момент навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх китаєзнавців не вимагало вдосконалення чи перегляду його змісту. У 2001 році новим орієнтиром в галузі вивчення та викладання іноземної мови, а також оцінювання мовленнєвих умінь студентів-майбутніх філологів виступили Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [481]. Провідні ВНЗ України почали адаптувати навчальні програми відповідно до запропонованих вимог. Навчання перекладу базувалося на таких основних видах діяльності: 1) *письмовий переклад (translation)*, спрямований на читача, за схемою «**Writer (Lx) → text (in Lx) → USER → text (in Ly) → Reader (Ly)**», де Lx текст-оригінал, а Ly – текст іншою мовою; 2) *усний переклад*

(*interpreting*) із залученням мовця-посередника до бесіди-діалогу двох мовців за схемою «**Interlocutor** (Lx) → **discourse** (in Lx) → **USER** → **discourse** (in Ly) → **Interlocutor** (Ly)». Тематика професійних ситуацій (у відповідних робочих програмах) охоплювала такі рубрики: • персональна ідентифікація (встановлення контактів / стосунків); • загальне робоче оточення і повсякденна робота (співбесіда в межах працевлаштування, повсякденна адміністративна діяльність); • стосунки з колегами і клієнтами (засідання, зустрічі, бізнес-ланчі, спілкування через Інтернет, дискусії на робочому місці, перемови, світські події); • ділові подорожі (турагенція, аеропорт, залізничний вокзал, на борту літака, судна, в потязі, в готелі, в ресторані, в банку, на пошті); • міжнародні конференції, зустрічі, дискусії; • здоров'я та особиста безпека (у лікаря, в аптеці, невідкладна допомога, робоче місце, подорож); • контракти та угоди (працевлаштування, страхування, надання послуг, партнерство / співробітництво); • компанія (структура, результати роботи, продукція, послуги, штат, політика, реклама); • питання професійного та академічного характеру (лекції, семінари, практикуми, консультації, бібліотека, лабораторія, ресурсний центр, заняття в аудиторії).

Зважаючи на це, зміст навчальних програм почав поступово видозмінюватися, насамперед стосуючись академічної тематики, а найбільшу увагу відтепер було приділено ознайомленню майбутніх перекладачів китайської мови із сучасними віяннями китайської культури (порівняно з українськими). Отже, вітчизняна система підготовки фахівців-китаєзнавців у період з 1992 по 2002 роки поєднала сучасні європейські та сучасно-традиційні китайські тенденції [109].

Перша науково-практична конференція в посольстві України в Китаї «Зони розвитку високих технологій: концепція, практика й перспективи», в ході якої було обговорено коло питань про співпрацю двох країн у сфері науки і техніки, започаткувала *другий етап* українсько-китайської дружби. Взаємовідносини між Україною й Китаєм у галузях машинобудівництва, освоєння космосу, біотехнологій, інформатики, освоєння нових виробництв

набували характеру взаємної вигоди. Китай став третім за розміром торговим партнером України. На думку багатьох економістів-міжнародників, Україна і Китай змогли взаємодоповнити одна одну, саме тому двостороння співпраця не тільки позитивно впливатиме на розвиток науки і техніки, а й сприятиме підвищенню економічної потужності двох країн. Такі перспективи позиціонувалися щодо змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми досліджуваної спеціальності.

Навчання на факультетах китайської філології обрало напрям підготовки фахівців високої кваліфікації, які в повному обсязі мали б професійні й особисті якості, що забезпечували б їм пріоритетну затребуваність та стійку конкурентоздатність на українсько-китайському і міжнародному ринках праці, а також широкі можливості самореалізації, в тому числі в новітніх галузях знань, найбільш значущих сферах професійної діяльності і життя. Додатковими було визнано універсальні компетенції: а) загальнонаукові, б) інструментальні, в) системні. Професійні компетенції передбачали: - володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень із використанням сучасних методик та методологій, передового досвіду; - володіння навичками кваліфікованої філологічної експертизи, критики, інтерпретації, коментаря й аналізу різноманітних типів дискурсу; - вміння створювати, редагувати, реферувати і систематизувати тексти різноманітної стильової та жанрової приналежності; - вміння трансформувати різноманітні типи тексту (зміна стилю, жанру, цільової приналежності тексту, трансформація вербальних текстів у мультимедійні, друкованих – гіпертекстові й електронні тощо); - здатність до планування й здійснення прилюдних виступів із використанням ораторського мистецтва; - володіння навичками послідовного усного і письмового перекладу різностильових текстів із китайської мови (та другої іноземної мови) на українську мову і з української мови на китайську мову (та другу іноземну мову); - здатність і готовність до участі в розробці наукових, культурних, соціальних, педагогічних, творчих, рекламних, видавничих

проектів; - володіння навичками підготовки наукових, науково-популярних, літературно-художніх, публіцистичних та інших видань, роботи з офіційними й історичними документами [102].

Заснування мережі міжнародних освітньо-культурних центрів «Інститут Конфуція» Державною канцелярією КНР із розповсюдження китайської мови та культури в усьому світу (і зокрема в Україні) спільно із зарубіжними освітніми закладами надало українцям можливість ближче ознайомитися з особливостями китайської культури, філософії, літератури. Завданнями центрів виступили: • організація курсів китайської мови і культури; • проведення наукових конференцій; • популяризація мови й культури Китаю засобами різноманітних конкурсів і заходів; • проведення кваліфікованого тесту з китайської мови (HSK); • підготовка та видання навчальної літератури з китайської мови; • стажування студентів та викладачів у Китаї, консультації з навчання у КНР.

До 2009 року в Україні було відкрито три таких центри – в Києві, Луганську, Харкові. Це означало, що на науковій арені з'явилася додаткова потужна стратегічна сила з навчання студентів китайської мови та професійної підготовки студентів – майбутніх перекладачів китайської мови, саме тому на початок 2010 року науково-методична база підготовки фахівців-китаєзнавців мала всі передумови успішної реалізації освітньо-професійних програм зі спеціальності «Переклад (китайська мова)».

Третій етап дипломатичних відносин між Китаєм та Україною можна відзначити як «дипломатичний бум». 15 квітня 2011 року було підписано Угоду про співпрацю між Мінюстом України і Китаєм, яка передбачала обмін досвідом із правових питань, а саме: у сфері правосуддя, організації виконання кримінальних покарань, організації роботи адвокатів і нотаріусів, проведення судової експертизи, створення нових експертних методик і програмних продуктів тощо. Обидві країни з'єднало спільне коло проблем: необхідність удосконалення системи адміністрування й управління країною, боротьба з корупцією у власних структурах, зменшення регуляторної функції держави та

вплив бюрократичного апарату на прийняття рішень у країні. Після цієї події розпочалась робота з активізації військово-технічної співпраці між країнами. Голова Генерального штабу Народно-визвольної армії Китаю генерал-полковник Бінде Чень 11 серпня того року відвідав Україну з метою ознайомлення з Військово-морськими Силами України. Він високо оцінив розвинуту інфраструктуру українського військового флоту й бойовий дух моряків. У ході візиту було зазначено основні напрями розвитку військової та військово-технічної співпраці: в галузі військової освіти та підготовки кадрів, військової медицини, розвитку співпраці між видами збройних сил і родами військ, обміну досвідом та реформування військ. Перекладачам необхідно було освоювати нову галузь.

У межах програми гуманітарної співпраці між КНР та Україною було підписано Угоду про обмін телевізійною продукцією, згідно з якою країни реалізують низку спільних проектів у сферах телебачення та радіомовлення. 11 листопада 2011 року між Центральним телебаченням Китаю і Національною телекомпанією України було підписано меморандум про співпрацю в галузі телебачення та обміну телевізійної продукції зі значнішим оператором кабельного телебачення в Україні – групою компаній «Воля». Усний переклад набував усе більшої популярності. Для участі в цій галузі було запрошено висококваліфікованих перекладачів, які швидко адаптувалися до процесу перекладу. Виникла необхідність врахувати тематичну новизну і в навчальних програмах. «Спонтанність» перекладу з цієї тематики високо оцінювалася, що, безумовно, потребувало тривалого тренування.

14 листопада 2011 року в Державному комітеті з телебачення та радіомовлення України відбулося підписання Угоди про співпрацю між Держкомтелерадіо й головним державним управлінням радіомовлення, кінематографії й телебачення КНР. Сторони зобов'язувалися сприяти створенню умов для широкого й вільного розповсюдження інформації для подальшого поглиблення знань про життя народів своїх держав, налагодження та подальшого розвитку рівноправного й взаємовигідного співробітництва у

сфері телебачення і радіо. Передбачався обмін спеціалістами у сфері телебачення й радіомовлення та їхня участь у науково-практичних семінарах і конференціях, допомога в обміні журналістами й знімальними групами, теле- й радіоорганізаціям – в обміні та трансляції теле- й радіопрограм, що ознайомлювали б населення з політикою, економікою, суспільством, культурою та спортивним життям країни, а також знайомили б китайців з історією, культурою, економікою України. Розпочався обмін аудіовізуальною продукцією, було заплановано спільне виробництво теле- та радіопрограм. Це означало збільшення кількості перекладачів китайської мови, залучених до діяльності у вищезазначеній сфері з боку України і перекладачів української мови – з китайського боку.

У 2011 році українсько-китайська співпраця у сфері освіти набула нового імпульсу. Роком раніше Китай ініціював створення спеціальної комісії зі співпраці в галузі освіти. Україна підтримала ініціативу. Комісію з китайського боку очолив перший заступник Міністра освіти, науки і техніки КНР. На першому засіданні комісії в Пекіні було розроблено цілу низку заходів, узгоджено кількість китайських студентів і аспірантів, які будуть навчатися на контрактній основі в Україні. У свою чергу, китайські партнери запросили українських студентів (рівень бакалаврів, магістрів, аспірантська підготовка) для навчання в Китаї. Слід зазначити, що українські студенти мали шанс навчатися в Китаї на бюджетній основі (на противагу іноземним студентам, 99,99% з яких навчаються в Україні на контрактній основі). Інститути Конфуція, як окремі освітньо-культурні структури, надавали можливість слухачам курсів китайської мови скласти іспити HSK, що є визнаними у всьому світі.

28 березня 2012 року в м. Санья (КНР) відбулося перше засідання українсько-китайської підкомісії зі співпраці між Урядом України та Урядом КНР. У процесі роботи підкомісії було підсумовано досягнення за останні два роки та розширено розглянуто питання академічного обміну студентами, аспірантами і викладачами вищих навчальних закладів, навчання іноземних

громадян в Україні та Китаї. Співпраця провідних китайських і українських університетів з проведення спільних наукових досліджень і можливого подальшого впровадження новітніх розробок, підготовки висококваліфікованих кадрів, а саме: виконання аспірантських дисертаційних робіт за подвійним керівництвом професорів із китайських та українських ВНЗ, культурної співпраці, вивчення країнознавства; відкриття китайської школи в м. Київ; створення нових Центрів української мови в Китаї та Інститутів Конфуція в Україні; продовження функціонування українсько-китайської підкомісії на постійній основі тощо. Сторони домовилися про подальше освітнє і наукове співробітництво з інженерно-технічного, природничо-наукового, медичного, гуманітарного та громадського напрямів. У результаті між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти КНР було підписано Угоду про співпрацю в галузі освіти.

Означені події ознаменували перегляд змісту навчання перекладачів китайської мови. Пізнання китайської культури, філософії, мистецтва привертало все більш уваги. Новітні науково-технічні, економічні та культурні галузі «потребували» залучення висококваліфікованих перекладачів. Межі «спеціальної» компетенції розширювалися, тобто перекладачі китайської мови заглиблювалися в особливості провідних галузей науки і техніки. Усний переклад став затребуваним. Послідовний переклад, один із популярних, якому поступається синхронний переклад (на слух, з аркуша, читання заздалегідь перекладеного тексту). Завданнями підготовки перекладачів у межах навчання усного перекладу в цей період було: розвиток перцептивних, мнемічних та інших здатностей, необхідних для оволодіння навичками і вміннями усного послідовного та синхронного перекладів; перебудова мовленнєвих і перекладацьких навичок і вмінь, формування здібностей виконання перекладацьких операцій та дій у високому темпі й специфічному об'єднанні, властивих усному перекладу; розширення та закріплення загальноосвітніх знань із широкого кола тем, враховуючи галузі майбутньої спеціалізації, вдосконалення володіння образотворчими ресурсами китайської мови;

збагачення теоретичними знаннями в галузі синхронного й послідовного перекладів для надання більшої цілеспрямованості й усвідомлення навчального процесу та вдосконалення професійних знань у ході подальшої практичної роботи; продовження роботи з формування всебічного світогляду та виховання високих моральних якостей [456, с. 86–120]. У зв'язку з завданнями зміст навчальних програм і професійних компетенцій поступово трансформувався [171]. Акцентовано на «якісному контингенті», а не на «кількісному», хоча кількість, як це було вже відзначено, затребуваних перекладачів китайської мови значно збільшилася. Наразі наступною проблемою стала розробка критеріїв відбору студентів-майбутніх перекладачів китайської мови, особливо в галузі послідовного й синхронного перекладів, оскільки не кожен слухач курсів перекладу на факультетах іноземних мов мав здатність до здійснення усного перекладу відповідно до встановлених вимог. Отже, контингент майбутніх фахівців-перекладачів китайської мови почав ретельно відбиратися.

Таким чином, професійна мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови сьогодні вимагає наявності двох основних складників – *комунікативної* та *лінгвістичної* (лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної) підготовки. *Професійно-комунікативна підготовка*, що є найважливішим конститuentом, формується у студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій [23, с. 7–8]. Під час підготовки перекладачів китайської мови лінгвістичний компонент викликає найбільше утруднень, оскільки китайська мова належить до сіно-тибетської групи мов і має ієрогліфічне написання. Ієрогліф уже містить граматичне, семантичне й графічне «навантаження». На фонологічному рівні маніфестується семантика тональності китайських слів і речень. Некоректний вибір напрямку ядерного тону викликає безліч фонологічних помилок, наприклад, «мама» (妈 mā) и «кінь» (马 mǎ). Мовленнєві вміння, які є зіставним елементом комунікативної компетенції, для перекладачів передбачають таке автономне володіння іноземною мовою, за

якими вони могли б ефективно виконувати свої професійні обов'язки в академічному та професійному середовищах. Особлива увага приділена *соціокультурній* підготовці майбутнього перекладача-китаєзнавця, якому необхідно розуміти й тлумачити різні аспекти китайської культури й мовленнєвої поведінки у професійному середовищі, а також реагувати на них.

Слід зазначити, що двостороння політична взаємодовіра між Китаєм та Україною постійно зміцнюється, контакти на найвищому рівні стають постійними, саме тому підхід до підготовки перекладачів китайської мови паралельно видозмінюється. На сьогодні дружні взаємовідносини та всебічна дружня співпраця країн вийшли на рівень стратегічного партнерства, що відображено в навчально-методичній базі підготовки фахівців у галузі перекладознавства.

Зауважимо, що теоретичним підґрунтям професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови протягом описаних періодів виступили філософські погляди китайських учених (Лао-цзи, Чжоу-і, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень, Ван Фучжи та ін.) і філософія Конфуція (див. Додаток А1).

Таким чином, історіографічний аналіз професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України виявив міцний зв'язок між історичними етапами становлення дипломатичних відносин між Україною та Китаєм та особливостями професійної підготовки перекладачів китайської мови згідно з певним історичним етапом становлення досліджуваної професії. Результати еволюції професії (в період з 1992 року до теперішнього часу) зумовили трансформацію цілей та змісту навчання, підвищення вимог до компонентів професійної компетенції фахівців у сфері китаєзнавства та розробку нових критеріїв відбору студентів для навчання у вишах зі спеціальності «Переклад (китайська мова)».

1.4. Сутність і характеристика перекладацької діяльності

Специфіка перекладацької діяльності передбачає врахування багатьох лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників: різновиду перекладу та форми його презентації, вимог до здійснення перекладу в плані точності та повноти, функціонально-стильової або жанрово-стилістичної спрямованості тексту / дискурсу, ступеня володіння перекладачем / тлумачем фаховою термінологією та його орієнтації в межах певного дискурсу, індивідуальних психологічних особливостей фахівця з перекладу, його віку, та інтелектуально-мисленнєвих здібностей, швидкістю пам'яті, вміння адаптуватися до професійної ситуації, вміння користуватися технічним забезпеченням перекладу тощо.

Мовна професійна підготовка майбутніх перекладачів усе ж передбачає глибинне розуміння специфіки перекладацької діяльності та її результату, знання психологічних аспектів режиму роботи перекладача / тлумача, вміння правильно вибрати стратегію і тактику здійснення перекладу в контексті комунікативної / не комунікативної ситуації тощо. У цьому зв'язку, з'ясуємо сутність ключових понять започаткованого дослідження: «переклад (як вид мовленнєвої діяльності)» і «перекладацька діяльність».

Аналіз визначень поняття «переклад» різними авторами (див. Додаток А2) засвідчив, що в їхніх поглядах спостерігаємо спільне, як-от: процес передання інформації з однієї мови іншою (іноземною) мовою (Л. Бархударов, В. Виноградов, В. Комісаров); перетворення / трансформації структури мовного утворення (Л. Бархударов, А. Лілова, Л. Черняхівська), водночас і є відмінності. Так, учені (В. Виноградов, В. Комісаров) акцентують на еквівалентності відношень між текстом-оригіналом і текстом перекладу; Б. Хатім і А. Швейцер наголошують на значущості врахування в процесі перекладу соціокультурного контексту. Інші науковці (І. Корунець, А. Лілова, Б. Хатім) убачають необхідним у змісті перекладу виокремити такі риси, як форма презентації перекладу залежно від виду перекладу – усний, письмовий.

Узагальнивши визначення поняття «*переклад*» різними вченими, розглядаємо сутність перекладу як соціальне, культурне, естетичне, лінгвістичне та історичне явище, що функціонує як результат перекладацької діяльності, так і репродуктивний та відображувально-творчий процес (в усній, письмовій, комп'ютеризованій /автоматизованій формах); перетворений аналог оригіналу. Саме тому діяльність фахівця в галузі перекладу є багатогранною. Іншими словами, через переклад здійснюється опосередковане спілкування людей, що дає підстави розглядати його як вид мовленнєвої діяльності поряд з аудіюванням, говорінням (усний переклад), читанням, письмом (письмовий переклад), де «гідом-провідником» є перекладач. Більш за те, засобами перекладу перекладач забезпечує: організацію, проведення і / або закінчення процесу передання інформації з однієї мови іншою; трансформацію різних культур; модифікацію тексту оригіналу в текст перекладу за часом, історичними подіями, соціально-економічними явищами тощо; реалізацію потреби носіїв різних мов у спілкуванні. Отже, переклад як вид мовленнєвої діяльності за функціональним спектром збігається із функціями мови: комунікативною, ідентифікаційною, експресивною, гносеологічною, мислетворчою, естетичною, культурологічною, номінативною, фатичною. Зауважимо, що переклад корелює з рецепцією (через слухання та читання) та (ре)продукуванням вторинної інформації (через говоріння і письмо), що характеризує його як діяльність.

Відтепер розглянемо феномен «*перекладацька діяльність*». Сутність перекладацької діяльності досліджували вчені з різних ракурсів, як-от: - типологізації видів перекладу; - психологічних особливостей здійснення перекладу; - морально-етичних норм професії і законів професійної поведінки перекладача / тлумача; - професійних вимог до фахівця перекладу та умов реалізації перекладацької діяльності тощо.

Енциклопедично-тлумачні джерела трактують термін «перекладацька діяльність» як дію людей (фахівців) у галузі перекладу; застосування своєї праці в межах теорії і практики перекладу; дії, стосовно перекладу і

перекладача. На думку В. Якуніна, здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність відповідної компетентності, під якою розуміють «номенклатуру особистісних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, що висувають до спеціалістів цієї галузі» [465, с. 8–9]. Учені (М. Бахтін, В. Кухаренко, Ю. Лотман, О. Мороховський, П. Рікбор, О. Селіванова та ін.) розглядають перекладацьку діяльність як вид міжмовного та міжкультурного посередництва, оскільки «під час перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних, граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвопоетичних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців» [372, с. 61].

Перекладацьку діяльність розуміємо як інтеграцію та застосування певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок перекладача/тлумача (тобто перекладацької компетентності – інтегральної системи якостей, здібностей, знань і вмінь фахівця, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, що висувають до спеціалістів цієї галузі) у процесі міжмовної і міжкультурної комунікації задля відтворення і передавання інформації з однієї мови іншою через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) мовою перекладу у специфічному соціокультурному контексті. Розтлумачимо особливості реалізації перекладацької діяльності залежно від типу / виду перекладу.

Типологізація видів перекладу здійснюється за різними критеріями. Відповідно до жанрово-стилістичної класифікації (Л. Бархударов, Л. Латишев, В. Сдобніков, О. Петрова та ін.) переклад класифікують на два функціональні види перекладу – художній переклад та інформативний (спеціальний) переклад. Під час здійснення художнього перекладу перекладач дотримується правил зберігання художньо-естетичної (поетичної) функції тексту оригіналу [371, с. 96–103].

Переклад спеціальних текстів має на меті відтворити інформативність тексту оригіналу (інформативна функція), тобто повідомити, поінформувати реципієнта. До інформативного перекладу автори відносять переклад

матеріалів наукового, ділового, суспільно-політичного, побутового та іншого характеру. В. Комісаров до інформативних текстів додає детективні оповідання, описи мандрівок, нариси і подібні твори, де переважають виключно інформативні оповідання [177, с. 97.]. Далі передбачено розподіл інформативного перекладу на підвиди залежно від належності оригіналу до певного функціонального стилю: суспільно-політичний переклад, переклад газетно-інформаційних матеріалів, науково-технічний переклад, офіційно-діловий переклад, військовий переклад, переклад рекламних матеріалів тощо. Означений підхід, конвертований у педагогічну систему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу, сприяє розвитку обізнаності майбутнього перекладача в усіх сферах в межах рідної та іноземної (іноземних) мов.

В основу класифікації перекладу Р. Якобсон поклав співвідношення знаку (*signum*) та значення (*signatum*), розрізняючи три способи інтерпретації вербального знаку, який можна перевести в інші знаки тієї самої мови, на іншу мову або в іншу, невербальну систему символів. Ці три види перекладу науковець назвав таким чином: 1) внутрішньомовний переклад (або перейменування) – інтерпретація вербальних знаків за допомогою інших знаків; 2) міжмовний переклад (або власне переклад) – інтерпретація вербальних знаків засобами будь-якої іншої мови; 3) міжсеміотичний переклад (або трансмутація) – інтерпретація вербальних знаків засобами невербальних знакових систем [463]. В. Сдобніков та О. Петрова додали до цієї класифікації четвертий вид перекладу – внутрішньосеміотичний [371, с. 101–103].

Реалізація перекладацької діяльності залежить від засобу сприйняття тексту оригіналу та засобу його відтворення мовою перекладу, тобто засобу створення тексту перекладу. Вищезазначені особливості зумовлюють підпорядкування професійної діяльності перекладача мовленнєвим діям, а саме їх психолінгвістичним характеристикам. З огляду на означене, розглянемо функціонування перекладача-сходознавця в умовах здійснення письмового та усного видів перекладу. Характеристику кожного виду

специфікуємо згідно із запропонованою Л. Бархударовим психолінгвістичною класифікацією видів перекладацької діяльності: письмово-письмовий, усно-усний, письмово-усний, усно-письмовий [27, с. 46–49.].

Письмово-письмовий переклад, іншими словами, письмовий переклад письмового тексту. Перекладач використовує дві мови в письмовій формі. Усно-усний переклад – усний переклад усного тексту. Дві мови актуалізуються в усній формі. Цей вид перекладу охоплює два підвиди: послідовний та синхронний. Сутність послідовного перекладу (власне послідовного перекладу монологічного мовлення) полягає у здійсненні перекладу після вимовлення всього тексту оригіналу або в паузах між реченнями / абзацами (абзацно-фразовий переклад) у виконанні промовця. Синхронний переклад реалізується одночасно із вимовленням оригіналу оратором або через 2-3 секунди після / до початку вимовлення (фазовий зсув) тексту оригіналу. Письмово-усний переклад – усний переклад письмового тексту (переклад з аркуша). Цей вид перекладу здійснюється одночасно з читанням оригіналу про себе або послідовно. Розрізняють підготовлений і непідготовлений переклад з аркуша. Усно-письмовий – письмовий переклад усного тексту, який часто використовують з навчальною метою (написання диктанту-перекладу) та відтворення в письмовій формі аудіо-текстів. Уважаємо репрезентовану класифікацію універсальною та базовою в системі професійно-мовленнєвої підготовка майбутніх фахівців перекладу.

І. Алексеєва виокремила різновид усного синхронного перекладу – синхронізація відеотексту, який передбачає «живий» синхронний переклад через мікрофон того, про що говорять у цей момент герої кінофільму або диктор (документальний фільм) з відтворенням (або без нього) емоційного заряду кінодії засобами інтонації [7, с. 13–25.]. Авторка акцентувала увагу на одному з найсучасніших напрямів у розвитку діяльності усних перекладачів – комунальний, переклад, тобто задля допомоги іноземцям швидше подолати міжкультурний бар'єр, соціалізуватися та полегшити їм контакт із владою, комунальний перекладач має володіти діалектами паралельно з мовою суду,

медицини, мовою офіційних закладів, а також демонструвати толерантність, витриманість та психологічну усталеність (крім знань та професійних умінь). Ця галузь є специфічною і потребує спеціальної комбінованої підготовки.

Учені (І. Алексеєва, О. Кулагіна, І. Корунець, О. Петрова, В. Сдобніков, М. Суханова та ін.) класифікують переклад за критерієм залучення / незалучення людини-перекладача до процесу перекладу та специфікують машинний (комп'ютеризований) переклад як різновид письмового перекладу, оскільки, незважаючи на те, що переклад здійснює машина (засобами спеціальної комп'ютер-програми), а людина його редагує, в результаті ми отримуємо письмовий текст. Науковці специфікують процедуру здійснення машинного перекладу (МП), базуючись на оригінальній ідеї засновника підходу до МП американського вченого Уоррена Уївера та його послідовників (Е. Бут, Д. Бриттен, Р. Річенс).

Д. Андрієвський удосконалив класифікацію МП за ступенем участі людини в цьому процесі, за якою серед найважливіших методів комп'ютерного перекладу виокремлює такі: 1) прямий комп'ютерний переклад (переклад окремих слів у заданій послідовності з подальшим пристосуванням порядку слів до відповідної мови перекладу); 2) трансфер (аналіз, трансфер, генерування: аналіз граматичної структури вихідного речення → визначення семантичної структури → перенесення цих структур у відповідну мову → генерація-перетворювання структур на речення з урахуванням граматичних правил); 3) інтерлінгва (попереднє вираження граматичної інформації вихідного тексту нейтральною мовою "інтерлінгва" з подальшим утворенням граматичної інформації відповідної мови); 4) EBMT (Example-Based Machine Translation, машинний переклад, базований на прикладі: генерування перекладу засобом перекладу і комбінування схожих речень на базі подібних прикладів, які містяться у блоці пам'яті системи); 5) SBMT (Statistics-Based Machine Translation – машинний переклад, на основі статистики: аналіз широкого корпусу двомовних текстів з виявленням спільних змістовно близьких слів і граматичних форм та частоти їх використання → генерація

словника та основних граматичних правил → переклад текстів їх основі); 5) НАМТ (Human-Aided Machine Translation, машинний переклад за допомогою людини: змішаний тип («контрольована мова») із втручанням перекладача з метою скорочення складних речень, уникнення двозначних незрозумілих слів та граматичних конструкцій, вибору адекватних лексичних одиниць у мові перекладу тощо); 6) МАНТ (Machine-Aided Human Translation, комп'ютеризований переклад: людина перекладає, а комп'ютер автоматично перевіряє тим часом термінологію, відшукує її у словнику і порівнює її з іншими перекладами, наявними в пам'яті) [13]. На сучасному етапі на ринку праці володіння інформаційними технологіями задля здійснення перекладу є невід'ємним складником професійних вимог, що висувають до перекладача, саме тому навчання студентів – майбутніх перекладачів машинного та комп'ютеризованого перекладів посідає одне з провідних місць у системі професійно-мовленнєвої підготовки фахівців перекладу.

Український науковець-перекладач І. Корунець дослідив специфіку професійно-перекладацької діяльності фахівців перекладу в межах здійснення двох базових видів: усного і письмового, а саме розвів фахові відмінності перекладача та тлумача як різні форми однієї і тієї самої діяльності. Керуючись визначенням терміна і поняття «переклад», під яким(и) розуміють поєднання різних форм передавання значення / змісту мовних одиниць різних типів мови-джерела відповідними типами змістових одиниць мови-перекладу, вчений відокремив фахи «перекладача як людини (чи машини), що передає значення / зміст мовних одиниць мови-джерела в письмовій формі, і тлумача, який передає / відтворює значення мовних одиниць усним мовленням, чи за сучасною технологією, – дискурсивно» [190, с. 101–123.]. Тлумач і перекладач у змозі змінювати режим праці. У свою чергу, науковець розподілив усний переклад (тлумачення) за критерієм професійної / непрофесійної (або її відсутності взагалі) підготовки того, хто його здійснює, а також специфіки ситуації міжкультурної комунікації на фахове і нефахове тлумачення. Автор вважає нефаховим режим праці лінійного тлумача, людини принагідної, а

часом і випадкової, оскільки, на думку вченого, лінійним тлумачем часто може працювати будь-хто (фахівець інших мовних чи немовних галузей), якщо він здатний іноземною мовою «більш-менш зрозуміло» відтворити зміст розмови співрозмовника з іноземцем. До фахового типу тлумачення-перекладу перекладознавець відносить перекладацьку діяльність послідовного тлумача, тлумача-гіда, фахівця у сфері здійснення тлумачення з аркуша, тлумача-нашіптувача, тлумача-синхроніста. Отже, професійно здійсненим перекладом вважаємо результат перекладацької діяльності фахівця у сфері усного (тлумачення) і письмового перекладу, який пройшов спеціальну підготовку і в змозі змінювати режим професійної діяльності залежно від умов праці.

У будь-якій професії, крім загальноприйнятих якостей (обов'язковість, чесність, професійна взаємодопомога, професійна честь і порядність), є свої морально-етичні норми, закони професійної поведінки, які неможна порушувати. Питання моралі перекладача / тлумача розглядали відомі зарубіжні і вітчизняні теоретики і практики перекладу: І. Алексеєва, М. Боуен, І. Корунець, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Мірам, О. Паго, П. Палажченко, А. Чужакін та ін. Серед основних правил перекладацької етики виокремлено такі: • перекладач є транслятором (не співрозмовником чи опонентом), який перетворює зміст усного чи писемного тексту оригіналу іншою мовою; • текст є недоторканим для перекладача, якщо не ставляться додаткові завдання замовником скоротити-адаптувати його, розширити зміст тощо; • перекладач має зберегти функційні домінанти першотвору максимально в тексті перекладу (інваріанті); • перекладач має попередити керівництво або замовника про недостатню компетентність у певній галузі; виправляти помилки у разі виникнення; • перекладач має дбати про своє здоров'я, фізичний стан та режим праці тощо [7, с. 26–36.].

Під час реалізації усного перекладу тлумач повинен керуватися моральними принципами усної комунікації: • перекладач / тлумач зобов'язаний дотримуватися етики усного спілкування, шанувати свободу особистості клієнта, не обмежуючи його гідності; • перекладач / тлумач (у

процесі виконання усного послідовного і синхронного видів перекладу в умовах міжнародних контактів, зокрема, на найвищому рівні) має (може) виконувати дипломатичні повноваження: має право порушити точність змісту першоджерела задля підтримки дипломатичних відносин та запобігання непорозумінь і конфліктів; • перекладач / тлумач не має вправа втручатися у відносини сторін та висловлювати власну позицію щодо змісту тексту оригіналу; • перекладач / тлумач не має права реагувати емоційно на індивідуальні дефекти в мовленні мовця, проте повинен їх (дефекти) нейтралізувати і трансформувати в тексті перекладу згідно з літературною нормою мови перекладу; • перекладач / тлумач повинен дотримуватися пристойності та охайності в одязі та зовнішньому вигляді (зачіска, макіяж тощо).

Письмовий перекладач дотримується таких професійно-етичних правил: • дотримуватися правил оформлення тексту перекладу, зберігати формат першотвору, забезпечуючи коректне ставлення до замовника; • зберігати конфіденційність інформації, що перекладалась, у разі необхідності і т. ін.

Крім згаданих вимог, відзначимо такі специфічні якості перекладача-сходознавця: • відчуття витонченої природи китайців та здатність гнучко орієнтуватися в ситуації спілкування; • з повагою ставитися до філософсько-педагогічної спадщини Китаю; • бути готовими очікувати певний час відповіді від китайської сторони та «пристосовуватися» до їх манери викладу інформації, тобто розуміти імпліцитний зміст повідомлення, і відповідно, варіювати під час перекладу відповіді з урахуванням інтересів своєї сторони.

Отже, моральні принципи, які покладено в основу професійної діяльності тлумача, синхроніста (усний переклад) та перекладача, який здійснює переклад у письмовій формі, є запорукою успішної перекладацької діяльності та фундаментом їхньої професійної придатності.

Учені-перекладознавці (І. Алексеєва, Н. Зінукова, І. Корунець, Р. Міньяр-Белоручев, М. Цвілінг, Л. Черноватий, А. Чужакін та ін.) визначили базові якості, що зумовлюють професійну придатність перекладача: мовленнєва

реактивність, довготривала пам'ять, (навички) перемикання, психологічна стійкість, контактність, інтелігентність. Під мовленнєвою реактивністю розуміють здатність швидко сприймати чуже мовлення та створювати власне. Перекладацька пам'ять – це професійно організована гнучка пам'ять, що дозволяє фахівцеві як зберігати великий обсяг інформації, так і забувати непотрібне. Перемикання – специфічний швидкий перехід-переключення з однієї мови на іншу, з цифрового кодування – на вербальне за умови наявності у свідомості перекладача не тільки двох мовних тезаурусів, які існують самостійно, а й єдиного двобічного утворення, створеного шляхом взаємодії та «зрощення» обох систем [262, с. 106]. Психологічна стійкість передбачає витриманість, вольові якості, вміння долати труднощі, знаходити вихід із складної ситуації – все це на тлі природно толерантної натури (до тривалості мовлення комунікантів, необхідністю довго стежити за чужими думками, не висловлювати свої тощо). Контактність – свідомо психологічна настанова на контакт з метою активного налагодження контакту між сторонами. Інтелігентність – швидкість, творчий та динамічний склад розуму, що дає змогу використовувати потрібні фонові знання, коли виникає певна необхідність. Означені якості сприяють фаховій реалізації тлумача / перекладача відповідно до професійних вимог, що висунуто до представників цієї професії-ремесла.

З огляду на досліджені класифікації видів перекладу, засобу сприйняття тексту оригіналу та засобу його відтворення мовою перекладу, в ході експериментального навчання розглядаємо сутність і характеристику перекладацької діяльності фахового перекладача китайської мови в умовах здійснення усного і письмового перекладу чи іншого мовного посередництва (адаптованого транскодування: скороченого, адаптованого, реферованого та анотованого видів перекладу) в різних галузях, (не) використовуючи інформаційно-технологічних засобів перекладу в сучасному полікультурному просторі, який генерує багаторівневі системи різноманітних сфер.

Письмова перекладацька діяльність перекладача-китаїста суттєво відрізняється від усної перекладацької діяльності фахівця цієї галузі. Письмовий переклад викликає безліч труднощів, пов'язаних з ієрогліфікою. Задля успішної писемної перекладацької діяльності в перекладача має бути сформованими начертальні (моторні, графічні) навички, лексичні навички, навички зорового сприйняття-декодування писемної інформації (читання). Здійснення письмового перекладу щільно переплетене з навчанням писемного мовлення, яке передбачає оволодіння набором графічних елементів – рисами та графемами з подальшим їх комбінуванням, що приводить до складання ієрогліфів-слів.

Перекладач китайської мови, який здійснює письмовий переклад і працює вдома, може самостійно планувати свій робочий час: інтенсивність праці, обсяг перекладу, вибір технічних засобів, прийомів перекладу та різногалузевих словників (двомовні і одномовні словники, соціально-політичні, науково-технічні, торговельно-економічні, правові, медичні, фармакологічні словники). Задля успішного здійснення письмового перекладу з китайської мови українською та з української мови китайською слід дотримуватися певних стадій, запропонованих ученими (І. Корунець, Н. Каширіна, І. Цатурова та ін.).

Першу стадію ознайомлення з текстом слід починати із скрупульозного аналізу тексту оригіналу: виявлення функціонального стилю тексту (діловий, художній, фантастичний, науково-технічний, юридичний документ), термінологіки (у разі необхідності), загального змісту тексту та стилістичних характеристик тексту з подальшим визначенням стратегій і тактик його перекладу. На другій стадії перекладу перекладач намагається з'ясувати і визначити всі проблемні питання, декодуються ключові елементи ієрогліфів, установлюють зв'язки між знаком та його значенням, визначають смисл термінів чи фразеологічних словосполучень, ідентифікують стилістичні засоби та обирають засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту. Третя стадія передбачає практичне розв'язання означених проблем та

створення чорнового варіанта перекладу. Четверта стадія перекладу полягає у вдосконаленні-редагуванні чорнового варіанта перекладу: ретельному порівнянні кожного речення оригіналу з його перекладом, у ході якого здійснюється аналіз і виправлення перекладацьких помилок, унесення уточнень, корективів. Оптимальний переклад передбачає адекватну трансляцію та адаптацію первинної інформації іншою мовою, тому важливим є виявлення та корегування помилок функціонально-нормативних, функціонально-змістових та культурологічних, за класифікацією І. Цатурової та Н. Каширіної [447]. Під функціонально-нормативними помилками (недоліки в індивідуальному стилі перекладача, стилістичні огріхи, нормативно-uzuальні недогляди, структурно-синтаксичні помилки) розуміємо порушення норми перекладацького мовлення; під функціонально-змістовими (перекручення, нечіткість, незрозумілість на рівні слова, словосполучення, речення) – порушення норм еквівалентності; під культурологічними (незнання реалій, традицій, звичаїв країни, мова якої вивчається) – порушення прагматичної норми. П'ята стадія перекладу виникає у випадку, коли чорновий виправлений текст перекладу треба переписати на чистовик. Якщо перекладач працює «в комп'ютері», ця стадія не є обов'язковою.

Для слов'яномовних студентів особливі труднощі викликають механізми написання ієрогліфів (214 ключів-детермінант), що є надзвичайно складним у плані їх накреслення та з психологічного боку, а саме їх сприйняття та запам'ятовування, в якому беруть участь усі види пам'яті. Отже, перекладацька діяльність перекладача-синолога починається із механізму конвертування графічних символів: «знак» - «звучання» → «знак» - «значення». У цьому зв'язку специфіка письмового китайсько-українського (українсько-китайського) перекладу полягає в розв'язанні перекладачем таких проблем (детально див. Додаток А3), як:

1. Розпізнавання семантики схожих за написанням ієрогліфів. Наприклад, слова 烏 wū (чорний) та 鸟 piào (птаха) часто плутають, тому у

складі слова 乌克兰 wūkèlán (Україна) недосвідчений перекладач транслітерує наведене слово як «Нюокелань» замість «Уекалань».

2. Переклад-транскрибування власних імен. Китайський склад характеризується чітким порядком та сполученістю звуків. З огляду на вищезазначене, складним видається ієрогліфічна транскрипція власних назв та реалій, зокрема, незафіксованих у словниках, відсутність у довідникових джерелах уніфікованого варіанта перекладу власних назв, а також нульове графічне маркування власних назв у китайській мові, що ускладнює їх ідентифікацію в китайськомовному тексті. Прізвище відомого письменника М. В. Гоголя зазнало чотирьох перетворень: 果歌里 (guǒgēlǐ) – гогелі, 鄂郭里 (èguōlǐ) – (еголі), 郭戈里 (guōgēlǐ) – гогелі, 歌郭礼 (gēguōlǐ) – геголі; наразі перекладачі використовують таку ієрогліфічну транскрипцію – 果戈理 (guǒgēlǐ) гогелі.

3. Членування китайського тексту. Складним для перекладача-початківця є виявлення меж між морфемами одного слова-ієрогліфа, словами, словосполученнями, частинами речення, оскільки ієрогліфи пишуться на однаковій відстані один від одного.

4. Наявність веньянізмів (文言词– wényáncí) та діалектизмів у сучасному китайському лексиконі: гудити / ганити – 非难(fēinàn) поряд з 指摘 (zhǐzhāi); скорочувати 裁减 (cáijiǎn) одночасно із сучасними словами 缩减 suōjiǎn, 削减 xuējiǎn, 缩小 suōxiǎo, 减少 jiǎnshǎo, 精简 jīngjiǎn тощо.

5. Гнучкі синонімічні та антонімічні зв'язки між китайськими словами. Окреме китайське слово може вступати в антонімічні відносини з кількома лексичними одиницями, що функціонуватимуть як синоніми [90]: рідкий (稀疏 [的] xīshū) має чотири антоніми – 细密 (xìmì), 稠密 (chóumì), 严密 (yánmì) та 浓密 (nóngmì); відкривати 开 (kāi) – 关 (guān), 闭 (bì), 闔 (hé) та 合 (hé) та ін.

6. Різноманітність китайських фразеологічних висловів. Перекладачеві необхідно вміти ідентифікувати усталені вислови в ієрогліфічному тексті та адекватно їх перекладати українською мовою: 铁的纪律 (tiěde jìlǜ) – залізна

дисципліна; 活词典 (huócídián) – ходяча енциклопедія; 先见之明 (xiānjiànzhīmíng) – дар передбачення тощо.

7. Домінативна функція синтаксису над морфологією в китайській мові. Порядок слів у китайському реченні лінійний та фіксований із використанням спеціальних синсемантичних та службових слів.

8. Транспозиційність (конверсивність) частин китайської мови. Існує велика кількість китайських слів, які мають однаковий ієрогліфічний склад, але належать до різних частин мови: 美丽 (měili) – краса, красивий; 会 (huì) – уміння, вміти; 爱 (ài) – кохання, кохати; 早上 (zǎoshang) – ранок, уранці тощо.

9. Видо-часові форми прикметників та дієслів. Перекладачам-білінгвам, чия друга робоча іноземна мова є англійською, легше зрозуміти значення видо-часових форм китайських прикметників та дієслів: факт, що реалізувався (суфікс 了 (le) ≈ Perfect); акт здійснився в минулому (суфікс 过 (guò) ≈ Simple); тривалий процес (着 zhe ≈ Continuous); процес, що реалізується на момент мовлення (在 zài ≈ Present Continuous) тощо.

10. Особливості функціонування допоміжних дієслів. До допоміжних дієслів у китайській мові відносять модальні; спонукальні (каузативи); дієслова, що визначають етапи дії; дієслова, що визначають напрям дії. Кожна група дієслів передбачає додавання певних афіксів.

11. Наявність різноманітних часток. Перекладачі китайської мови повинні усвідомити специфіку та особливості вживання різнокатегоріальних часток: часток-зв'язок (是 shì, 为 wéi, 乃 nǎi, 系 xì – є, сутність); сполучникових часток (也 yě (теж), 又 yòu (і, й, та), 就 jiù (у, до), 还 hái (ще, досі), 才 cái (тільки тоді) тощо); службових слів (便 biàn (відразу ж, 且 qiě (знов-таки) тощо); підсилювальних часток (即 jí (відразу), 乃至 nǎizhì (навіть), 也 yě (також), 给 gěi (все ж) тощо) тощо.

Перекладачам-білінгвам, хто вивчає англійську мову, на першій стадії ознайомлення з китайською мовою допомагає латинська транскрипція ієрогліфів – пін'їнь, проте на подальших етапах студенти-майбутні перекладачі китайської мови повинні опанувати навички написання та

розпізнавання конкретно взятих ієрогліфів за допомогою ключів, оскільки оригінальні китайські тексти написані ієрогліфами, а не пінїнем. Під час професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців з усного перекладу, крім вищезазначених труднощів, паралельно виникає низка інших утруднень, пов'язаних із аудіальним (візуальним, аудіо-візуальним) сприйняттям мовлення, його опрацюванням та відтворенням мовою перекладу.

Найбільш розповсюдженими видами усного перекладу є послідовний (подекуди його розподіляють на абзацно-фразовий та власне послідовний за критерієм часу звучання мовлення), з аркуша та синхронний. Джерела сприйняття інформації різні, але механізми обробки та конвертації інформації схожі. В. Льюшер [499] зазначає, що процес перекладу включає стратегічні фази (розпізнавання перекладацьких проблем → їх розв'язання / нерозв'язання), спрямовані на вирішення перекладацьких проблем, та тактичні, метою яких є виконання локальних завдань. Тактичні фази передбачають виокремлення одиниць перекладу та їх перекладу іншою мовою (або виникнення перекладацької проблеми – неперекладу). Між розпізнаванням перекладацької проблеми та її розв'язанням / нерозв'язанням автор (В. Льюшер) виділяє 9 головних і 13 факультативних вербальних та / або ментальних дій, які розглядають як елементи стратегії перекладу. До головних із них учений відносить: усвідомлення перекладацької проблеми, її формулювання, пошук її розв'язання, її розв'язання, відкладання рішення, нерозв'язання проблеми, труднощі у сприйнятті тексту оригіналу. Факультативними елементами науковець називає такі: переклад безпроблемних сегментів тексту оригіналу, перше читання сегментів тексту оригіналу, транспозиція слів та словосполучень, моніторинг сегментів тексту оригіналу й тексту перекладу, перефразування сегментів тексту, організація перекладацького дискурсу.

Д. Джайл (D. Gile) диференціює когнітивні дії, необхідні для здійснення усного перекладу [486]. Нижче наведено таблицю (див. табл. 1.1), яка

демонструє подібність когнітивних дій під час здійснення різних видів усного перекладу. Проте існує низка відмінностей. Специфікуємо їх.

Таблиця 1.1

Моделі когнітивних дій, необхідних для здійснення усного перекладу

Види усного перекладу когнітивні дії	Послідовний переклад	Синхронний переклад	Переклад з аркуша
1	2	3	4
Сприйняття інформації оригіналу тексту	через аудіювання	через аудіювання	через читання
Аналіз сприйнятої інформації	+	+	+
Збереження інформації	Збереження інформації, зазвичай за допомогою скороченого запису	Збереження інформації у короткочасній пам'яті	-
Відтворення інформації перекладу мовою	Дешифрування власних записів та усне відтворення інформації мовою перекладу	Усне відтворення інформації мовою перекладу	+

Під час послідовного та синхронного перекладу інформація тексту оригіналу сприймається на слух, при перекладі з аркуша – через зоровий канал (читання), проте збереження інформації уможливується зазвичай за допомогою скороченого запису в послідовному перекладі, синхронному перекладі притаманно збереження інформації тексту оригіналу в короткочасній пам'яті.

Переклад з аркуша не передбачає збереження сприйнятого повідомлення. При синхронному перекладі відтворення інформації здійснюється мовою перекладу майже одночасно, процес може ускладнюватися залученням додаткової координації та врівноваженням усіх інших дій, що відбуваються паралельно. Тривалість процесу послідовного перекладу більше, ніж синхронного у зв'язку з необхідністю витрачання тлумачем певного часу на декодування власних записів, зафіксованих засобами скоропису під час сприйняття тексту усного повідомлення (додаткової фази);

при синхронному перекладі тлумач обмежений часом для використання скороченого запису – можливим удається записати деякі дати, кількісні дані, власні назви; у переклад з аркуша не долучається скоропис. Найтриваліший процес – здійснення перекладу з аркуша, в якому не бере участь доповідач. Незважаючи на те, що тлумач сприймає текст зором, окремі мнемонічні дії все ж залучаються до процесу, оскільки тлумачеві необхідно зберігати в пам'яті прочитану інформацію, поки він / вона не дочитає речення до кінця, а також охопити зором наступну частину речення з фактично одночасним аналізом змісту та його перекладом певною мовою. Розглянемо окремо кожний вид усного перекладу в межах професії перекладача-сходознавця.

Усний переклад з аркуша передбачає здатність перекладача вільно сприймати зміст і смисл тексту оригіналу (далі – ТО) при його читанні, в особливості його швидкісних видах (ознайомлювальному, переглядовому і пошуковому). Як уже зазначалося, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови спрямована на здійснення гетеровалентного перекладу в таких мовних парах: китайська↔українська і китайська↔англійська; саме тому навички швидкої адекватної дешифрації ієрогліфів, набуті в ході спеціального тренування різновидам швидкого читання та перекладу, посідають найважливіше місце як у письмовому, так і в усному відтвореннях китаємовних текстів іншою мовою. Здатність вільно сприймати зміст та смисл незнайомого ТО складається з таких основних її компонентів: 1) здатність до синхронізації зорової рецепції ТО і говоріння; 2) здатність розпізнавання слів-ієрогліфів та словосполучень без участі мовленнєво-рухового аналізатора, тобто без «зайвого» внутрішнього промовляння ТО, яке уповільнює процес перекладу; 3) здатність швидко розпізнавати при зоровому сприйманні синтаксичну структуру фрази та її (структури) ключові складові [219]; специфічні навички і вміння орієнтуватися в тексті оригіналу на базі навичок сегментації тексту [119].

Фази послідовного перекладу часто асоціюють [261; 477] з перекладацьким скорописом: сприймання ТО → фіксація його змісту за

допомогою перекладацького скоропису → породження тексту перекладу (ТП) з опорою на записи. Перша і друга фази здійснюються одночасно із залученням двох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання та письма; третя фаза також має складний характер, оскільки під час її реалізації задіяно два інших види – читання про себе (власних записів) та говоріння (монолог). Сприймання тексту на слух обмежено часом та відрізняється одноразовістю його звучання, тому важливим для тлумача-синолога є вміння миттєво ідентифікувати в ньому головні члени речення та ключові слова; розпізнавати тональність китайських слів з метою запобігання виникнення фонологічних та лексико-семантичних помилок; прогнозувати смислове навантаження аудіоповідомлення, його лексичне та синтаксичне оформлення; компресувати прослуханий текст (частину тексту). Резюмуємо сказане: послідовний переклад акумулює всі види мовленнєвої діяльності, вимагає швидкої реакції від тлумача для отримання та конвертації інформації – перемикання з мови ТО на мову перекладу із застосуванням ідеографічного письма (кодування та декодування почутої інформації).

Уважаємо за доцільне розтлумачити зміст терміна «перекладацький скоропис» (Р. Міньяр-Белоручев), синонімами якого в науковій літературі є такі: «універсальний перекладацький скоропис» (А. Чужакін), «перекладацька нотація» (І. Алексєєва), «перекладацька семантографія» (О. Алікіна). Кожний термін підкреслює специфіку дії: «скоропис» акцентує на темпі фіксації інформації; «універсальний» – на схожості самої процедури та основних принципів здійснення запису; «семантографія» – на семантично-змістовому боці цього процесу. У дослідженні використано більш традиційний термін «перекладацький скоропис», під яким розуміємо комплексний процес фіксації-компресії інформації вербальними і невербальними (символами) засобами із збереженням змістового компонента через здійснення смислового аналізу інформації на основі оперативної та асоціативної видів пам'яті. Характеристику різних типів скоропису подано в Додатку А4. Перекладацький скоропис може як полегшувати, так і ускладнювати роботу тлумача.

Продуктивним допоміжним засобом під час виконання послідовного перекладу він (скоропис) вважається у разі доведення його до автоматизму завдяки спеціальній теоретичній та практичній підготовці.

Усний синхронний переклад, один з найскладніших видів перекладу, має три режими реалізації: 1) синхронний переклад (голосно) із застосуванням спеціального обладнання; 2) синхронний переклад упівголосу без застосування спеціального обладнання; 3) синхронний переклад пошепки (на зустрічах) без застосування спеціального обладнання. Характер виконання синхронного перекладу визначається ступенем підготовленості до перекодування вихідного тексту мовою перекладу: - заздалегідь підготовлений переклад (текст-оригінал, що одержаний у повному обсязі від доповідача / оратора); - напівпідготовлений переклад (отримана тезисно-змістова версія доповіді; або доповідач додає «вкраплення» під час виступу, які не зафіксовано в тексті доповіді); - непідготовлений / спонтанний переклад (перекладач не отримує оригінального тексту заздалегідь). Саме останні умови (спонтанність професійно-мовленнєвої діяльності перекладача) вимагають високої концентрації знань, умінь і навичок з боку фахівця синхронного перекладу для здійснення своїх професійних обов'язків, тому в започаткованому дослідженні описано специфіку непідготовленого (спонтанного) синхронного перекладу. Основною особливістю синхронного перекладу є паралельне сприйняття мовлення оратора та породження мовлення мовою перекладу, що детермінує інші його характеристики: - жорсткий ліміт часу, відведений тлумачеві на переклад змісту повідомлення (період промовляння тексту оратором); - дотримання, залежність, пристосування тлумача до темпу мовлення оратора; - посегментний переклад (переклад тексту за сегментами під час їх «надходження».

А. Ширяєв розглядає синхронний переклад як самостійний вид (різновид) мовленнєвої діяльності у сфері комунікативно-суспільної діяльності [456]. Діяльність перекладача-синхроніста пов'язана з механізмами сприйняття, переосмислення та породження мовленнєвих висловлювань у

межах двох мов, саме тому від фахівця синхронного перекладу вимагається здатність прогнозувати імовірнісний розвиток комунікативної ситуації та змістовність висловлювань у цьому зв'язку. І. Фейгенберг трактує імовірнісне прогнозування як, з одного боку, активність, спрямовану на виявлення того, що може статися із ситуацією в результаті дій суб'єкта, та, з іншого, як підготовку-мобілізацію систем організму до реакції на ситуацію, імовірність настання якої суб'єкт вважає максимальною [422]. Дії перекладача-синхроніста полягають у миттєвому реагуванні на ситуацію, що постійно змінюється, тобто йдеться про регулювання мовленнєвої діяльності на психофізіологічному рівні.

Аккумуляуючи психолінгвістичні теоретичні засади породження мовленнєвої діяльності, погоджуємося з трактуванням синхронного перекладу в репрезентації А. Ширяєва, який розуміє цей комплексний процес як «діяльність, що складається з послідовних взаємопов'язаних дій», кожне з яких проходить три фази: 1) фаза орієнтування в умовах чергового перекладацького завдання та пошуку (вибору) рішення; 2) фаза реалізації (здійснення); 3) фаза контролю [456, с. 15–19].

Першу фазу асоціюємо із ситуацією, в якій розгортається професійна діяльність фахівця синхронного перекладу. Наведемо приклад опису типової робочої ситуації перекладача-синхроніста китайської мови в умовах міжнародної конференції Інститутів Конфуція. Компонентами цієї ситуації є міжнародна атмосфера, режим і програма роботи конференції, умови праці синхроніста в конкретній країні (Україна, Китай або інша країна світу), тематика конференції, склад (національний, статевий, віковий тощо) секційної відповідальної групи, стиль комунікативної поведінки учасників конференції, зміст доповідей ораторів, індивідуальний стиль презентації доповіді автором (в особливості, на рівні композиції, фонетичного та лексико-граматичного оформлення доповіді) тощо.

Перекладач-сходознавець миттєво аналізує екстралінгвістичне тло означеної ситуації, актуалізуючи знання про міжнародні відносини країн-учасників конференції та цілі їхніх представників-учасників, історію

функціонування Інститутів Конфуція у світовому просторі, формат попередніх міжнародних конференцій Інститутів Конфуція та умови праці перекладача-синхроніста в їх межах та інші більш-менш детальні контекстуальні аспекти. На основі мобілізованих знань фахівець створює у своїй свідомості імовірнісну модель ораторської промови, яку він повинен буде перекладати. З психологічного погляду, процес сприйняття мовлення (до початку озвучування думки мовцем) починає реалізовуватися «принцип випереджувального віддзеркалення дійсності» [133], який передбачає висунення смислової гіпотези перед актуалізацією мовленнєвого сигналу, що зумовлено та детерміновано попереднім досвідом, ситуацією спілкування та контекстом мовленнєвого повідомлення. Ініціальним «подразником» та збудником до прийняття миттєвих дій для перекладача-синхроніста є початок мовлення оратора. У момент сприйняття першого відрізка вихідного тексту синхроніст виокремлює смислові та лінгвістичні орієнтири-детермінанти подальшої промови автора, тобто накопичує інформацію для пошуку, ідентифікації та вибору адекватного перекладацького рішення. Успішність (неуспішність) прийняття правильного (неправильного) рішення безпосередньо залежить від попереднього прогнозу перекладача-синхроніста. Закінчення першої фази ознаменовано ухваленням рішення.

У ході *другої фази* (фази реалізації) перекладач розгортає у зовнішньому мовленні фрагмент висловлювання мовою перекладу, змодельований та побудований із спрогнозованих у першій фазі заготівок. Тривалість першої і другої фаз – від долі секунди до кількох секунд.

Фаза контролю передбачає оцінювання синхроністом правильності / неправильності виконання перекладу, що уможлиблюється після сприйняття кількох висловлювань оратора – мінімального ситуативного контексту.

Подібний порядок дій спостерігається впродовж усієї промови автора, з початком кожного нового фрагменту (одиниці орієнтування – термін А. Ширяєва), який необхідно кожний раз ідентифікувати, тому можна

констатувати «накладання» і попередніх, і наступних взаємозалежних та взаємозумовлених фаз або послідовність їх виконання. Виявлення одиниці орієнтування посідає важливе місце у схемі перекладацьких дій синхроніста. А. Ширяев характеризує одиницю орієнтування як відрізок вихідного тексту, смислове сприйняття якого дозволяє тлумачеві приступити до пошуку чи вибору чергового перекладацького рішення. Учений пояснює залежність породження мовлення мовою перекладу від особливостей процесу реалізації внутрішньої програми висловлювань, яка формується у свідомості перекладача завдяки орієнтуванню в ситуації, зокрема в мовленні оратора з поступовим покроковим поглибленням та усвідомленням його (мовлення) імпліцитного та експліцитного змісту, що визначає стратегії та тактики прийняття правильних перекладацьких рішень.

Вітчизняні вчені (В. Дайнеко, Г. Мірам, С. Іванова, П. Амплєєв та ін.) ототожнюють поняття «одиниця орієнтування», «одиниця перекладу» та «відрізки вихідного тексту» в межах процесу синхронного перекладу [265]. Науковці виокремлюють такі одиниці перекладу: • інтонаційно-смислова одиниця; • структурно-семантичний блок; • структурно-синтаксичний блок; • будь-який інший відрізок тексту, пов'язаний зі специфікою перебігу мисленнєвих процесів у свідомості перекладача.

Описані детермінанти процесу синхронного перекладу дають змогу специфікувати алгоритм дій синхронного перекладача-синолога (див. рисунок 1.1). Відзначимо, що прискорений темп мовлення оратора може порушити алгоритмовані дії. Запропонований алгоритм реалізується в повному обсязі та в означеній послідовності, якщо темп мовлення оратора є помірним, а саме: 1) ідентифікація тривалості мовленнєвого сегмента для перекладу; 2) усвідомлення семантико-смислового та тема-рема-тичного навантаження фрагмента висловленої інформації; 3) виявлення граматичних конструкцій у межах синтаксичної структури фрагмента-одиниці перекладу; 4) аналіз авторського стилю на базі трьох попередніх дій; 5) оцінка припустимості лінійного перекладу; 6)* здійснення лінійного перекладу (у разі можливості);

7) оцінка можливості використання у перекладі фонових знань та результатів лінгвістичного досвіду (додаткових уточнень за темою, кліше, фразеологічних одиниць тощо); 8)* використання в перекладі означених фонових знань та результатів лінгвістичного досвіду; 9) оцінка можливості і ступеня компресії текстового фрагмента; 10) компресія вихідного текстового фрагмента мовою перекладу; 11) прогнозування розгортання виокремленої одиниці перекладу; 12) узгодження фрагмента тексту перекладу з імовірнісним продовженням. Шоста і восьма дії не виконуються у разі відсутності можливості).

Зазначені дії мають циклічний характер, тому вони повторюються після кожного наступного виокремлення одиниці орієнтації. Згідно із загальним алгоритмом перекладацьких дій специфікуємо деталі роботи перекладача-синхроніста в головних модусах. Нижченаведені модуси розповсюджуються на всі види професійної діяльності сучасного вітчизняного перекладача (під час здійснення письмового, усного, «змішаного» видів перекладу).

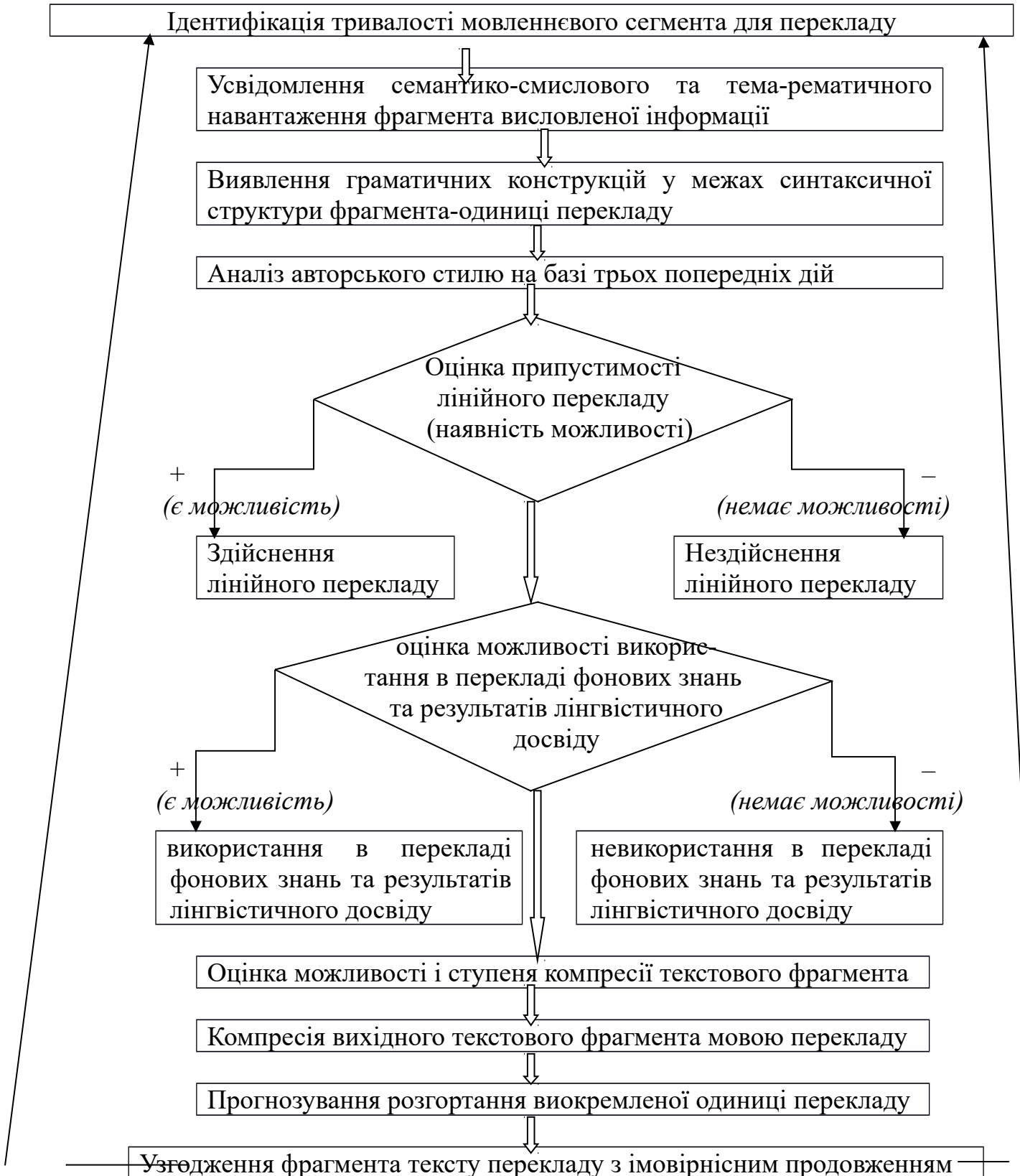


Рисунок 1.1. Алгоритм дій синхронного перекладача-сінолога

Вимоги до перекладача наразі високі. Більш затребуваними та високооплачуваними є перекладачі-білінгви (із знаннями двох-трьох іноземних мов), тому українські перекладачі накопичують та вдосконалюють професійний досвід у різних модусах: 1) переклад з української мови китайською мовою; 2) переклад із китайської мови українською мовою; 3) переклад у межах двох іноземних мов: переклад із (першої) китайської мови (другою) англійською мовою; - переклад із (другої) англійської мови (першою) китайською мовою. Розглянемо модуси перекладу.

Переклад з української мови китайською мовою. Досвід перекладачів свідчить про те, що *перекладати з рідної мови (першою) іноземною* легше, ніж навпаки через такі причини: - при перекладі із рідної мови труднощів з розумінням вихідного тексту не виникає; - «компактність» та омонімічність китаємовних ієрогліфів певним чином полегшують вибір еквіваленту рідною мовою та скорочують час, відведений на здійснення означеного вибору; - аналітизм лексико-граматичних китайських конструкцій дозволяє прискорити темп перекладу.

Переклад із китайської мови українською мовою. У перекладі з рідної мови іноземною мовою та, навпаки, з іноземної мови рідною значну роль відіграє темп мовлення доповідача. З підвищенням темпу оратора, як відомо, ускладнюється сприйняття вихідного тексту та, відповідно, його відтворення мовою перекладу. Розгляд екстремальних умов праці перекладача-синхроніста не входять у завдання започаткованого дослідження, тому проаналізуємо стандартні умови праці (нормальний темп мовлення доповідача, обізнаність із ситуацією та тематикою заходу, стандартний режим функціонування апаратури тощо): - текст перекладу будується із синтактико-семантичних блоків [265]; - аналітизм лексико-граматичних китайських конструкцій не дозволяє в повному обсязі «розгорнути» їх зміст українською мовою через (зазначених слов'янських мов) синтетичний характер; - перевага компресійно-трансформаційного підходу з метою узгодження темпу китайськомовного оратора з темпом мовлення перекладача.

Переклад у межах двох іноземних мов. Існують випадки, коли українському перекладачеві доводиться перекладати китаємовний текст англійською мовою (другою іноземною мовою) та навпаки, зокрема в умовах міжнародних конференцій, офіційних зустрічей, симпозіумів тощо, де робочими мовами є китайська та англійська. Передбачено, що вчені та інші діячі різних галузей у контексті Євроінтеграції володіють достатнім рівнем знань, умінь і навичок спілкування англійською (міжнародною) мовою. Крім вищезазначеного чинника, навчання англійської мови в Україні розпочинається, в середньому, у віці п'яти років (у дитячому садку), продовжується в середній школі як обов'язковий предмет та «шліфується» у вищих навчальних закладах. Іншими словами, англійська мова посідає особливе місце в лінгвістичному досвіді будь-якого сучасного мешканця України: вона не сприймається як складна незрозуміла «іноземна» мова; англійська мова виконує функцію допоміжного необхідного в умовах розвитку сучасного суспільства засобу ознайомлення із світом, винаходами, інноваційними технологіями в різних галузях, налагодженні зв'язків з представниками інших культур тощо. Умовою для зарахування на філологічний факультет (відділення іноземних мов) є успішне проходження абітурієнтами зовнішнього незалежного тестування, де профілюючим предметом є англійська мова, тому студенти – майбутні філологи мають на цей момент достатній рівень поаспектної підготовки з англійської мови.

Отже, до перекладів з (першої іноземної) китайської мови англійською (другою іноземною) мовою висунуто такі вимоги: - текст перекладу будується із синтактико-семантичних блоків; - переважання проєкційно-конвертаційного підходу до реалізації перекладу в межах двох мов аналітичного характеру: трансформування китайських лексико-граматичних конструкцій у відповідні англійські; - аналітизм лексико-граматичних китайських конструкцій дозволяє зберегти в перекладі заданий оратором темп мовлення. У перекладі з (другої іноземної) англійської мови (першою іноземною) китайською мовою механізм перекладу не відрізняється значним чином, аніж при перекладі з першої

іноземної мови другою іноземною мовою. Відтак при перекладі з (другої іноземної) англійської мови (першою іноземною) китайською мовою спостерігаємо такі правила: - текст перекладу будується із семантико-комунікативних блоків; - використовується денотативно-прагматичний підхід до відтворення інформації мовою перекладу; - домінування проєкційно-конвертаційного підходу до реалізації перекладу в межах двох мов аналітичного характеру: трансформування англійських лексико-граматичних конструкцій у відповідні китайські; - аналітизм лексико-граматичних англійських конструкцій дозволяє зберегти в перекладі заданий автором темп мовлення.

Перекладач-білінгв, фахівець у галузі синології має універсальну професіограму та є конкурентоспроможним на сучасному ринку праці. З огляду на вищезазначене, пропонуємо узагальнену процесуальну структуру професійно-мовленнєвої діяльності перекладача китайської мови (див. схему 1.2).

Специфіка перекладацької діяльності перекладача китайської мови потребує реалізації досить складного процесу дешифрування ієрогліфів засобами внутрішнього мовлення та передавання змісту думок мовою перекладу, що уможлиблюється за умови здійснення перекладачем-сходознавцем складної інтелектуальної діяльності. Інакше кажучи, результат передавання отриманої інформації перекладачем базується на логіко-поступовій розумовій діяльності дуального характеру – дешифрування та шифрування сприйнятого повідомлення на рівні внутрішнього мовлення. З огляду на вищезазначене, виокремлюємо шість етапів реалізації процесу двостороннього перекладу китаємовних текстів українською мовою.

Перший етап (чуттєво-сприймальний) корелює з джерелом сприйняття інформації перекладачем – зорово, аудіально, комплексно (аудіально-зорово, зорово-аудіально) – та вибором тлумачем / перекладачем відповідних видів мовленнєвої діяльності для початку реалізації програми перекладу.

**Процесуальна структура професійно-мовленнєвої діяльності
перекладача китайської мови**



Зорове сприйняття інформації кооперує такі види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння і / або письмо; аудіальне сприйняття – аудіювання, говоріння і / або письмо; аудіально-зорово та зорово-аудіально аудіювання, читання, говоріння і / або письмо.

Другий етап (розумово-ідентифікаційний) передбачає розуміння загальної концептуальної програми автора теми тексту оригіналу (ТО), а саме теми ТО, ідентифікацію змісту ТО з урахуванням норм вербальної / невербальної поведінки, використання екстралінгвістичних знань для розуміння ТО, застосування контекстуальної та ситуативної інтуїції задля виявлення всіх експліцитних та імпліцитних випадків культурної інтертекстуальності [450, с. 261.], розуміння значення слів-ієрогліфів шляхом

аналізу начертальних і / або звукових образів та розпізнання імпліцитних логіко-семантичних зв'язків у ТО.

Третій етап (інтенційно-формувальний) пов'язаний із формуванням інтенції / інтенцій перекладача відповідно до концептуальної програми автора ТО та комунікативної ситуації через розробку стратегії і тактики перекладу.

Четвертий етап (структурно-трансформаційний) ґрунтується на аналізі оригінальних структур, поетапному пошуку та підборі еквівалентно-адекватних і / або трансформаційних структур у мові перекладу в межах контексту в залежності від заданої повноти оформлення трансформованого тексту перекладу (повного / неповного).

П'ятий етап (лінгвістично-оформлювальний) вимагає коректного лінгвістичного оформлення повного / неповного тексту перекладу з урахуванням змісту вищезазначених етапів та його редагування (за умови наявності можливості).

Шостий етап (репрезентативно-відтворювальний) потребує збереження «фрейму» під час репрезентації опрацьованої інформації (усний, письмовий, змішаний). Саме заданий формат передання трансформованої інформації диктує вибір того чи того робочого режиму перекладача / тлумача, розподіл часу на виконання певної операції та модус реалізації етапів процесу гетеровалентного перекладу.

Наприклад, в усному перекладі розумово-ідентифікаційні дії на другому етапі відбуваються в умовах жорстких часових обмежень, а в усному послідовному та синхронному перекладі передбачене одночасне виконання ще одного виду діяльності – скороченого запису змісту ТО. На відміну від письмового перекладу, усний перекладач (тлумач) практично миттєво виконує інтенційно-формувальний, структурно-трансформаційний та лінгвістично-оформлювальний етапи процесу перекладу; часто стадія редагування опускається. У письмовому перекладі згадані операції виконують послідовно з повним усвідомленням їх мети і змісту та кінцевою перевіркою ступеня

різномірної реалізації концептуальної програми автора ТО і прийнятності тексту перекладу в цільовій культурі [450, с. 261–262].

Висвітлена специфіка перекладацької діяльності українського перекладача-китаїста дає можливість констатувати: - сфера діяльності фахівця охоплює такі види перекладів: письмовий, усний та змішаний (письмово-усний та усно-письмовий) з використанням зорового та аудіального каналів сприйняття інформації; - для здійснення кожного виду перекладу реалізується певна низка нейролінгвістичних та психолінгвістичних операцій за відповідним алгоритмом; - перекладацька діяльність безпосередньо пов'язана із мовленнєвою діяльністю (монолог, діалог, полілог, діамонолог) у плані сприймання вихідного тексту та форми його відтворення-конвертування мовою перекладу; - професія перекладача вимагає дотримання морально-етичних норм в межах культури КНР, України, Великої Британії / США, законів професійної поведінки перекладача в кожній конкретно взятій ситуації та наявність певних особистісних якостей; - сучасний вітчизняний фахівець-синолог (крім китайської) вільно володіє українською мовою, має достатній рівень поаспектної обізнаності в галузі англійської мови. Означені переваги перекладача-білінгва дозволяють йому «котируватися» у сфері надання перекладацьких послуг та мати високу заробітну платню за якісне виконання багато спектрального кола професійних обов'язків у межах трьох мов.

Висновки до першого розділу

З'ясовано, що система професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищого навчального закладу виступає складником системи вищої школи й розвивається відповідно до провідних світових тенденцій, суспільно-політичних, соціально-економічних, та культурних реформ і перетворювань в Україні, тенденцій у розвитку філології, педагогіки, психології, філософії; система означеної підготовки гнучка й адаптивна.

Сутність професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі розглянуто крізь призму понять: «професійна

підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійна підготовленість», «професійна готовність». Зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-філологів в умовах університетської освіти репрезентовано у світлі загальної філологічної освіти України. Установлено, що сучасна професійно-мовленнєва підготовка корелює з оволодінням професійним (фаховим) мовленням, тобто таким видом мовленнєвої діяльності, в процесі реалізації якої актуалізується комплекс професійно спрямованих комунікативних умінь фахівця, які є психологічно і соціально зумовленими; оволодіння професійним мовленням сприяє здійсненню основної фахової діяльності.

Схарактеризовано феномен *перекладацької діяльності* як інтеграцію та застосування певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок перекладача/тлумача у процесі міжмовної і міжкультурної комунікації задля відтворення і передачі інформації з однієї мови іншою через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу у специфічному соціокультурному контексті. Визначено пріоритетні психолого-педагогічні засади діяльності перекладача китайської мови, як-от: - типологізація видів перекладу; - психологічні особливості здійснення перекладу; - морально-етичні норми професії і закони професійної поведінки перекладача; - професійні вимоги до фахівця перекладу та умови реалізації перекладацької діяльності тощо.

Проаналізовано перекладацьку діяльність у світлі сприйняття тексту оригіналу та засобів його відтворення мовою перекладу (психолінгвістичних характеристик): письмово-письмовий, усно-усний (послідовний та синхронний), письмово-усний (переклад з аркуша), усно-письмовий; визначено значущість машинного перекладу.

З'ясовано, що задля повноцінної адаптації (входження) до професії *професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів* має репрезентувати цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння перекладацькою компетентністю, тобто набуття теоретичних знань,

практичних умінь і навичок – професійно-мовленнєвих компетенцій у сукупності, необхідних для здійснення базових перекладацьких дій у межах виконання професійних завдань відповідно до світових стандартів і міжнародної практики. Доведено, що позитивним результатом такої підготовки є сформованість *готовності* майбутніх перекладачів до перекладацької діяльності із подальшою інтенційною спрямованістю фахівця на якісне виконання професійних завдань та налаштованість на успішну самореалізацію.

Здійснено періодизацію професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України. Виявлено нерозривний зв'язок між історичними етапами становлення дипломатичних відносин між Україною та Китаєм, особливостями професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відповідно до вимог певного історичного етапу становлення досліджуваної професії, морально-етичними, ідеологічними нормами китайської філософії й духовного життя. Виявлені теоретичні концепти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти України зумовлюють методологічні орієнтири побудови професійної підготовки.

Положення цього розділу висвітлено у вісьмох наукових публікаціях автора [318; 320; 333; 335; 336; 340; 341; 343].

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологічні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому навчальному закладі

Підґрунтям будь-якого наукового дослідження є методологія та основні її положення: закони, принципи, підходи.

У словникових джерелах термін «*методологія*» (від грецького *μεθωδολογία* – учіння про засоби: *μέθοδος* – спосіб, шлях та *λόγος* – думка, причина) визначається як: - «вчення про методи досягнення істини в науковому пізнанні та зведення знань у єдину систему» [429]; «сукупність прийомів дослідження, що застосовують у якійсь науці; - вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [88, с. 207]; - «стратегія наукового пошуку, що спирається на усвідомлення завдань, методів, ціннісних характеристик, вирішення наукових проблем; - сукупність принципів та настанов, які передують отриманню наукового знання й зумовлюють головні способи, методи його отримання та характер усієї наукової діяльності» [391, с. 114].

Учені (В. Ковальчук, Л. Моїсеєв) розглядають поняття «*методологія*» з різних боків: - у широкому розумінні як «навчання про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності взагалі; - *методологію наукових досліджень* – як «сукупність теоретичних положень про принципи побудови, форми і засоби науково-пізнавальної діяльності»; - *конкретно-наукову методологію* – як «сукупність конкретних концепцій (теорій) і методів

наукового дослідження в різноманітних галузях природничих, технічних та гуманітарних наук» [164, с. 30–33].

Е. Юдін характеризує *методологію* як одну з форм самопізнання та самосвідомості. На думку автора, методологія вивчає наукові знання і наукову діяльність у межах таких проблем: опис й аналіз етапів наукового дослідження; аналіз мови науки; виявлення сфери застосування окремих процедур і методів (пояснення, довід, експеримент); аналіз дослідних принципів, підходів і концепцій (редукція), елементаризм, системний підхід та ін.) [426, с. 329]. Іншими словами, методологія визначає сутність наукової діяльності та її взаємовідношення з іншими сферами, тобто її практичну, соціальну, суспільну і культурну реалізацію.

Педагогічні дослідження, за С. Гончаренком, орієнтуються на *методологію педагогіки*, яку визначають як «специфічну систему знань (і способи їх одержання) про засади і структуру педагогічної теорії, підходи до досліджуваних процесів і явищ, а також метод формування навичок і розвиток особистісних якостей» [86, с. 66–71]. На думку вченого, методологія педагогіки охоплює питання попередніх рівнів (наприклад, системний чи діяльнісний підхід або їх моделювання в педагогіці), проблеми співвідношення педагогіки і психології, показники науковості тієї чи тієї праці в галузі педагогіки.

В. Симоненко і М. Ретівих розуміють *методологію* як систему принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, пояснюючи тим, що будь-яка наука може успішно розвиватися, якщо вона спирається на науково обґрунтовані методи дослідження, що зумовлені сукупністю теоретичних принципів, тобто методологічних принципів. Отже, термін «*методологія педагогіки*» науковці трактують як «сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання та перетворення дійсності» [288, с. 61–62].

Згідно з концепцією вчених, методологія виконує регулятивну і нормативну функції; методологічне знання актуалізується в описовій

(принципи, підходи тощо) або нормативній (вказівки, приписи) формах; методологія існує у двох формах – дескриптивній (ретроспективне описання вже здійснених процесів наукового пізнання) та прескриптивній (розробка рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності).

До ієрархії методології / методології педагогіки належать методологічні / педагогічні закони, закономірності, підходи, принципи. Зазначимо, що в повсякденному обігу поняття «принцип», «закон», «правило» чітко не розмежовані і часто замінюють і / або «довантажують» одне одного.

У сучасній науці існують різноманітні типи законів, проте термін «закон» має інтегруюче значення: з одного боку, є внутрішнім істотним та відносно стійким зв'язком, що зумовлює їх упорядковане змінювання; з іншого боку – виражає одну із сторін сутності, пізнання якої в теорії збігається з переходом від емпіричних фактів до формулювання законів досліджуваних процесів [426, с. 186–187].

Є. Нікітін відзначає, що в природі закони реалізуються позасвідомо, внаслідок взаємодії матеріальних тіл; у суспільстві – завдяки свідомій цілеспрямованій діяльності людей, тобто суб'єктивному чиннику [426]. Наявність відповідних умов, що забезпечують перехід наслідків законів зі сфери можливого у сферу дійсного, зумовлюють реалізацію законів, оскільки закони існують об'єктивно як вираження необхідних, істотних, внутрішніх відношень між властивостями речей або різноманітними тенденціями розвитку.

За М. Дмитрієвою, закон фіксує один зі ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, тому *методологічним законом* можна вважати «точно вимірюване в кількісних та якісних показниках відношення явищ чи елементів явищ» [306, с. 22–23].

Методологічні закони регулюють організацію і проведення (наукового) дослідження, специфікують методологічну повноту і достатність, тобто застосування різних типів і рівнів методологічного аналізу з урахуванням сучасних наукових підходів (комплексний, системний, діяльнісний,

синергетичний підходи, надійні засоби зберігання й обробки інформації, математичні й інформаційні засоби тощо). С. Гончаренко впевнений, що таке функціональне навантаження методологічного закону «дає можливість опрацювати й оперувати єдиною моделлю об'єкта на всіх етапах дослідження; крім того, на думку науковця, дослідження повинно бути оптимальним у розумінні досягнення результатів при збалансованих, мінімальних затратах часу і зусиль дослідника». Іншими словами, воно (дослідження) планується, має канали зворотного зв'язку, можливості своєчасного корегування і відтворення в дослідному порядку [86, с. 67]. І. Підласий, характеризуючи наукове підґрунтя закону, підкреслює його *методологічні* ознаки: закон відображає об'єктивні, істотні, необхідні, загальні, стійкі і повторювальні за певних умов зв'язки між явищами дійсності [318]. З огляду на вищезазначене, трактуємо термін *«методологічний закон»* як об'єктивну і стійку повторювану залежність між елементами системи теоретичних знань у спектрі наукового пізнання досліджуваних явищ через відповідні методи і прийоми розумової діяльності, вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності.

Визначення терміна *«закон»* за своєю семантикою наближається до сутності терміна *«закономірність»*. Зазначимо, що ініціальне значення поняття *«закономірність»* за тлумачними словниками схарактеризовано як: - «основне положення будь-якої науки, закон, що відбиває причинно-наслідковий зв'язок між явищами, характеризує перебіг певних процесів у природі або суспільстві; відносно усталені та регулярні взаємозв'язки між явищами й об'єктами реальності, які виявляють у процесах змінювання і розвитку [427]; - відповідність до закону, послідовність проявлення дії якого-небудь закону [29]»; - «сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, що забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи» [426, с. 186–187].

Отже, термін *«закономірність»* у поєднанні з терміном *«методологічний»* набуває специфічного «навантаження», яке можна інтерпретувати таким чином: основні положення та засоби реалізації

професійної підготовки фахівців (у нашому випадку майбутніх перекладачів китайської мови), тобто усталені та регулярні взаємозв'язки між суб'єктом і об'єктом навчання, засобами навчання та змістом навчання.

Педагогіка, як наука про навчання і виховання, має свої специфічні закони і закономірності, принципи і методи. Розглянемо детально сутність педагогічних законів і закономірностей. С. Гончаренко довів, що: - *педагогічний закон*, як і будь-який інший закон, відображає внутрішній необхідний зв'язок явищ і процесів, що існують незалежно від суб'єкта, який пізнає ці закони; - *педагогічні закони* мають схоластичний, імовірний характер, проявляються як тенденції, їхня дія залежить від багатьох умов, включаючи свідому енергійну діяльність учасників процесів навчання, виховання і розвитку.

За І. Лернером, «*педагогічний закон*» – це «внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, виховання й розвитку, який зумовлює їх необхідний прояв і розвиток» [226]; «компонент логічної структури педагогічної науки, який відображає об'єктивні, внутрішні, істотні та відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ і сприяє науковому управлінню виховною діяльністю, передбаченню результатів того чи того управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм, засобів і методів виховної діяльності» [87, с. 22–62]. Отже, індивідуальне переплітається із загальним, в результаті чого здійснюється їх науково обґрунтована керована взаємодія.

У межах започаткованого дослідження засадничими вважаємо такі загальні закони навчання і виховання у тлумаченні видатних науковців-педагогів (Ю. Бабанського, В. Безпалько, Б. Герщунського, О. Данілова, В. Загв'язинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Махметова, І. Підласого, П. Підкасистого, М. Скаткіна, В. Сластеніна, С. Смірнова, А. Хуторського [87, с. 48–53]): закон соціальної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; закон взаємозв'язку творчої самореалізації студента й освітнього середовища; закон розвивального і виховального впливу навчання на

студентів; закон взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; закон зумовленості результатів навчання характером діяльності і спілкування студентів; закон цілісності і єдності педагогічного процесу; закон взаємозв'язку і єдності теорії й практики в навчанні; закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової і колективної навчальної діяльності. Означені закони дістали широке визнання науково-педагогічної громадськості.

Аналізуючи дослідження, констатуємо провідну значущість саме наукового фундаменту у спектрі реалізації, регулювання, корегування та керування взаємопов'язаних процесів навчання і виховання. Таке ставлення до змісту поняття «*педагогічний закон*» дає підстави тлумачити його в контексті започаткованого дослідження як складову логічно-ієрархічної структури професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, яка відбиває об'єктивні, внутрішні, істотні, апроксимально стійкі зв'язки (і / або взаємозв'язки) зовнішніх вияв загального педагогічного процесу і зумовлює оптимізацію змісту, форм, засобів і методів паралельної виховної діяльності завдяки її науково обґрунтованому керуванню і моніторингу, результат якого (загального педагогічного процесу) можна спрогнозувати.

У працях вітчизняних учених за загальним керівництвом В. Кременя поняття «*педагогічна закономірність*» витлумачено як «найбільш загальна форма втілення теоретичного знання, яка свідчить про наявність закону» [118, с. 359–361]. Виявляючи *педагогічні закономірності*, науковці абстрагуються від цілей і умов здійснення кожного окремого акту педагогічного впливу, від конкретних педагогічних ситуацій, від намірів залучених до педагогічної діяльності людей через схоластичний характер законів суспільства. Автори віддають перевагу об'єктивності наявних, постійних, незмінних рис навчально-виховного процесу в цілому і вважають показником педагогічної закономірності причинно-наслідковий зв'язок між методами, які застосовують

у навчальному процесі, й одержуваними результатами, між ступенем складності навчального матеріалу і якістю його засвоєння учнями тощо.

Аналіз змісту поняття *«педагогічна закономірність»* у розумінні вітчизняних і зарубіжних науковців надав змогу визначити означене поняття як віддзеркалення об'єктивних, суттєвих і якісно-стійких зв'язків суспільно-педагогічного характеру у відношеннях між суб'єктами й об'єктами навчально-виховного процесу та педагогічних явищах, методологічним підґрунтям яких є чітко оформлені формулювання, визначення і поняття.

Серед методологічних засад педагогічного дослідження чільне місце посідають методологічні та педагогічні принципи. За словниковими дефініціями, *«принцип»* (від лат. *principium* – основа, начало) – це «основні вихідні вимоги до організації навчального процесу» [88, с. 270]; «загальна керівна норма дії» [244, с. 81].

Методологічні принципи складають підґрунтя педагогічного дослідження; є визначальними настановами суб'єкта пізнання щодо відносності, можливості, припустимості і доцільності застосування того чи того методу, методики, способу в межах науково-пізнавальної діяльності з подальшим оцінюванням ступеня істинності отриманих знань. Засадничим методологічним принципом учені (Р. Атаханов, С. Гончаренко, В. Загв'язинський та ін.) вважають принцип об'єктивності – всебічне врахування чинників, що зумовлюють те чи те явище, умов, за яких вони актуалізуються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що вможливають одержання справжніх знань про об'єкт та виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в доборі й оцінці фактів.

Поряд з вище окресленим принципом об'єктивності автори (В. Загв'язинський, Р. Атаханов) виокремлюють низку загальнонаукових методологічних принципів, як-от: принцип усебічності вивчення педагогічних процесів і явищ, принцип сутнісного аналізу, принцип єдності історичного і логічного, принцип системності, принцип цілісності [126]. В. Краєвський науково обґрунтовує необхідність упровадження в процес педагогічного

дослідження принципів поєднання суцього і належного, детермінізму, розвитку, єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов та принципу активної діяльності особистості [199].

Отже, під **методологічним принципом** розуміємо підґрунтя добору методів, методик та технік, способів відповідно до мети і завдань конкретного (психолого-) педагогічного дослідження.

Серед методологічних принципів у започаткованому дослідженні було використано такі: принцип об'єктивності, принцип усебічності вивчення процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, принцип системності, принцип цілісності та принцип активної діяльності особистості.

У спектрі започаткованого дослідження **педагогічний принцип** розуміємо як науково обґрунтовану вихідну норму відтворення закономірностей освітньо-виховного процесу, яка керує ним і врегулює його, визначає вектор спрямованості навчання, виховання і розвитку, та відповідні вимоги до організації і реалізації змісту, форм і методів навчання з урахуванням внутрішніх закономірностей і суперечностей педагогічного процесу.

На думку науковців (О. Глузман, В. Лозова, М. Фіцула та ін.), у навчально-виховному процесі вищої школи необхідно дотримуватися загальнодидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних лише для вишів [83; 232]. В. Безрукова вважає, що результати підготовки спеціалістів повинні відповідати вимогам конкретної сфери професійної діяльності задля забезпечення їхньої подальшої конкурентоспроможності [31]. С. Гончаренко вважає принцип фундаментальності і професійного спрямування центральним принципом у професійній освіті, решту принципів автор називає похідними від цього провідного [87, с. 103].

З огляду на сучасні методологічні засади педагогічних досліджень, відзначимо за доцільне поєднати інтерпретацію традиційних і сучасних загальнодидактичних принципів навчання і виокремити **педагогічні принципи** у

межах започаткованого дослідження: фундаментальності освіти і її професійного спрямування; науковості; варіативності форм і змісту навчання; диференціації-індивідуалізації; інтерактивності навчання; гуманізації; міцності знань; зв'язку навчання з практикою. Ці принципи відтворюють закономірності навчального процесу з професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в цілому, регулюють діяльність педагога і студента – майбутнього перекладача-білінгва.

Визначаючи специфічні особливості методологічних основ-закономірностей професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, ми спираємося на праці В. Горелова, Н. Дьоміної, В. Карабана, В. Комісарова, І. Кочергіна, Л. Латишева, А. Мамрака, Р. Міньяр-Белоручева, Г. Мірама, Т. Кучай, О. Панасьєва, Е. Піма, О. Петрова, В. Сдобнікова, О. Семенця, М. Цвіллінга, Л. Черноватого, В. Шпака, О. Шупти та ін., а саме: - з питань історії та сучасних тенденцій розвитку освіти перекладачів у світовому контексті (І. Корунець, О. Панасьєв, Е. Пім, О. Семенець та ін.); - організаційно-педагогічних аспектів професійної підготовки перекладачів (Т. Кучай, Е. Пім, Р. Тінслей, Л. Черноватий, О. Шупта та ін.); - упровадження інтерактивних технологій у професійну підготовку перекладачів (А. Ахаян, Т. Гуменникова, Н. Іваницька, К. Карпов, Л. Карташова, С. Коломієць, Ю. Колос, В. Терехова, А. Янковець); - спеціалізації перекладацької освіти та кваліфікаційних напрямів підготовки перекладачів (Н. Гавриленко, В. Карабан, А. Козак, С. Коломієць, Р. Крісс, Е. Пім, Л. Черноватий).

Серед *спеціальних принципів* професійно-мовленнєвої підготовки у межах започаткованого дослідження визначимо такі: принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями, принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності і різних видів перекладу, принцип навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду.

Принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями ґрунтується на вченні О. Леонтьєва «від свідомого до несвідомого (зверху вниз)» [223], який передбачає перехід від свідомого вивчення мови до автоматизації вмінь, що породжують іншомовне мовлення. Цей принцип забезпечує пропорційне співвідношення аналогії, мовного чуття-інтуїції, несвідоме [запам'ятовування](#), дискурсивність. Навчання лексики і граматики здійснюється в ситуативно зумовлених мовленнєвих моделях, які складають основу комунікативних вправ, спрямованих на формування лінгвістичної (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна) і професійно-комунікативної компетенції на базі лінгво-комунікативних знань, умінь і навичок. Отже, оволодіння майбутніми перекладачами іншомовним мовленням супроводжується інтегруванням знань про одиниці китайської (і англійської) мови і правил їх комбінування, навичок використання цих одиниць і правил, комбінаційного вміння використовувати знання і навички для вираження нової думки про нову ситуацію [198, с. 9].

Спеціалізація майбутніх перекладачів китайської мови охоплює в сукупності вузькі галузі професійної діяльності та базується, значним чином, на вмотивованій мовленнєвій діяльності (мовлення), до особливостей якої відносимо той факт, що саме вона обслуговує всі інші її види. У фокус професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови закладено навчання студентів мовленнєвої діяльності іноземною мовою, тобто навчання міжкультурної комунікації як бінарної діяльності – комунікації і перекладу. З огляду на означене, до спеціальних принципів навчання майбутніх фахівців відносимо *принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо – ієрогліфіка, піньїнь, латиниця, кирилиця) і різних видів перекладу (усного, письмового, комбінованого)*.

Відомо, що існує три форми мовлення (О. Леонтьєв, М. Жинкін, І. Зимня, С. Рубінштейн та ін.): внутрішнє, зовнішнє усне та зовнішнє

писемне, які в методиці підготовки перекладачів актуалізуються в наочній майбутніх фахівців перекладу перцептивно-усвідомленого іншомовного говоріння і письма в комбінації з оволодінням навичками усного і письмового видів перекладу в межах певної тематики, вивчення відповідних фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних аспектів тощо (або комбінованого типу), тобто із залученням аудіальної та зорової опори. Розподіл мовлення на усний і писемний різновиди зумовлює дотримання *принципу навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів*, який передбачає навчання усного виду двостороннього перекладу (синхронний, послідовний) через навчання усного мовлення (монологічного, діалогічного, діамонологічного, полілогічного); а навчання письмового виду перекладу – через навчання писемного мовлення, тобто опанування фонетико-семантичної, лексико-семантичної, граматичної і техніко-моторної специфіки ієрогліфіки. Загальними допоможними засобами означеного навчання виступають аудіювання і читання, внаслідок якого формуються відповідні професійно-мовленнєві вміння і навички.

Окреслені принципи, як складові теорії навчання, виступили вихідними пріоритетними положеннями, що лягли в основу змісту, заклали орієнтири оптимальної організації та позитивної реалізації процесу навчання китайської та української мов, специфікували засоби використання нормативних вимог до навчання мови, тобто виконали концептуально-регулятивну функцію побудови експериментально-методичного забезпечення підготовки.

Рушійною силою в педагогічних дослідженнях стають правильно обрані підходи, які визначають їх хід і результат. Розтлумачимо сутність терміна «підхід». У різногалузевих словниках надано такі дефініції означеного терміна: - інтегральне розуміння – «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [392, с. 521.]; «сукупність прийомів, способів (у здійсненні впливу на на кого-, що-небудь, у вивченні чого-небудь, у ведінні справи [289]; - філософське

розуміння – «комплекс парадигматичних, синтагматичних структур і механізмів у пізнанні та / або практиці, що характеризує такі стратегії та програми у філософії, науці, політиці або в організації життя і діяльності людей, які конкурують між собою або історично змінюють одна одну» [283]; - педагогічне розуміння – «сукупність прийомів, способів у здійсненні впливу на кого-небудь, у вивченні чого-небудь, у спонуканні до чого-небудь» [72].

З огляду на вищезазначене, у започаткованому дослідженні «*підхід*» розуміємо як тематично зумовлену, науково обґрунтовану та практично спрямовану сукупність способів і прийомів, що використовують задля оптимізації загального процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови; один з її (підготовки) методологічних орієнтирів; провідний напрям започаткованого педагогічного дослідження. До низки методологічних орієнтирів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відносимо також культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи.

Успішна реалізація професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови уможлиблюється через активізацію взаємозалежних ієрархічно зорганізованих її компонентів, тобто методологічними засадами означеної підготовки виступили педагогічні закони, принципи і підходи, що функціонують як цілісна система, в якій співіснують його елементи на основі ієрархічних зв'язків та закономірностей успішної реалізації педагогічного процесу.

Отже, методологічна база професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, а саме: педагогічні закони; принципи; підходи (контекстний, культурологічний і компетентнісний) за умови адекватного лінгводидактичного тлумачення сприяла визначенню вектора моделювання змістово-процесуальних перспектив опанування майбутніми фахівцями перекладу дисциплін загально-професійної, професійної і практичної підготовки; оптимізації самостійної роботи студентів; розробленню ефективної діагностичної моделі й експериментального методичного

забезпечення підготовки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

2.2. Культурологічний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому навчальному закладі

Гуманізація освіти на сьогодні передбачає «спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність» [118, с. 156], фундаментом якої є культура людини. Політико-економічні події в Україні, сучасні зміни в суспільному розвитку та еволюція вітчизняної мовної та професійної освіти дозволяють схарактеризувати сучасний період як етап відродження абсолютних цінностей і культури наших співвітчизників. Саме культура інтегрує в собі науку і освіту, мистецтво, мораль, спосіб життя та світогляд. Комплекс спеціальних гуманітарних наук (культурологія, етнографія, культурна антропологія, соціологія, психологія, філософія, історія) сприяє формуванню культурологічного світогляду особистості, тому зміст «культуроспрямованої» освіти визначає ціннісні орієнтири майбутнього фахівця.

Відзначимо, що реформування мовної освіти в Україні відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти [125], де сформульовано ідею плюрилінгвізму (лат. *pluralis* – множинний і *lingua* – мова) незалежно від статусу мови (міжнародного, державного, регіонального). Отже, означена підготовка комбінує вивчення чотирьох мов різних статусів: основної іноземної за спеціальністю (китайської), міжнародної (другої) іноземної (англійської), державної (української) та регіональної (російської) мов, а отже, передбачено ознайомлення з культурою країн, мови яких вивчаються (Китаю, Великої Британії (США), України). Культурологічний підхід уможливило усвідомлення студентами-майбутніми перекладачами китайської мови цінності державної та іноземної мов, значущості їх вивчення, формуючи потребу і готовність у майбутніх перекладачів-білінгвів до ознайомлення з етнічною культурою представників інших етносів, а також здатністю перемикатися з однієї культури на іншу.

Культурологічний підхід під час вивчення державної та іноземних мов ураховує специфіку мови як віддзеркалення системи культурних цінностей, на основі яких будуються моделі поведінки представників цих культур, включаючи культурно-зумовлену мовленнєву поведінку. У форматі започаткованого дослідження метою означеного підходу є формування лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів-синологів крізь призму культур країн, мову яких вивчають, з усвідомленням сутності таких культурологічних феноменів, як-от: «культурні норми», «культурні цінності», «культурно-комунікативна поведінка», «соціокультурний стереотип».

Навчання іноземної мови крізь призму культури її носіїв у поєднанні зі вдосконаленням рідної мови визначає змістовий бік професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу у вищій школі.

Теоретичними засадами культурологічного підходу до мовної освіти слугували здобутки зарубіжних та вітчизняних учених у таких галузях: - соціолінгвістики (О. Ахманова, І. Бодуен де Куртене, Ю. Дешерієв, М. Коен, П. Лафарг, А. Мейє, Л. Нікольський, Є. Поливанов, Л. Якубинський та ін.); - лінгвокультурології (Є. Верещагін, Д. Гудков, В. фон Гумбольдт, П. Донець, В. Красних, В. Костомаров, В. Маслова, І. Ольшанський, О. Потєбня, Е. Сепір, О. Селіванова, Ю. Степанов, В. Телія, С. Тер-Мінасова та ін.); етнолінгвістики – антропологічної лінгвістики й лінгвістичної антропології – (Ю. Апресян, Н. Арутюнова, К. Батурина, А. Вежбицька, А. Герд, В. Жайворонок, В. Кононенко, Б. Уорф, Г. Хойер, А. Шмельова та ін.); - психолінгвістики (В. Белянін, Л. Блумфільд, Т. Гарлі, І. Горелов, О. Залевська, С. Засєкін, І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Колшанський, В. Красних, О. Леонтєв, Ч. Осгуд, А. Шлейхер та ін.); теорії міжкультурної комунікації (Ф. Бацевич, А. Вежбицька, Г. Єлізарова, В. Манакін, І. Плужник, О. Садохін, А. Соколов, Ю. Серебрякова, С. Тер-Мінасова, І. Халєєва, Е. Холл та ін.).

Доцільним, у цьому зв'язку, вважаємо розглянути сутність поняття «культура». Тлумачні джерела визначають *культуру* (від лат. *cultura* виховання, освіта, розвиток) як: - «сукупність матеріального і духовного надбання

людства (матеріальних і духовних цінностей), накопиченого, закріпленого і збагаченого впродовж історії, що передається від покоління до покоління» [209; 72]; - комплекс характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства (різні мистецтва, спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірування) [189, с. 171.]; - сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо); - рівень освіченості, вихованості людей, рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [88, с. 182] тощо. Отже, ключовими компонентами феномена «культура», як бачимо, є духовні цінності (надбання) суспільства.

Поняття «культура» має глибокий філософський смисл, наукове підґрунтя, освітню значущість; є тлом для маніфестації мистецтва, актуалізації моральних цінностей, формування світогляду людини тощо, тобто зміст цього багатогранного феномена охоплює багато галузей.

Зазначимо, що американські науковці (А. Кребер і К. Клакхон) у 1952 році опублікували результати аналізу понад 150 відомих на той час визначень та концепцій культури у праці під назвою «Культура. Критичний огляд концепцій і визначень» [497]. Американський антрополог Рут Бенедикт трансформувала формат запропонованої дефініції у визначення *культури* як «складного цілого, що включає навички, набуті людиною як членом суспільства» [469]. Польсько-англійський антрополог, етнограф і соціолог Б. Маліновський інтерпретував *культуру* як «інтегральну цілість, що складається з інструментів і товарів споживання, творчих принципів різних соціальних груп, людських ідей і навичок, вірувань і звичаїв» [501].

Варто зазначити, що антропологічні визначення культури ґрунтувалися на визнанні унікальності та рівноцінності всіх конкретно-історичних і національних форм культури. Соціологічні визначення специфікували роль створеної суспільством «культуротворчої сили» (вірування, цінності, ідеї,

звичаї, норми поведінки, спосіб мислення тощо), завдяки якій здійснюється організація, керування, формування та розвиток життя певного суспільства. Філософські дефініції специфікують складові фундаменту культури, які визначають напрям її еволюційного розвитку. Дослідженні класифікації збагачують одна одну та наголошують на відокремленні способу життєдіяльності людини від інших способів життєдіяльності. Іншими словами, культуру можна віднести виключно до характеристики людського суспільства, яке функціонує за правилами та нормами вербальної й невербальної поведінки; культури навчаються (з урахуванням конкретно-історичних типів культури, її територіальних та етнічних типів); культурний контекст трансформується на такі сфери: мистецтво, релігію та науку.

Тлумачення різними вченими феномена «культура» свідчать про її матеріальне (фізичні об'єкти, створені руками людини, – артефакти) та духовне (нематеріальне начало світоіснування – норми, правила, еталони, норми поведінки, символи, знання, ідеї, мова) втілення. На думку учених (О. Зінько, Ю. Зінько та ін.), матеріальна культура покликана задовольняти наші фізіологічні потреби: їжа, одяг, житло тощо, проте, духовна культура впливає через органи чуттів на почуття, думки, свідомість, волю, інтуїцію, настрій, психіку людини [137, с. 3–7.]. Автори аналізують структурні елементи духовної культури, серед яких зазначають такі: інтелектуальні (наука, освіта); естетичні (мистецтво, література), етичні (мораль); соціальні (мова, побут, звичаї, право, політика) та релігійні.

Сучасні культурологи (П. Гуревич, О. Йосипенко, Б. Парахонський, О. Погорілий, М. Савельєва, М. Собуцький та ін.) акцентують на соціальному характері означеного феномена та надають йому такого змісту: - «сфера духовної, ціннісної, комунікативної організації суспільства, яка визначає норми поведінки, мислення, почуттів різних верств населення і націй у цілому» [297; 99]. *Культура*, на думку авторів, є відбитком певного історичного рівня розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, втіленим у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також у цін-

ностях, які створюються ними.

У межах дослідження під *культурою* розуміємо соціально- та історично-зумовлене явище, яке в матеріальній і нематеріальній формах віддзеркалює досвід людства через його творчий потенціал і духовні надбання й уможливорює гармонічне функціонування суспільства.

Професійно-мовленнева підготовка майбутніх перекладачів китайської мови передбачає застосування специфічного матеріалу етнокультурної спрямованості в поєднанні з мовним як детермінанти культурологічного підходу до навчання мови (як рідної, так й іноземної), що розглянуто у працях Б. Бестужева-Лади, В. Дороз (Загороднова), К. Іванової, О. Лебедєва, В. Лихвар, А. Московченка, Н. Настенко, Є. Подольської, В. Розіна, О. Потапенка, Г. Селевка, С. Смирнова, І. Шаповалової та ін. Проте існує низка різновидів означеного підходу: лінгвокраїнознавчий (К. Андрейчина, Є. Верещагін, Л. Воскресенська, О. Кавнатська, Г. Кузьміна, В. Костомаров, В. Кузовльов, Ю. Прохоров, С. Ремизова, Г. Томахін та ін.); лінгвокультурологічний (Н. Артюнова, В. Воробйов, В. Дороз, К. Красних, В. Маслова, Н. Мішатіна, Т. Павлишак, О. Потапенко, Ю. Степанов, М. Суворова, В. Телія, В. Фурманова та ін.); соціокультурний (А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Ю. Караулов, К. Климова, В. Кононенко, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Нищета, Ю. Пассов, М. Пентилюк, О. Потапенко, В. Сафонова, О. Семенов, П. Сисоєв, Л. Скуратівський, А. Ярмолук та ін.) тощо.

У наш час, коли Україна активно інтегрує до світового простору та набуває статусу незалежності, розширення міжнародних зв'язків як з країнами Заходу, так і країнами Сходу відбувається завдяки уніфікації та інтернаціоналізації суспільно-політичного життя засобами іноземної мови. Прагматика сучасного вивчення іноземної мови (іноземних мов) полягає у зближенні українського народу з культурою відповідного народу, оволодінні іншомовною культурою та засвоєнні універсальних духовних цінностей. З огляду на означений процес, вважають доцільним впроваджувати в

професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови специфічні лінгвокраїнознавчі аспекти з таких сфер Китаю, Великої Британії (США), як-от: фольклор; історичні, географічні, політичні, філософські, суспільно-політичні реалії у порівнянні з Україною. Саме лінгвокраїнознавчі компоненти сприяють успішному входженню в професію з погляду мовного відтворення країнознавчого матеріалу й гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця перекладу. Отже, йдеться про методику поєднання країнознавчих знань із вивченням іноземної мови, теоретичне обґрунтування якої висвітлено в дослідженнях зарубіжних учених (Ч. Гейтскел (Ch. Gaitskell), А. Дафф (A. Duff), А. Мелей (A. Maley), Ж. Морсер, Г. Хаммерлі (H. Hammerly), Г. Фішер та ін.) та науковців пост-радянського періоду (К. Андрейчина, Є. Верещагін, Л. Воскресенська, В. Костомаров, Ю. Прохоров, С. Ремизова та ін.). Застосування лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземних мов репрезентовано у працях Р. Боданкіної, О. Вельської, М. Салановича, В. Сквозникової, Г. Томахіна та інші.

У цьому зв'язку відзначимо значущість лінгвокраїнознавчого підходу до викладання класичних мов і тлумачення релігійних текстів (герменевтики) в античний час та епоху Відродження, успішне здійснення яких уможливлене через обов'язковий культурологічний коментар. XVII століття характеризується активним вивченням і використанням мов, що було зумовлено розвитком комерції в Європі. Провідний принцип технології викладання мови, започаткований відомим педагогом-теоретиком та вчителем мови того часу Я. А. Коменським, полягав у тому, що «все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж самому взаємозв'язку» [175, с. 31], тобто мова невід'ємна від культури країни, мову якої вивчають. XIX століття ознаменоване пріоритетом проблеми ознайомлення з культурою й реаліями країни, мова якої вивчається, поряд із навчанням усного мовлення («живого мовлення»). Превалювання граматичного типу навчання іноземних мов (поаспектне вивчення мови – граматики, фонетики, лексики) у XX столітті підсилило значущість цієї проблеми. Серед науковців, які надали статус

науковості лінгвокраїнознавству, відзначимо таких: Л. Воскресенська, В. Коростельов, В. Кузовльов, Ж. Лопасова, Е. Носенко, Ю. Пассов та ін. Постає питання контентного визначення іншомовної культури як аспекту навчання. Американський учений Х. Хаммерлі структурував іншомовну культуру за такими елементами: 1) інформаційна (або фактична) культура (знання про історію, географію, загальні відомості, якими оперує типовий представник суспільства); 2) поведінкова культура (особливості взаємин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули, мова рухів тіла); 3) традиційна культура з «великої літери» [488].

Подальша розробка лінгвокраїнознавчого підходу та його впровадження в освітній простір здійснено за специфічними напрямками: - (80 – 90 рр. ХХ століття) теоретико-експериментальне вивчення лінгвокраїнознавчого компонента процесу навчання мови (Н. Доценко, Н. Зінченко, В. Куркова, Н. Нефедова, Б. Островський, С. Ремизова, Н. Сергеева, Н. Чайковська та ін.); - (кінець ХХ – початок ХХІ століття) зіставно-порівняльне лінгвокраїнознавство (В. Ощепкова, Г. Томахін та ін.), країнознавчо зорієнтована методика навчання мови (М. Аріян, Р. Міньяр-Белоручев, В. Ощепкова та ін.), лексикографія лінгвокраїнознавчої спрямованості (В. Ощепкова, Г. Томахін та ін.). Серед вітчизняних науковців, які присвятили низку наукових праць лінгвокраїнознавчому аспекту, варто зазначити І. Васильцову, О. Гринчишину, Ю. Гулій, І. Дорожко, В. Дороз (Загороднову), Л. Засекіну, В. Каліна, Л. Онуфрієву, В. Співак, О. Чепіль та інших.

Засновниками лінгвокраїнознавчого підходу до навчання мови і культури вважають Є. Верещагіна і В. Костомарова, які обґрунтували ідею про необхідність і доцільність паралельного вивчення національної культури народу та його мови: «...лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови (тобто – накопичувальна або культуруносна, що виявляється у здатності мови не просто передавати певне повідомлення, а відобразити, фіксувати і зберігати інформацію про діяльність людей) і відбувається акультурація адресата» [65, с.63].

Г. Кузьміна та О. Кавнатська наголошують на здобутках лінгвокраїнознавців, а саме на їх уточненні одного з провідних загальнодидактичних принципів – взаємовідношення іноземної та рідної мов тих, хто навчається. Учені (Є. Верещагін, В. Костомаров) називають лексичний склад мови основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, тому значна увага приділена вивченню національно-специфічних лексичних одиниць (еквівалентної та безеквівалентної лексики), національно-культурної семантики слів, фонової лексики (реалій, фразеологізмів, афоризмів) та її тлумаченню. Науковці сформулювали провідні критерії добору специфічних лінгвокраїнознавчих текстів: - країнознавче наповнення (наявність у ньому країнознавчої інформації); - рівень його сучасності (віддзеркалення в ньому країнознавчої інформації); - принцип актуального історизму (імплементация історичної інформації, відомої всім носіям мови); - типовість відображених фактів. За висновками авторів, лінгвокраїнознавчими знаннями є такі: - інформація про географію країни, її історію, соціально-політичний устрій, досягнення в галузі культури, науки, літератури, мистецтва, традиції і звичаї народу тощо; - «фонові знання», що складають когнітивну сферу всіх носіїв мови, та є основою продуктивної комунікації; - знання семантики «невербальної мови» – жестів, міміки, пантоміміки, інтонації, символів у межах національної культури тощо. Використання лінгвокраїнознавчого компонента в процесі навчання іншомовної культури сприяє всебічному і гармонійному духовному розвитку особистості та передбачає формування лінгвокраїнознавчої компетенції, тобто цілісної системи уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни, мову якої вивчають. У цьому зв'язку, Г. Колшанський вважає, що лінгвокраїнознавча компетенція дозволяє тим, хто навчається, «досягаючи повноцінної комунікації, асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію», яку асоціюють носії цієї мови [174, с. 26].

Натомість інші вчені (Р. Міньяр-Белоручев, О. Обеременко) вважають, що жести і міміка є екстралінгвістичними засобами, тому їх неможна

включити до складу лінгвокраїнознавчого матеріалу. На думку авторів, до лінгвокраїнознавчого матеріалу слід віднести виключно національні реалії (неінтернаціоналізовану безеквівалентну лексику) та фонову лексику (лексику, що несе фонову інформацію) [263]. О. Воробйова виокремлює фонову лексику серед змісту лінгвокраїнознавчого матеріалу, знання якої сприяє успіху перебігу міжкультурної комунікації. За словами автора, обопільне знання реалій мовцем та слухачем є «основною передумовою для адекватного спілкування, коли комуніканти належать до різних лінгвокультурних спільнот» [71].

Аналіз сучасних досліджень у галузі лінгвокраїнознавства дає змогу специфікувати константний складник лінгвокраїнознавчого матеріалу – національно-культурний компонент (або семантичні долі) в межах рідної та іноземної мов з урахуванням освітнього рівня та рівня сформованості тезаурусного потенціалу мовної особистості.

Інтегрування мови і культури є чинником успішності навчання школярів / студентів іноземної мови: через мовні явища ті, хто навчаються, знайомляться з новим для них «виміром» дійсності, у форматі якої здійснюється іншомовна комунікація. На думку М. Салановича, лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови забезпечує більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвивальних і виховних завдань, а також вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання [368, с. 2].

Підводячи підсумки про значущість лінгвокраїнознавчого аспекту в навчанні мови, констатуємо його позитивний вплив на реалізацію супровідних практичних, виховних та розвивальних цілей. Тому лінгвокраїнознавчі знання специфікуються в Державних освітніх стандартах з іноземних мов: «знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування» [105, с. 6]. Зміст означених знань варіюється залежно від віку тих, хто навчається, рівня їхньої лінгвістичної підготовки, тематики курсу, ступеня складності тощо. Набуття лінгвокраїнознавчої компетенції

уможливило повномірну реалізацію основної мети навчання іноземної мови – «розвивати здібності тих, хто навчається, використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізації сучасного світу», оскільки таке ставлення до мови передбачає «взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів/студентів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності» [105, с. 5].

Український лінгводидакт В. Дороз (Загороднова) визначає мету лінгвокультурологічного підходу: «привернути увагу учнів на вивчення й опис певного культурного простору через призму мови і дискурсу та культурне тло комунікативного простору». На думку авторки, таке навчання мови сприяє виявленню за допомогою мовного матеріалу «базових опозицій культури, закріплених у мові й тих, що проявляються в дискурсі; відображені у «дзеркалі мови» і в ньому зафіксовані уявлення про окультурені людиною сфери; давні уявлення, що проявилися через призму мови і співвідносні з культурними архетипами» [111, с. 76.].

Отже, в межах започаткованого дослідження під *лінгвокраїнознавчим підходом* розуміємо гіпонімічний різновид культурологічного підходу, завдяки якому здійснюється акультурація адресата через його мову, тобто ознайомлення майбутніх фахівців перекладу мови із сучасною культурою Китаю, Великої Британії (США) крізь призму та у взаємозв'язку з рідною культурою в процесі вивчення робочих іноземних мов, що сприяє прискореному формуванню психологічної готовності майбутнього перекладача «зануритися» в різні сфери, що передбачені його професійною діяльністю.

Практична реалізація лінгвокультурологічного підходу до навчання мов уможливилося під час роботи з національно-маркованими текстами, в ході якої здійснюється ідентифікація та адекватна інтерпретація лінгвокультури (О. Селіванова) – «мовного знака що містить культурну інформацію, є базовим терміном лінгвокультурології і служить для позначення одиниці вербалізації культурного змісту» [374]. У цьому зв'язку, правомірно вимагати від майбутніх

перекладачів-білінгвів сприймати іноземну мову (китайську, англійську) не як суто лексико-граматичну сукупність, а як цілісну систему, що накопичувалася та еволюціонувала протягом століть, ґрунтуючись на філософсько-педагогічній спадщині Китаю (Великої Британії, США) та України, їх історії, фольклорі, обрядовості, духовно-моральній культурі, етнографії, традиціях багатьох поколінь носіїв цих мов.

Важливе місце у зазначеному підході до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови посідає добір національно-прецедентного навчального матеріалу (фабули; художні та країнознавчі тексти; етнічно-марковані слова, фразеологізми; історико-етнографічні твори; енциклопедичні джерела про обрядовість, звичаї, побутове культурне життя представників рідної та іноземної країн; тексти, що містять інформацію про їх вірування, релігійні переваги; етико-естетична література національного характеру тощо), який слід творчо аналізувати, синтезувати, трансформувати у площину перекладацької діяльності.

До перспективних технологій реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання майбутніх фахівців-сходознавців іноземної мови, теорії і практики перекладу відносимо такі: національно-етнічні освітні та культурні заходи, розробка авторських проєктів з питань міжкультурної комунікації в сучасному геополітичному просторі, участь у міжнародних науково-практичних студентських конференціях, драматизація перемов на міжнародному рівні в межах виробничої практики тощо. Отже, *лінгвокультурологічна компонента* культурологічного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови передбачає акцентуацію уваги студентів на студіювання й описовий аналіз культурного простору країн, мову яких вивчають, під кутом іноземної та рідної мов, комунікативно-когнітивний дискурс носіїв цих мов.

Пріоритетним на сьогодні вчені-методисти (Н. Бориско, Л. Голованчук, О. Дикова, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв, Л. Скуратівський, М. Стрелкова, С. Строкова, А. Хрипко та ін.) вважають і соціокультурний

підхід, який орієнтує навчання іноземних мов на контекст «діалог культур», тобто на підготовку студентів стати учасниками цього діалогу. Згідно з основним положенням означеного підходу передбачено створення дидактико-методичних умов для зіставно-порівняльного гуманістично-зорієнтованого паралельного навчання нерідної («чужої») та рідної культур у процесі формування комунікативних умінь як складової міжкультурного спілкування. З огляду на означене, соціокультурний підхід використовуємо до навчання державної та іноземної мов одночасно.

У соціально-філософській площині соціокультурний підхід почав використовуватися наприкінці 80-х років ХХ століття. Означений підхід конкретизує контентне навантаження багатомірного соціокультурного об'єкта, тобто суспільства, структура якого зумовлена історично накопиченим соціокультурним досвідом діяльності, поведінки та взаємодії людей, що уможливорює ретрансмісію соціального досвіду з покоління в покоління через створену гнучку сукупність зав'язків між індивідами. Отже, суспільство розглядають як єдність культури та соціальності, які створюють та перетворюють діяльність людини; особистість є інтегративною частиною суспільства, пов'язаною з ним через систему відносин та культуру (сукупність цінностей і норм). На думку В. Буяшенко, соціокультурний підхід «дозволяє краще зрозуміти механізми продукування, підтримки і зміни людьми елементів і структур своєї життєдіяльності, пояснити механізми перетворення індивідуального досвіду у соціально значущий та визначити соціокультурні обмеження, які чинять спротив сприйняттю іншого досвіду» [57].

Представники соціокультурного підходу (А. Ахієзер, С. Кірдіна, М. Лапін, С. Макеєв, В. Стьопін та ін.) переконані, що соціокультурний простір забезпечує поєднання культури та суспільства, саме в соціокультурному просторі відбувається інтеграція трьох специфічних форм багатоаспектного буття людини, втілених у: 1) взаємодії людини із суспільством; 2) характері культури; 3) типі соціальності. Зокрема Н. Лапін констатує, що соціокультурний підхід дозволяє охопити «всю складність і

реалістичність багатокольорової палітри соціального життя» [217, с. 3–4]. А. Ахієзер наголошує, що засобами означеного підходу можна дослідити суспільство як суперечливу єдність, «якій притаманні складні і напружені відносини особистості, груп і суспільства в усіх можливих їх комбінаціях і взаємозв'язках» [18, с. 32].

Учені розглядають поняття «соціокультурний простір» як основу соціокультурного підходу та структурують його за такими компонентами: 1) активна людина (*homo activus*) зі своїми індивідуальними особистісними характеристиками, яка вступає в соціальну взаємодію; 2) маркери соціальної диференціації суспільства – способи і форми організації суспільної життєдіяльності; 3) фундаментальні матеріальні умови реалізації людиною своїх потреб, цілей, інтересів; межі і форми самореалізації людини в певний історичний час. Тому контекст соціокультурного простору виконує функцію контентної цілісності, що забезпечує продуктивну активність людини та її самореалізацію як члена суспільства.

Феномени культури та суспільства доповнюють один одне та маніфестуються як різні аспекти однієї реальності в межах соціокультурного простору: культура відбивається в соціально-історичному досвіді, програмує життя людей через систему традицій, звичаїв, цінностей, узірців діяльності, настанов; суспільство ініціює певні моделі суспільної взаємодії завдяки єдності культури та соціальності, які формуються та трансформуються в контексті життєдіяльності суспільства.

А. Ахієзер зауважує, що соціокультурний підхід передбачає розгляд будь-якого явища суспільної життєдіяльності саме у просторі «поміж» культурою та суспільством, тобто у соціокультурному просторі, за допомогою якого здійснюються ідентифікація, порівняння, оцінка, синтез тих чи тих явищ і процесів в єдину цілісність [18].

Отже, згідно з концепцією соціокультурного підходу, соціальна конструкта демонструє сукупність стосунків людей (економічних, соціальних, політичних, правових тощо) у межах відповідної спільноти. Культурний

складник підходу репрезентовано світоглядними настановами, знаннями, нормами, цінностями, цілями, взірцями дії й поведінки, а також способами, формами та правилами самоорганізації та взаємодії людей, які утворюють певну спільність [57].

Серед головних функцій соціокультурного простору В. Буяшенко виокремлює такі: 1) накопичення, систематизація і трансляція певного досвіду суспільної життєдіяльності; 2) актуалізація та збагачення накопиченого досвіду. Обізнаність у галузі цього досвіду є важливою вимогою, що ставлять до перекладача-філолога.

Оскільки сучасне українське суспільство спрямоване на відродження національної культури та інтеграції до Європейської спільноти, виникають деякі проблеми, пов'язані з балансуванням між рідним та нерідним (чужим»), традиційним та новим, тобто здійснення соціокультурної диференціації населення українського суспільства, що характеризується різноманітністю культурно-етнічного складу.

Різноаспектний аналіз соціокультурного підходу до мовної освіти свідчить про двоплановість тенденцій щодо інтерпретації фактів мови і культури в навчальних цілях (Є. Верещагін, М. Костомаров): 1) від фактів мови – до фактів культури; 2) від фактів культури – до фактів мови. Перша тенденція передбачає видобування культурологічної інформації про особливості культури і мислення носіїв мови безпосередньо з мовних одиниць (лінгвокраїнознавчий підхід). Відповідно до другої тенденції, метою навчання іноземної мови визначено пізнання культури країни, а мова слугує засобом її пізнання (Ю. Караулов, Ю. Пассов).

Ю. Пассов розкриває сутність соціокультурного підходу до вивчення іноземної мови в таких положеннях [301]: • культура мови, що вивчають, є змістовим компонентом освітнього процесу з оволодіння іноземною мовою, тобто іншомовна культура вважається джерелом іншомовної культурної освіти в його чотирьох аспектах: пізнавальному, розвивальному, виховному та навчальному; • пізнавальний план навчання репрезентований діалогом культур

– зіставленням фактів у галузі художньої творчості (ідея, теми, проблематика, моральні та естетичні цінності, жанри, художні засоби вираження) та образів життя носіїв мови; • формат виховної мети передбачає виявлення загальних моральних орієнтирів у житті двох народів та розбіжностей їх контентного навантаження; • розвивальний аспект покликаний сформувати стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та іншомовної культури в діалозі з рідною; • навчальна складова спрямована на формування комунікативної і соціокультурної компетенції з опорою на рідну мову. На думку відомого лінгводидакта, зіставлення двох мов сприяє усуненню труднощів оволодіння іноземною мовою через пізнання культурних феноменів та подоланню інтерференції. З іншого боку, соціокультурний підхід уможливорює налагодження міжпредметних зв'язків у навчанні. З огляду на вищезазначене, Ю. Пассов характерною особливістю сучасної інтерпретації соціокультурної компетенції вважає її орієнтацію на «навчання норм спілкування в умовах міжкультурної, і не монокультурної комунікації, для якої властива взаємодія цивілізованого, національного й соціально стратифікаційного компонентів» [299].

Вітчизняні вчені (Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, В. Кононенко, Т. Космеда Л. Мацько та ін.) структурують концептосферу людини за такими аспектами: 1) когнітивний та психолінгвістичний; 2) синкретичний (інтеграція положень когнітивного та лінгвокультурологічного підходів); 3) власне лінгвокультурологічний. Саме тому детермінантою соціокультурного підходу до навчання іноземних мов вважають формування вмінь і навичок (крім комунікативно-лінгвістичних), взаєморозуміння інтерлокуторів на базі спільності й розбіжностей уявлень про довкілля у когнітивно-лінгвокультурологічному та психолінгвістичному вимірах.

Сучасне тлумачення соціокультурного підходу до навчання іноземних мов ототожнене з міждисциплінарною інтегрованою мовною освітою з урахуванням соціокультурного формату вивчення мови за такими маркерами: - варіативність суспільних функцій; - соціальний «авторитет» мови;

- функціональна значущість мови; - ціннісна значущість мов для держави; - цілі та спрямованість мовної політики держави; - специфіка ситуації, в межах якої здійснюється навчання (штучно-мовне середовище, білінгвальне / полілінгвальне / монолінгвальне середовище, етнічний склад аудиторії, наявність / відсутність іншомовної підтримки, вік вихованців, соціальна однорідність / різнорідність контингенту тощо). Отже, соціокультурна компетенція є складним феноменом і передбачає такі компоненти: лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний, культурологічний (за В. Сафонову).

Погоджуємося з концепціями вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів, що завдяки соціокультурному підходу процес навчання іноземних мов набуває статусу творчого, під час якого, з одного боку, здійснюється поступове повномірне відкриття країни, мову якої вивчають, менталітету її носіїв, царини його культури, історії, мистецтва; з іншого боку, породжується стимул для особистого самовдосконалення та накопичення комплексного культурно-духовного досвіду. Констатуємо й підвищення внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

У контексті професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови соціокультурний підхід до вивчення мови розуміємо як сукупність методів і прийомів навчання іноземних (китайської, англійської), спрямованих на розуміння широкомасштабності феномена культури в межах КНР, Великої Британії (США) й України, що маніфестовано в комплексі соціальних явищ (результатів функціонування суспільства, етнокультурного досвіду, перспектив суспільного розвитку, комунікативно-поведінкового етикету, духовно-ціннісних орієнтирах народів, мистецтво-творчого спадку представників цих держав, детермінант їхніх внутрішніх та інтердержавних соціально-політичних та економіко-правових відносин тощо), оволодіння якими здійснюється через міждисциплінарну інтеграцію дисциплін культурологічного і лінгвістичного циклів та виконання пошуково-дослідних

завдань з порівняння соціокультурних явищ країн-учасниць міжкультурної комунікації з усвідомленням значущості рідної культури в цьому процесі.

З огляду на результати лінгводидактичних досліджень у галузі культурологічного підходу до мовної освіти, акцентуємо на взаємозалежності та взаємодоповнюваності його інтегральних компонентів: лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного та соціокультурного. Одним з провідних підходів у парадигмі методологічних орієнтирів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців обираємо культурологічний підхід, який інтерпретуємо як багатофункціональний механізм формування міжкультурної компетенції майбутнього перекладача як полікультурної мовної особистості в межах робочих мов через співвивчення рідної та іноземної (іноземних) мов і культур етносоціумів, що мешкають на території цих країн. Специфіку культурно-поліетнічного компонента професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відображено в Додатку Б1.

Отже, *культурологічний підхід* до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови охоплює сукупність прийомів і засобів цілісного набуття знань, умінь і навичок культурологічного-лінгвістичного плану, контентними детермінантами якого є національно-культурна спадщина, етноментальність, національно-маркована соціокомунікація та лінгвокультурологічне тло представників України, Китаю, Великої Британії / США. Без сумнів, саме культурологічний підхід закладає особистісно-мотиваційний фундамент професійної діяльності перекладача, згідно з яким задля досягнення мети фахівець обирає спосіб адекватно моральним орієнтирам, світоглядним принципам, релігійним переконанням, етико-естетичним міркуванням та іншим ціннісним судженням [431]. Кроскультурне навчання мови передбачає паритет національних та не національних культурних цінностей, що сприяє безперешкодному входженню майбутнього перекладача-сходознавця в культурне і професійне середовище.

2.3. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти

Одним з підходів у процесі пошуку методологічних засад професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти було обрано контекстний підхід, який уже більш ніж півстоліття викликає неабиякий інтерес у зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків.

Застосування саме контекстного підходу в університетській освіті зумовлено кількома суперечностями між абстрактно-знаковим предметом перекладознавства (транслатології) та реально-практичним предметом майбутньої професійної діяльності перекладача / тлумача; індивідуальним характером засвоєння знань і досвіду в навчанні, оволодіння мовно-мовленнєвими навичками, навичками всіх видів перекладу та колективним способом професійної праці; формами організації навчально-пізнавальної діяльності під час навчання перекладознавства (маємо на увазі теорії і практики перекладу) на основі таких дисциплін, як перша іноземна мова, друга іноземна мова, лінгвокраїнознавство і формами професійно-мовленнєвої діяльності перекладача / тлумача; змістом професійно-мовленнєвої підготовки компетентного перекладача / тлумача і недостатньою розробкою дидактичного забезпечення цієї підготовки. Цілком зрозумілою є значущість проблеми розв'язання контрверзи між потребою суспільно-економічної, політичної, дипломатичної, культурної, науково-технічної, освітньої сфер у висококваліфікованих фахівцях та обмеженими можливостями формування і розвитку професійно значущих якостей майбутніх перекладачів китайської мови в межах традиційної системи аналогічної підготовки в умовах університетської освіти.

Поняття «контекстний підхід» як полігранне явище знайшло відображення у багатьох наукових галузях. Існує низка підходів, суміжних за

характерними властивостями із сутністю означеного підходу: діяльнісний, особистісно зорієнтований підходи до навчання, активні методи навчання тощо. Теоретико-методологічними засадами контекстного підходу як детермінанти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступили: - **концепція контекстного підходу до навчання** (А. Вербицький, Н. Бакшаєва, М. Боброва, Н. Борисова, Ю. Калугін, О. Ковтун, В. Кругликов, Ж. Холодов та ін.); - **теорія і методика навчання іноземних мов і перекладу** (І. Алексеєва, В. Комісаров, І. Кочергін, Л. Латишев, Р. Мартинова, Р. Міньяр-Белоручев, Я. Рецкер, І. Халєєва, Л. Черноватий, А. Швейцер та ін.).

Поняття «**контекст**» (лат. *contextus* – «сплетення», «з'єднання», «зв'язок», англ. *context* – контекст; [ситуація](#); [середовище](#), [оточення](#)) є розповсюдженим у різних галузях наукових знань. У філософії під цим терміном розуміють «квазітекстовий феномен, що породжується ефектом системності тексту як експресивно-семантичної цілісності і складається в супераддітивності змісту і значення тексту по відношенню до змісту та значенням суми складників його мовних одиниць» [219]. У мовознавці означене поняття за змістовим навантаженням дорівнює поняттю системне значення семантично закінченого текстового фрагменту, якому притаманна цілісність; у логіці його диференціюють на екстенціональний (у межах якого еквівалентність і взаємозамінність виражень встановлюється за ознакою об'єму) й інтенціональний (де логічна взаємозамінність визначається за критерієм змісту). У психології контекст здебільшого пов'язують з поняттям «ситуація» у значенні «система зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають й опосередковують його активність» [353, с. 364]. Контекст можна інтерпретувати як систему внутрішніх та зовнішніх умов життя і діяльності людини, що проектуються на розуміння, сприйняття і трансформацію індивідом певної ситуації як цілого утворення з окремих значущих компонентів. Під *внутрішнім* контекстом мають на увазі індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; під зовнішнім – предметні,

просторово-часові й інші характеристики обставин, за яких людина діє. Близьким за змістом до контексту є антиципація – «здатність системи у тій чи тій формі передбачати розвиток подій, явищ, результатів дій» [347, с. 23], інакше кажучи, чим більше людина знає про сучасне, тим легше їй передбачити майбутнє, тому важливим для будь-якої особистості є збирання й обробка контекстної інформації.

Як психолого-педагогічна категорія, означений феномен дозволяє відкрити нові горизонти і перспективи в науково-практичному пізнанні, тому що будь-який контекст відрізняється варіативністю і багатоманітністю. У психолого-педагогічній та філософсько-соціологічній літературі розрізняють такі види контексту: соціальний, поведінковий, емоційний, міжособистісний, культурологічний, діалогічний, історичний, діяльнісний, контексти професійної освіти, освіти дорослих тощо.

Американські контекстуалісти вважають за необхідне, крім урахування загальних закономірностей навчання, створювати для кожного учня власний контекст, який зумовлює відображення ним зовнішнього світу і формування знань учнів [470]. Е. Джонсон дещо інакше розуміє роль контексту в навчанні. За контекстним підходом ученої, мислення студентів звернене до досвіду. Автор упевнена, що коли ідеї перевіряються на практиці, засвоюються в контексті дії, вони набувають для студентів сенсу. «Контекстне навчання й учіння залучають студентів до значущої для них діяльності, сприяють зв'язку академічного знання з контекстом ситуацій реального життя» [478, с. 3].

Отже, в сучасній педагогіці феномен **«контекстне навчання»** (**знаково-контекстне навчання**) розуміють як навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, що забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [72]; форма активного навчання, призначена для застосування у вищій школі, зорієнтована на професійну підготовку студентів та реалізується засобами системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності

[ru.wikipedia.org]; реалізація динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної діяльності (у формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (навчально-дослідницька робота студентів, виробнича практика тощо) до власне професійної діяльності, тобто навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, таким чином забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [148].

Концепцію контекстного навчання було розроблено у ХХ ст. російським ученим А. Вербицьким й підтримано послідовниками його наукової школи (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.). Учений, власне, увів термін «контекстне навчання» до наукового обігу. За започаткованою концепцією, контекстне навчання орієнтується на теорію діяльності, відповідно до якої засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної небезсторонньої діяльності суб'єкта. Учений наголошує, що відповідно до теорії контекстного навчання модель діяльності фахівця віддзеркалюється в діяльнісній моделі його підготовки. Провідними принципами контекстного підходу до навчання автор вважає такі: активність особистості, проблемність, єдність навчання і виховання, послідовного моделювання у формах навчальної діяльності вихованців і слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців. Реалізація означеного підходу відбувається градуально, поетапно: академічна навчальна діяльність → квазіпрофесійна діяльність (ділові та дидактичні ігри) → навчально-професійна діяльність (індивідуально-дослідна робота студентів, виробнича практика, стажування тощо). Важливим у межах контекстного підходу стає трактування викладання загальноосвітніх дисциплін у світлі професійно спрямованої діяльності (неакадемічної). А. Вербицький [64] пропонує використовувати в повному обсязі методи активного навчання (тобто, за термінологією автора, методи контекстного навчання) як засоби реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні та комплексно

підходити до застосування різноманітних форм, методів і засобів активного навчання в органічному їх поєднанні з традиційними методами.

Сутність поняття «знаково-контекстний» полягає в тому, що студенти повинні засвоїти теоретико-професійний досвід людства, втілений у навчально-виховному процесі, у вигляді навчальної інформації (у започаткованому дослідженні - текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма перекладу, електронні словники тощо). Іншими словами, соціально-історичний досвід людства трансформується в навчальний матеріал спеціальними семіотичними засобами – текстами, дискурсами, знаковими системами. Натомість процес опанування окресленого досвіду студентами позбавлений індивідуального особистісного смислу, що свідчить про відсутність будь-якої активної діяльності об'єктів навчання. Інформація (як знакова система) в такому випадку, на думку А. Вербицького, є «початком і кінцем активності студента, а майбутнє постає лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань по завершенню навчання у ВНЗ» [64, с. 32]. Отже, можна дійти висновку, що концепція контекстного навчання є одним із векторів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, що досліджувалася Л. Виготським, П. Гальперіним, В. Давидовим, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін., тобто метою діяльнісної теорії є актуалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Стимулом контекстної теорії є пізнання нового, оволодіння професією [167].

С. Рубінштейн зауважував, що задля розуміння свідомості і психіки людей необхідно включатися в «реальний контекст життя і діяльності» [366]. Пов'язуємо ствердження автора з професійним навчанням – контекст життя і майбутньої професійної діяльності, наповнення навчання особистісним змістом, перетворення досвіду минулого в майбутню професію. Сучасні науковці (Ю. Похолков і Б. Агранович) суголосні з тим, що в контекстному навчанні моделюється, відтворюється контекстне «навантаження» певної фахової діяльності, формується професійна компетентність студентів –

майбутніх спеціалістів, і зміст стосунків (соціальний зміст) у межах виконання цієї діяльності. Учені акцентують на необхідності виходу з «простору знань у простір діяльності і життєвих смислів» для становлення справжнього професіонала [347].

Професійна освіта забезпечує оволодіння професійної діяльності у межах навчальної діяльності, що за своєю суттю вже є суперечливим, оскільки у змістовому наповненні структур навчальної і професійної діяльності спостерігаються істотні відмінності. З-поміж них: «навчальна діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну; предметом учіння є знакова система навчальної інформації, а діяльності лікаря – людина з її хворобою, інженера – речовина природи тощо; зміст навчання «розсипаний» у великій кількості навчальних дисциплін, а в трудовій діяльності він застосовується системно; у студента «експлуатується» здебільшого увага, сприйняття, пам'ять і моторика, а в трудовій діяльності він виступає цілісною особистістю, триєдністю тіла, душі і духу; студент обирає позицію «відповідача», виявляє активність у відповідь на управлінські впливи викладача, а на виробництві від нього вимагається активність та ініціатива; студент одержує статичну навчальну інформацію, а в трудовій діяльності вона використовується динамічно в часі й просторі відповідно до технологічного процесу; в навчанні студент виступає принциповим одинаком (принцип індивідуалізації), а виробничий процес здійснюється у спільній діяльності фахівців [63, с. 37–38]. Саме тому, задля досягнення освітньо-професійних цілей у виші необхідно здійснювати таке навчання, що забезпечує трансформацію пізнавальної діяльності у професійну з відповідним перекодуванням потреб, стимулів, мотивів, цілей і завдань, педагогічних засобів, предметів, об'єктів і результатів. У професійній діяльності фахівець спочатку аналізує ситуацію, обставини, потім висуває завдання, вирішує їх та доводить істинність прийнятого рішення. Студент виконує ці кроки у зворотному порядку. Навчити студента мислити і діяти як фахівець можна в активному навчанні контекстного типу.

Описана трансформація уможлиблюється, якщо створити спеціальні педагогічні умови для динамічно-гнучкого переходу від навчальної до професійної діяльності. А. Вербицький наголошує на включенні в навчальний процес різних елементів майбутньої професійної діяльності. До навчальної діяльності академічного типу (перший етап) автор відносить інформаційну лекцію. На цьому етапі навчання визначаються предметно-технологічні (предметний контекст) та соціальні (соціальний контекст) складові змісту професійної діяльності фахівців: моделюються дії фахівців, порушуються теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання і проблеми. Квзіпрофесійна діяльність (другий етап) передбачає моделювання умов, змісту і динаміки професійної діяльності, включаючи взаємини фахівців певної галузі (ділова, функціонально-рольова та імітаційні ігри). У ході навчально-професійної діяльності (третій етап) студент виконує програмні види дослідної роботи та вдосконалює професійні компетенції засобами інтелектуальних дидактичних компонентів адаптивних освітніх систем у поєднанні з традиційними формами за рахунок трансформації навчальної діяльності в професійну. Вагоме місце в цьому процесі посідають проміжні види академічної діяльності, серед яких контекстуалісти виокремлюють проблемну лекцію, семінар-дискусію, групове практичне заняття, тренінг, аналіз ділових стосунків, спецкурси. Створені умови надають засвоєваним знанням, умінням і навичкам системно-цілісної організованості й особистісного смислу.

На сьогодні плідно функціонує й еволюціонує створена цілісна наука про майстерність професійної діяльності людини, його професіоналізм – акмеологія, в межах якої виокремлено загальні маркери професіоналізму в різних професіях: володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкти, предмети і засоби праці; володіння спеціальними вміннями і навичками на підготовчому, виконавчому та підсумковому етапах діяльності; оволодіння спеціальними властивостями особистості та характеру, що дозволяє здійснювати процес й одержувати результати [108].

Отже, контекстний підхід у навчанні охоплює компетентнісний зміст професії – сформованість певних знань, умінь і навичок, наявність здібностей до обраної професії та професійно значущих якостей, набуття яких передбачено на момент закінчення професійної підготовки у виші, достатніх для успішного початку реалізації діяльності (професійна компетентність).

Відзначимо, що активне залучення цілісної системи професійної підготовки з початку навчання у вищій школі є важливим для становлення кваліфікованого фахівця. У цьому зв'язку, зміст і процес навчання повинні бути націленими на розвиток професійної мотивації. Професійна спрямованість навчальних програм зумовлює процес поступової адаптації майбутніх перекладачів китайської мови до перекладацької діяльності через академічну діяльність. Педагогічною детермінантою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу є модель їхньої професійної (перекладацької) діяльності. З огляду на вищезазначене, констатуємо, що контекст є педагогічним дискурсом, активним тлом, на якому реалізується професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів-сходознавців. Професійний контекст впливає на весь процес підготовки, видозмінює і трансформує його, формує додатковий зміст у взаємодії з учасниками цього процесу, забезпечує максимальне наближення студентів до професії через сукупність (сплетення і зв'язок) усіх освітніх чинників. Отже, контекстний підхід у спектрі експериментального дослідження сприяє організації такої підготовки-навчання, за яким дидактичними засобами моделюється дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний досвід фахівців) зміст професійної діяльності фахівця у поєднанні з абстрактними знаннями як знаковими системами.

Проектуючи запропоновані А. Вербицьким контекстні навчальні моделі – семіотичну, імітаційну і соціальну [62, с. 43.] – на професійно-мовленнєву підготовку майбутніх фахівців перекладу, схарактеризуємо їх сутність. Семіотична модель передбачає академічну роботу з текстом, тобто переробку знакової системи – індивідуальне опрацювання кожним студентом

теоретичних аспектів гуманітарних та соціально-економічних дисципліни, дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, дисциплін загально-професійної підготовки, дисциплін професійної і практичної підготовки. Одиницею роботи є мовленнєва діяльність – аудіювання, говоріння, читання, письмо; засобом роботи – дискурсивний текст. Наполягаємо на терміні саме «дискурсивний текст», під яким розуміємо складну єдність мовної практики й екстралінгвістичних чинників (значуща поведінка, просодія висловлювань, жестикуляція мовця-лектора в доступних почуттєвому сприйняттю формах для адекватного декодування одержаної інформації), необхідних для розуміння змісту дискурсивного тексту; єдність, що дає чітке уявлення про комунікантів, їхні настанови й цілі, умови продукування та перцепції повідомлення. В імітаційних навчальних моделях студент залишає межі знакової інформації – він співвідносить її з майбутньою професією перекладача-сходознавця через розв'язання професійно спрямованих завдань, що потребують прийняття рішень на основі синтезу й аналізу теоретичної інформації, тобто осмислення знань. Одиниця роботи – предметна дія, фіналом якої є доцільний практичний результат; засіб роботи – контекст. У соціальних навчальних моделях, які є прототипом проблемних ситуацій-фрагментів професійної діяльності перекладачів китайської мови. Іншими словами, відтворюється професійне середовище фахівців перекладу. Інструктивні завдання виконують в інтерактивних групах сумісно, але з урахуванням індивідуальних особливостей учасників процесу, їхніх преференцій та наслідуванням професійно-маркованих моральних еталонів, що додає досвіду роботи в колективі, сприяє розвитку соціальної компетенції майбутнього перекладача. Така модель може актуалізуватися, наприклад, в імітаційно-діловій грі / або рольовій грі в перекладача-синхроніста, тлумача тощо, науково-дослідній роботі з питань перекладознавства або загального мовознавства (курсове, дипломне, магістерське проектування). У цьому випадку одиницею діяльності студента, як зазначає Г. Лаврентьєв, є «вчинки, через які студент опановує професію як частину культури, осмислює своє

ставлення до праці, суспільства, самого себе; засобом роботи слугує підтекст» [213].

З'ясуємо специфіку застосування контекстного підходу у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів китайської мови, фундаментом реалізації якого виступають: - виявлення професійних обов'язків перекладачів / тлумачів; - визначення професійно значущих якостей фахівця перекладу; - створення умов для входження у професію; вибір доцільних форм і методів контекстної підготовки.

Під конкурентоздатністю майбутніх перекладачів учені (І. Алексєєва, І. Корунець, Л. Латишев, Г. Мірам, В. Провоторов та ін.) розуміють інтегральне утворення соціально-адаптивного, змістово-процесуального та особистісно-управлінського компонентів. З огляду на вищезазначене, специфікуємо «змістове навантаження» знань, умінь і навичок, необхідних перекладачу китайської мови для реалізації професійної діяльності.

Оскільки головним завданням перекладача є передання засобами іншої мови цілісного і точного змісту оригіналу, зберігаючи його стилістичні й експресивні особливості [362], перед перекладачем постає два завдання: правильно зрозуміти зміст висловлювання / тексту (усного і письмового, або аудіозапису) мовою оригіналу і в повній мірі відтворити його зміст засобами мови перекладу. У цьому зв'язку до перекладача китайської мови висунуто певні **вимоги**, як-от: - мати багатий різногалузевий лексичний запас (володіння термінологією в межах науково-технічного, офіційно-ділового, публіцистичного функціональних стилів); - знати граматику китайської та англійської мов (у порівнянні з граматику української та рідної мов); - володіти технікою перекладу з урахуванням значення складників (ключів) ієрогліфів та вміти ефективно користуватися словниковими джерелами (друкованими, електронними) та автоматизованими програмами перекладу; - добре орієнтуватися в галузі знань, у межах якої здійснюється переклад; орієнтуватися в країнознавчих та соціокультурних аспектах Китаю й України;

вміти здійснювати всі види перекладу з урахуванням специфіки мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма.

Означені вимоги визначають зміст знань, умінь і навичок перекладацького характеру, серед яких учені (Л. Латишев, В. Проворотов та ін.) виокремлюють *базові, спеціальні та специфічні*. Під *базовими* розуміють знання, вміння і навички, необхідні для здійснення всіх видів перекладу (письмовий або усний в одному зі своїх різновидів) незалежно від жанру тексту, що перекладають. Знання, вміння і навички, необхідні в якомусь одному або в кількох споріднених видах перекладу автори визначають як *специфічні*. До *спеціальних* науковці відносять знання, вміння і навички, необхідні для здійснення всіх видів перекладу (письмовий або усний в одному зі своїх різновидів) незалежно від жанру тексту, що перекладають [219].

Вітчизняний перекладознавець І. Корунець запорукою успішного виконання перекладачем/тлумачем професійних завдань вважає такі **знання і вміння**: 1) (особливо для синхроніста) дотримання (власне неперевищення) часу, що його витратило джерело (Source) на висловлення певної частини (чи і всієї) інформації; 2) досконале володіння всіма аспектами мови-джерела та мови-перекладу, зокрема володіння розмовною іноземною мовою; 3) багатий словник лексичних одиниць усіх класів слів – частин мови (як повнозначних, так і функціональних), які складають універсальний словник загальноживаної в усіх мовах лексики, в тому числі й ідіомів, усталених висловів та інтернаціоналізмів; 4) знання бодай усіх найважливіших у країні іноземної мови історичних подій та колоритних постатей, цікавих географічних місць, пам'яток культури, міфології, казкових героїв, традицій та національних звичаїв народів, з мови яких чи на мови яких здійснюють переклади і тлумачення, етикету носіїв мови-джерела та мови-перекладу; розуміння тонкощів та національної специфіки гумору й іронії носіїв мови-джерела та мови-перекладу (володіння фоновими знаннями (реаліями) обох мов); 5) обізнаності з основних реалій суспільно-політичного життя в обох мовах і соціально-політичною ситуацією в країні мови-джерела та мови-

перекладу (володіння фоновими знаннями (реаліями) обох мов); 6) наявність у перекладачів / тлумачів *динамічної* (моторної) та *слухової пам'яті* й можливості швидко вводити у власне мовлення вичитаних або почутих нових слів та ідіоматичних виразів оригіналу та їх відповідників у мові перекладу; 7) уміння користуватися різними типами словників та довідників у процесі перекладу, сучасними засобами масової інформації – радіо, інтернет новинами, газетами, журналами тощо; 8) вміння скорочувати й адаптувати писемне й дискурсне мовлення / тексти для відповідних потреб (контингенту) користувачів перекладу й тлумачення за умови володіння всіма стилями мовлення і розуміння найтонших відтінків виражальних засобів мови-джерела і мови перекладу; 9) зовнішність і фізичний стан (для тлумача), тобто фізична придатність і зовнішня «нейтральність», мати чітку орфоепічну вимову (на шепелявити і не картавити), бути до обох сторін однаково чемним, завжди ввічливим і культурним, охайно одягненим, з належними манерами, мати добрий слух і вловлювати з першого разу все сказане джерелом [190].

Т. Фесенко визначає основні константи перекладацького процесу – *концептуальна, соціокультурна, лінгвістична, текстова і комунікативна* – і відповідні перекладацькі знання [423]. На думку вченої, *концептуальні знання* презентують особливості концептуальної системи суб'єкта, що містить усю сукупність знань про фізичний та соціальний світ. Ядром концептуальної системи є концепт – певний образ фрагменту дійсності, який проектується після «когнітивної обробки» в мовний рівень свідомості, тому перетворення концептуальної системи в межах мови-джерела в контекст професійної перекладацької діяльності дає підстави інтерпретувати концептуальну систему перекладача як певну мисленнєво-психічну організацію, що складається із сукупності концептів на підставі сформованих різногалузевих уявлень, уявлень про різні фрагменти дійсності, еталони і норм, стандарти і стереотипи соціуму, що повинні бути відтвореними мовою перекладу, і навпаки. Іншими словами, *концептуальні* знання перекладача охоплюють усі виділені види знань: соціокультурні, лінгвістичні, текстові й комунікативні знання. За

концепцією авторки, *лінгвістичні* знання репрезентують вербальну частину концептуальної системи, що виражає оформлення досвіду в мовні форми. До *соціокультурних* знань перекладача вчена відносить знання мовних універсалій та національно-культурних категорій, знання про особливості національного характеру та етнічну свідомість носіїв тієї мови, якою здійснюють переклад. Науковець зазначає, що саме знання особливостей етнічної свідомості дає змогу перекладачеві охопити основні стереотипи, традиції та звичаї, які віддзеркалюють національно-культурну специфіку тієї аудиторії, для якої призначено переклад. Під *текстовими* знаннями розуміють знання перекладача про можливу класифікацію текстів на основі їх інформаційного складу, що, у свою чергу, сприяє виділенню правильного змістового навантаження тексту, його цільового призначення та дає змогу знайти відповідні мовні засоби для його адекватного відтворення. *Комунікативні* знання перекладача передбачають чітке уявлення про соціально-психологічні характеристики процесу комунікації, які пов'язані з особливостями цільової аудиторії, тобто кінцевого адресата (або їх групи) тексту перекладу.

Зміст знань, умінь і навичок майбутнього перекладача визначають відповідно до професіограми фахівця перекладу. На думку зарубіжного сходознавця І. Кочергіна, модель фахівця будується на базі специфіки різних видів *перекладацької діяльності* (переклад, публічний виступ, комунікація, аналітична робота) та *властивостей особистості перекладача* (країнознавча, загальнонаукова компетенція; довготривала пам'ять, навички імовірнісного прогнозування; висока працездатність; висока адаптивність до змінних обставин; вміння працювати в екстремальних ситуаціях; інтуїція; почуття відповідальності; висока культура мовлення і думки; вміння правильно й ефективно організувати свою працю; зібраність і коректність поведінки; комунікабельність; прагнення до самовдосконалення тощо) [198]. Науковець висунув *безаспектну й аспектну* концепції навчання майбутніх перекладачів китайської мови. Отже, в контексті дослідження під *аспектним навчанням*

розуміємо теорію і практику перекладу, теорію мови і мовлення, анотування і реферування, лінгвістику – теоретичну фонетику, теоретичну граматику, лексикологію, стилістику, типологію державної (української) й іноземних (китайської, англійської, російської) мов. *Концепція безаспектного навчання* передбачає вивчення практичного курсу іноземних мов та курсу перекладу в межах навчальних дисциплін «Китайська мова», «Англійська мова».

Крім концептуально-фахових знань, умінь і навичок, майбутній перекладач-білінгв повинен володіти *процесуально-аналітичними* здібностями, необхідними для здійснення лінгвістичного аналізу вихідного тексту, обробки конотативно-імпліцитного змісту повідомлення, виявлення головної інформації та вибору адекватних композиційних, лексико-граматичних та стилістичних засобів її скорочення (якщо виникає потреба), тематичного прогнозування дискурсу, перекладацького аналізу з метою правильного вибору тактики і стратегій, методів, прийомів і засобів відтворення оригінального змісту іншою мовою.

Навчально-пізнавальні здібності передбачають використання суб'єктом перекладацької діяльності всіх можливостей для самонавчання, самовиховання, пізнання сутності нових лінгвістичних й екстралінгвістичних феноменів, ознайомлення з оновленнями у сфері транслатології, оволодіння новітніми технологіями перекладу протягом професійної діяльності.

Успішна реалізація перекладацької діяльності, особливо усної міжкультурної комунікації, потребує спеціального попереднього тренінгу в здійсненні інтерактивної спільної професійно спрямованої діяльності (кооперації) в режимах студент (студенти) – студент (студенти), студент (студенти) – викладач (викладачі). Ідея розгорнутої кооперації виконує роль стрижневої основи педагогічних ситуації для конструювання спільної діяльності, коли завдання не підлягають індивідуальному розв'язанню. Особливість такого конструювання полягає у штучно викликаній потребі у спілкуванні та обміні особистими знаннями, вміннями для одержання

бажаного результату. Пріоритетом цієї технології є самостійне цілепокладання та демонстрація студентом практичних навичок соціальної співпраці.

У межах контекстної підготовки майбутніх перекладачів *ділову гру* розуміють як форму і метод навчання, в якій моделюються предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності та здійснюється відпрацювання професійних умінь і навичок, тобто розгортається квазіпрофесійна діяльність майбутніх фахівців перекладу на імітаційно-ігрової моделі, що відображає зміст, технології і динаміку професійної діяльності перекладачів-сходознавців, її цілісних фрагментів [3]; метод імітації прийняття рішень керівних працівників або спеціалістів у різних виробничих ситуаціях, здійснюваний за заданими правилами групою людей або людиною мультимедійними засобами навчання в діалоговому режимі, при наявності конфліктних ситуацій або інформаційної невизначеності (Я. Бельчик, М. Бірштейн, 1989) [73].

Погоджуючись з думкою Т. Дубовицької, що включення студентів в квазіпрофесійну і професійну діяльність найкраще здійснюється в ході рольових і дидактичних ігор, диспутів, змагань у знаннях і вміннях [113], серед провідних форм і методів контекстного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови продуктивними вважаємо *ділову / імітаційну, рольову гру* як активний метод, оскільки саме *ділова гра* (наприклад:- перекладач / тлумач та іноземна делегація; синхроніст та аудиторія на конференції; - перекладач і замовник письмового перекладу; - гід-перекладач та туристи тощо) імітує реальне життя, реальну професійну діяльність. Це дозволяє учасникам гри експериментувати, перевіряти різні способи професійної поведінки перекладача і, навіть, припускатися помилок, яких у реальності не можна собі дозволити, корегувати їх, аналізувати специфічні ситуації та етично виходити з них. Ділова / імітаційна гра активізує розумово-пізнавальну діяльність майбутніх перекладачів, розвиває їхні творчі професійні здібності на емоційній основі її учасників, крім того, у процесі гри відбувається більш

інтенсивний обмін ідеями, інформацією та відшліфовка теоретичних і практичних знань, умінь і навичок у сфері іноземної і рідної мов, отриманих під час занять, – свого роду професійний тренінг.

У ході ділової гри майбутні перекладачі відчують гармонію, прагнуть до професійного самовдосконалення на тлі колективу; розвивається психологічна пластичність-адаптивність студентів до неординарних і стандартних перекладацьких ситуацій. Продуктивна діяльність студентів – майбутніх перекладачів китайської мови передбачає: сформованість соціально-комунікативних, лінгвістичних, перекладацьких, культурологічних знань, умінь і навичок; розвиненість аналітичного мислення студентів; досвід критеріально-оцінної діяльності кваліфікованих фахівців перекладу та аматорів; почуття порядку згідно з інструкціями, вимогами, правилами. Ділова гра як форма і метод означеної підготовки сприяє розвитку таких соціально-комунікативних здібностей студентів: - здатність співпраці та взаємодії представників різних культур; - психологічна сумісність як здатність адаптації до різних темпераментів і характерів інтерлокуторів; - уміння користуватися різними інформаційно-комунікативними засобами у перекладацькій діяльності; - здатність ефективно вирішувати конфлікти, непорозуміння тощо. Надзвичайно важливою ознакою ділової (рольової) гри є стимульована рідномовна та іншомовна мовленнєва практика майбутніх перекладачів у всіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі (накресленні).

Крім вищезазначеного методу, серед активних форм контекстного навчання виокремлюємо семінар-дискусію, організовану як процес діалогічного спілкування мовців, у ході якого в межах активної і рівноправної участі кожного студента відбувається формування професійно спрямованого практичного досвіду активної спільної участі в обговоренні та розв'язанні досліджених теоретичних проблем перекладознавства, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця перекладу.

Отже, контекстний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів уможлиблює її цілісну реалізацію із паралельним оволодінням випускниками спеціальності «Переклад» концептуально-фаховими знаннями і вміннями в межах двох робочих мов – китайської й української, а також сприяє швидкому входженню у професію.

2.4. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти

Вибір означеного підходу зумовлений сучасними інноваційними процесами, що трансформують, конвертують світовий досвід у площину освіти. Нормативним орієнтиром щодо напрямів розвитку освітнього простору в Україні є програмне коло, запропоноване ООН, до ареалу якого належать: декларація «Цілі розвитку тисячоліття» [502], реалізація проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» стосовно модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових (найвагоміших та найбільш інтегрованих) компетентностей.

Упровадження компетентнісного підходу в систему освіти зумовлено, по-перше, глобалізацією економіки, пріоритетним напрямом якої на сьогодні є зміщення акцентів «з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів» [361]; по-друге, настановами Ради Європи, вітчизняних органів управління освітою, що приписують імплементацію компетенцій і компетентнісного підходу. Зокрема, в рекомендаціях з освітньої політики «Стратегія реформування освіти в Україні» зазначено, що «одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів щодо їх запровадження» [400, с. 13].

Важливим підґрунтям конвертації компетентнісного підходу в систему вищої освіти за Болонською моделлю є апелювання науковців [165] до компетенцій і компетентностей як провідного критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи. На відміну від традиційного складу «кваліфікації» спеціаліста (відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти) та його підготовки (засвоєння студентами стандартного набору знань, умінь і навичок), поняття «компетенція» охоплює додатково розвиток в особистості здатності орієнтуватися в розмаїтті проблематичних неординарних виробничих ситуаціях; формування уявлення про результати своєї професійної діяльності; усвідомлення своєї відповідальності за них.

Дослідження парадигми розвитку науки й освіти засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн (Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін.) компетентнісно орієнтованої освіти; розроблення оцінно-моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття учнівською й студентською молоддю компетентностей за різними освітніми галузями з урахуванням потреб ринку праці та суспільства.

Вітчизняні вчені (Н. Бібік, А. Богуш, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін.) вважають компетентнісний підхід одним із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Науковці зазначають, що цей підхід доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, які допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей [179].

Міжнародна спільнота експертів визнають компетентності тими індикаторами, що дозволяють детермінувати готовність випускників навчальних закладів до швидкої адаптації до життя суспільства й активної участі в ньому: обробляти та оперувати інформацією, миттєво приймати рішення, самовдосконалюватися впродовж життя. У цьому зв'язку розглянемо

сутність поняття «компетентність» у тлумаченні першоджерел.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає означене поняття як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-освітні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [482], які передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [482]. У розумінні експертів країн Євросоюзу феномен «компетентність» є здатністю застосовувати знання і вміння (навички), що зумовлює активне застосування навчально-освітніх досягнень у ненавчальних реально-суспільних ситуаціях [482]. За останнє десятиліття в публікаціях ЮНЕСКО С. Річен та А. Тайена (S. Rychen & A. Tiana) трактують поняття «компетентність» як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні [519]. У межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» компетентність розглядається як «інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції» [179, с. 92]. На міжнародній конференції, що була організована за підтримки ЮНЕСКО та Міністерства освіти Норвегії у 2004 році, науковці дійшли згоди в інтерпретації сутності терміна «компетентність», визначивши його як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних взаєминах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях» [517]. Отже, у змісті поняття з'являється соціально-професійний компонент, що пояснює логічний перехід від ставлень до цінностей, від умінь до знань.

Вихідне позначення терміна запропоновано Міжнародним департаментом стандартів навчання, досягнень та освіти (IBSTPI) – спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу [523] за певними критеріями, тобто набутими знаннями, вміннями, навичками й навчальними досягненнями.

Важливу роль в уточненні поняття «компетентність» відіграли Федеральний статистичний департамент Швейцарії та Національний центр освітньої статистики США й Канади, які започаткували програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою “DeSeCo” [521]. У межах цієї програми експерти з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров’я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій зробили спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн та найкомпактніше визначили поняття «компетентність» (competency) – «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання». Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії; компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточеннях) [179].

Перший компонент терміна «компетентнісний підхід» є деривативом від двох понять – «компетентність» та «компетенція», значення яких диференційоване за його специфічними відтінками. У дослідженнях американського лінгвіста Н. Хомського, якого вважають засновником упровадження терміна «компетенція» в освітню галузь як наукового методу. Учений розмежував означені поняття: під компетенцією автор розумів «знання своєї мови мовцем-слухачем», використання мови (компетентність) – реальне застосування мови в конкретних ситуаціях, яке в ідеалі є «безпосереднім відображенням компетенції, актуальним виявом компетенції» [440, с. 9]. І. Зимня наголошує, що саме «використання» – є актуальним виявленням компетенції як «прихованого», потенційного [131, с. 13]. Окреслені засади стосовно значущості та доцільності впровадження компетентнісного підходу в освітній простір України спонукають звернутися насамперед до енциклопедично-довідникових джерел задля кращого розуміння розбіжності

багатоманітності природи понять «компетентність» та «компетенція». Порівняльний аналіз змісту понять продемонстровано в Додатках (Додаток Б2, таблиця Б2.1).

У багатьох англomовних тлумачних словниках [489, с. 232; 525, с. 563] цим поняттям відповідає одне слово «competence». Деякі диференціюють ці визначення [504, с. 200; 218, с. 217]. Як бачимо, трактування зарубіжними словниками поняття «компетенція» відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта із зазначенням кола його професійних цілей і завдань [393; 421, с. 358; 289, с. 239]. «Компетентність» (у перекладі українською та російською мовами) пов'язана із знаннями, низкою питань, досвідом соціально-професійної діяльності, вміннями й обізнаністю особи [286, с. 874; 421, с. 358]; виступає як особистісна якість, що дозволяє особистості вирішувати певні професійні завдання та, у цьому зв'язку, ухвалювати рішення [504, с. 200]. Зокрема, «компетенція» суб'єкта діяльності ідентифікується посадовими обов'язками, інструкцією, вимогами [393; 289, с. 239]. Поняття «компетентний» подане як загальне та уніфіковане від двох означених понять та стосується кваліфікованої особи, яка володіє компетенцією, і є детермінантною категорією щодо якості виконання своїх повноважень та професійних функцій.

Багатоаспектну сутність означених понять вивчали такі відомі науковці-педагоги, як-от: В. Байденко, Н. Бібік, А. Богуш, Є. Зеєр, Д. Заводчиков, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Б. Оскарсон, О. Пометун, Г. Селевко, Р. Уайт, А. Хуторської, Ю. Татур та ін. Відзначимо, що здебільшого вчені наполягають на необхідності диференціювати поняття «компетентність» та «компетенція».

Так, І. Зимня трактує компетентність – як актуальний прояв компетенції, інтелектуально й особистісно-зумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини; як знання, на базі яких людина може використовувати компетенції [132]. Російський педагог М. Боритко визначає компетентність як ступінь відповідності створеній заздалегідь вимозі до навчальної підготовки

того, хто навчається, ступінь засвоєння компетенції, як особистісну характеристику людини [52]. Окремі вчені (Є. Зеєр, Д. Заводчиков) інтерпретують компетентність як «змістове узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, закономірностей, практико зорієнтованих положень і процедурних (методичних) настанов» [130, с. 39.].

Дослідник-педагог Г. Селевко характеризує компетентність як «інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та зорієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності» [375, с. 139]. В. Д. Шадриков розширює сутність поняття «компетентність» особистісними якостями високого рівня – наявність ініціативи, здатності організовувати людей для виконання поставленої мети та завдань, готовності оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій. В основі компетентності лежать набуті певні знання, навички, життєвий досвід, що дозволяє працівнику робити або вирішувати що-небудь у заданій сфері, тобто «якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері» [451, с. 27]. Відомий педагог А. Хуторської трактує компетентність через поєднання відповідних знань і здатностей, що дають підставу обґрунтовано робити висновки про цю сферу й ефективно діяти в ній, тобто володіння людиною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [444].

А. Богуш вважає, що поняття «компетентність» є комплексною характеристикою особистості, яка поєднує результати попереднього психічного розвитку [432, с. 56]. О. Пометун визначає *компетентність* як «результативно-діяльнісну характеристику освіти»; ключове, своєрідне «вузлове» поняття, що поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти. У понятті компетентності, на думку вченої, закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»). Ключова компетентність, як зазначає дослідниця, є «інтегративною

за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо)». Компетентність – широке поняття, яке охоплює когнітивний, операціонально-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий складники; містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій [179, с. 18.].

Отже, поняття «компетентність» асоційоване з такими поняттями: «особистість», «характеристика», «якість», «інтегрований результат», «здатність», «спроможність», «обізнаність», «авторитетність», «компетенції». З огляду на вищенаведені визначення, визначимо поняття «компетентність» як якісно-вимірну характеристику особистості, інтегрований результат успішної трансформації нормативно визначених набутих знань, умінь і навичок у професійну діяльність, тобто формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий освітньо-життєвий досвід у професійній або іншій діяльності з дотриманням певних вимог і розумінням відповідальності за свої професійні дії. Результат набуття компетентності – засвоєння освітніх, предметних та професійних (концептуально-фахових) компетенцій.

За останні двадцять років поняття «компетенція» з дисциплінарного рівня (рівня окремої дисципліни) перейшло на загальнодидактичний і методологічний рівні у зв'язку з розвитком його системно-практичних функцій та посиленням його інтеграційно-об'єднувальної ролі в освітньому просторі. Такий стан зумовлений стандартно-нормативними освітніми документами, оскільки зміст саме компетенцій як набору системних характеристик слугує фундаментом для проектування освітніх стандартів, навчально-методичного забезпечення професійної підготовки в закладах освіти, вимірників якості освіти відповідно до замовлення суспільства та рекомендацій Ради Європи.

Поняття «компетенції» та «компетентності» взаємопов'язані та взаємодоповнюють одне одного. Порівняльний аналіз означених понять відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених (А. Богуш, Н. Бібік,

Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Д. Равен, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторської та ін.). Автори наголошують на соціальній значущості компетенцій, оскільки їхні функції в навчанні підпорядковані соціальному замовленню, спрямовані на реалізацію особистісних смислів навчання, з одного боку, та цілеспрямоване застосування знань, умінь і способів діяльності в межах певної сфери, з іншого. До функцій компетенцій також належить зв'язок теоретичних знань з їх практичним використанням, визначення інтегральних характеристик підготовки учнів / студентів згідно з освітнім рівнем і комплексного контролю оволодіння ними. Зауважимо, що в лінгводидактиці і мовознавстві здебільшого використовують термін «компетенція». Розглянемо їх.

Аналіз змісту поняття «компетенція» в дослідженнях учених (А. Богуш, Н. Бібік, І. Бех, М. Боритко, К. Гуревич, Д. Заводчиков, І. Єрмаков, Є. Зеєр, І. Зимня, О. Ігнатович, О. Савченко, Л. Топчій, А. Хуторської, Ч. Вудруф, Л. Спенсер) дозволяє виявити його структуру, як-от: знання та його адекватна інтерпретація (набуті теоретичні знання в ході академічної діяльності, здатність їх коректно сприймати та інтерпретувати), уміння і навички (практичне, ефективне й вправне застосування теоретичних знань у контексті ситуації), цінності (сприйняття життя через апарат цінностей та відповідні дії в соціальному просторі), здатності та готовності (здатність і готовність використовувати набуті знання, вміння і навички у професійній діяльності).

З огляду на вищезазначене, *компетенцію* тлумачимо як задану специфічну (професійну) нормативну базу, вимоги до освітньо-фахової підготовки майбутніх фахівців, що є обов'язковими для квалітативної (якісної) продуктивно-результативної професійної діяльності, як соціально визначений та закріплений результат; складова компетентності.

Отже, чітке розмежування понять «компетентність» і «компетенція» дає змогу визначити сутність і вектор реалізації компетентнісного підходу в межах започаткованого дослідження.

Концептуальну базу дослідження впровадження компетентісного підходу в освітній простір, зокрема у фахову підготовку майбутніх перекладачів китайської мови, становлять праці вітчизняних і зарубіжних науковців у таких площинах: - світовий досвід професійної компетентісно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Н. Постригач, О. Савченко, Н. Сороко, С. Трубачева та ін.); - загальнопрофесійна компетентісно зорієнтована підготовка майбутніх фахівців (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Дибкова, Н. Кічук, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пащенко, О. Пометун, Н. Терентьєва, Т. Франчук та ін.); - психологічні засади професійної компетентісно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців (І. Богданова, Є. Єгорова, О. Ігнатович, А. Линенко та ін.); - спеціальна професійна компетентісно зорієнтована підготовка майбутніх фахівців (М. Карп'юк, Л. Кайдалова, З. Курлянд, І. Машкова, Н. Микитенко, О. Тарнопольський, Г. Тимощук, Г. Яворська та ін.); - компетентісний підхід у фаховій підготовці майбутніх педагогів (А. Богуш, О. Бігич, В. Бутенко, С. Гаврилюк, Н. Грама, Р. Гуревич, Т. Жаровцева, Л. Зайцева, М. Кадемія, Е. Карпова, І. Княжева, Т. Койчева, Н. Литвинова, Н. Луцан, Л. Морська, В. Нестеренко, І. Пальшкова, Ю. Радченко, Т. Степанова та ін.); - компетентісний підхід у фаховій підготовці майбутніх філологів (Н. Босак, М. Гуменний, В. Коваль, О. Копусь, Т. Корольова, О. Кучерява, Г. Мельниченко, О. Образцова, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, О. Семенов, О. Хамрай, І. Хом'як та ін.); - компоненти професійної компетенції перекладача та педагогічні умови її формування (Л. Бархударов, А. Володько, В. Ільїн, В. Желясков, Н. Зінукова, А. Козак, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Мірам, Н. Миронова, Л. Мітіна, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, З. Підручна, Я. Рецкер, Н. Соболь, Л. Тархова, А. Федоров, І. Халєєва, Л. Черноватий, М. Цвілінг, О. Чередниченко, Ю. Хольц-Мянттярі, А. Швейцер та ін.).

Міжнародний експерт О. Крисан запропонував систему компетентностей на різних рівнях змісту з урахуванням міжнародного досвіду, складниками якої

є: • “*надпредметні*” (транс, міжпредметні) компетентності (компетентності, які знаходяться над усім процесом навчання, саме їх часто називають “ключовими”, “базовими”); • *загальнопредметні* (галузеві) компетентності (їх набуває учень / студент упродовж вивчення того чи того предмета/освітньої галузі на всіх рівнях навчання; характеризуються високим ступенем узагальненості та комплексності); • *спеціально-предметні* компетентності (сукупність знань, умінь та ставлень у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення [349]; їх набуває учень / студент при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання; ґрунтуються на загальнопредметних компетентностях і є стадіями-рівнями їх набуття). Відзначимо, що предметні компетентності вужчі за змістом порівняно з ключовими та галузевими компетентностями. Вони мають більш конкретний, детальний опис складових елементів; формування предметної компетентності уможлиблюється в межах навчального предмета.

Різні джерела пропонують загальні комплекси ключових компетентностей, які між собою певним чином корелюють. Рада Європи презентує багатокультурну, інформаційну, соціальну, політичну, комунікативну, загальнокультурну, пізнавально-інтелектуальну, трудову (підприємницьку), побутову ключові компетентності. А. Хуторської дещо коректує склад ключових компетентностей, запропонованих Радою Європи, та акцентує увагу на таких: загальнокультурна, інформаційна, комунікативна, навчально-пізнавальна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення. Українські вчені (І. Єрмаков, О Савченко та ін.) виокремлюють такі види ключових компетентностей – інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну та психологічно рефлексивну.

Зазначимо, що для всіх без винятку галузей *комунікативна компетентність* (від лат. *communico* – роблю загальним, зв’язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) із притаманними галузевими

характеристиками є однією з найсуттєвіших констант успішності існування в ній. За словниковими джерелами, поняття «*комунікативна компетентність*» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний; *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) визначається, як: 1) комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [106, с. 314]; 2) підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [442, с. 185]; 3) здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з довколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [180]. Ключовими компонентами репрезентованих дефініцій є, як бачимо, спілкування, мова, здатність, людина.

Науковці інтерпретують комунікативну компетентність згідно з зазначеними ключовими компонентами. Так, зарубіжний учений А. Холідей визначає *комунікативну компетентність* як «внутрішню готовність і здатність до мовленнєвого спілкування» [437]. Російський дослідник М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це «здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками» [76]. За Г. Андрєєвою, комунікативна компетентність – це здатність до орієнтації в ситуації спілкування [12]. Л. Петровська інтерпретує комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів мовця, необхідних йому для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [313]. Л. Столяренко ідентифікує комунікативну компетентність як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, досягати взаєморозуміння [399]. Г. Трофимова розуміє під комунікативною компетентністю здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування [414]. Ю. Ємельянов співвідносить комунікативну компетентність із здатністю людини брати на себе та виконувати різноманітні соціальні ролі, адаптуватися в соціальних групах і

ситуаціях, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; здатність людини організувати «міжособистісний простір» та керувати ним у процесі ініціативного й активного спілкування з людьми [117].

Здебільшого, як бачимо, вчені розглядають *комунікативну компетентність* як соціально-психологічне явище. Інші вчені (Н. Гез, Ю. Жуков, Д. Ізаренков, О. Казарцева, Н. Кузьміна, Ю. Федоренко та ін.) схильні асоціювати поняття «комунікативна компетентність» із комплексом знань, умінь і навичок, розглядаючи її у більш широкому розумінні. Д. Ізаренков тлумачить комунікативну компетентність як «здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовної особистості» [140].

Аналіз наявних підходів до визначення сутності та структури *комунікативної компетентності* як ключової дозволяє відзначити багатоаспектний та функціональний характер досліджуваного феномена, який реалізується в різних сферах, як-от: соціології, психології, лінгвістики, педагогіки, та передбачає здатність людини вступати у спілкування та досягати його цілей на основі лінгвістичних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання та природно-неформальними способами з урахуванням соціокультурологічних особливостей комунікативної ситуації, в модусі всіх видів мовленнєвої діяльності – говорінні (діамонолог) і письмі (продуктивних) або через аудіювання та читання (рецептивні).

Зазначимо, що взаємопов'язаними та взаємозалежними вважаємо такі лінгвістичні феномени «комунікативна компетентність» і «комунікативна компетенція», «мовна (лінгвістична) компетентність» і «мовна компетенція», «мовленнєва компетентність» і «мовленнєва компетенція»; в межах спілкування іноземною мовою ще розглядають поняття «іншомовна компетентність» й «іншомовна компетенція», «іншомовна мовленнєва компетентність» та «іншомовна мовленнєва компетенція». На нашу думку, поняття «мовна (лінгвістична) компетентність», «мовленнєва компетентність»

та «іншомовна мовленнєва компетентність» стосуються певної галузевої сфери як складові конкретної професійної компетентності, тому в межах цього дослідження доцільно розглянути такі поняття: «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція» й «іншомовна мовленнєва компетенція».

На сьогодні сутність феномена «мовна (лінгвістична, ілокутивна) компетенція» перебуває в центрі наукових пошуків сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників різних наукових напрямів: соціолінгвістичного, міжкультурного спілкування, комунікативного, прагматичного, когнітивного, в галузі лінгвістичної компаративістики (Ф. Бацевич, В. Беліков, І. Горелов, Л. Крисін, М. Князян, Л. Масенко, Н. Шумарова та ін.).

Започаткував термін «*мовна компетенція*» американський учений Н. Хомський, який трактував його з погляду генеративної граматики як «знання мови (граматична правильність) і протиставляв його використанню мови (прийнятність, мовленнєва діяльність), яке розглядалося як «неграматичне», хаотичне» [440, с. 175]. Американські соціолінгвісти (Д. Хаймс, Дж. Гамперц, Ю. Хабермас) на підставі змісту означеного терміна в розумінні Н. Хомського інтерпретують його «не лише як володіння граматикою і словником, але й як знання умов, ситуацій, за яких відбувається мовленнєвий акт, тобто це не вроджені здібності, а здатність, яка формується в процесі взаємодії індивіда із соціальним середовищем» [259, с. 75].

Класична психолінгвістика розглядає *мовну компетенцію* (мовну здатність) індивідуума як «сукупність мовних кодових наборів і мовних правил, що фіксуються у свідомості носія мови у вигляді граматичних механізмів» [268, с. 58]. За О. Хорошковською, *мовну компетенцію* складають знання мови і частково-мовленнєві вміння і навички, сформовані на основі цих знань: орфоепічні на основі знань із фонетики, лексичні (засвоєння словника), граматичні (на основі знань із граматики мови), стилістичні тощо. [441]. Д. Ізаренков визначає *мовну компетенцію* як знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для породження / впізнавання

висловлювань у процесі формування комунікативної компетенції того, кого навчають, в обсязі, передбаченому метою навчання. Крім того, за теорією вченого, мовна компетенція корелює з формуванням здатності (на основі будівельного мовного матеріалу і правил комбінування одиниць мови) будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики [140].

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти до складу *мовної компетенції* належать: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна та пунктуаційна компетенції [125]. У методиці викладання рідної (української) мови означені компетенції також науково деталізовані [312; 39, с. 43]. Розглянемо їх.

Лексична компетенція полягає в оволодінні лексичними засобами сучасної української літературної мови (широкий словниковий запас, у т. ч. володіння термінологією, необхідною для спілкування у професійній сфері) і вмінні мовця користуватись ними в певній сфері та ситуації.

Граматична компетенція передбачає сукупність знань і вмінь користуватися граматичними ресурсами української мови: словотвірними одиницями, способами творення, категоріями і формами, морфологічними і синтаксичними одиницями.

Семантична компетенція полягає в наявності здатності комуніканта усвідомлювати й контролювати внутрішню логіку змісту, яка інтегрується в розвиток мовленнєвої комунікативної компетенції.

Фонологічна та орфоепічна компетенції пов'язані із знанням звукових засобів сучасної літературної мови, вмінням мовця ними користуватися, тобто ці види компетенції забезпечують відтворення звукового образу елементів мови і правильне звукове оформлення мовлення.

Орфографічна компетенція полягає в оволодінні системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами літературної мови та свідомому вмінні їх застосовувати.

Пунктуаційна компетенція відображає логічне інтонаційне членування мовного (мовленнєвого) потоку та забезпечує адекватне свідоме і, відповідно, легше сприймання і розуміння письмового тексту.

Отже, мовну компетенцію розглядають як важливий компонент комунікативної компетенції, використання якої уможливорюється за умови оволодіння учасниками комунікації знаннями норм і правил сучасної літературної мови та вміннями їх вдалого використання у продукуванні усних і писемних висловлювань.

Відомий вітчизняний лінгводидакт А. Богуш тлумачить досліджуване поняття як «інтегративне явище, що охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування» [45, с. 87]. На переконання дослідниці, *мовна компетенція* передбачає засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склались історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та їх адекватне застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Учений Ф. Бацевич під *мовною компетенцією* розуміє «знання учасниками комунікації мови (мовного коду), передусім правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація» [28, с.123]. М. Пентилюк асоціює *мовну компетенцію* із сукупністю мовних знань (знань про мову – її граматичну структуру і словниковий склад, історію і закони її розвитку), які забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних кожній людині впродовж усього життя. У знаннях про мову, за висновками лінгводидактів, віддзеркалене уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, в розвитку інтелекту людини тощо [312, с. 12].

Отже, переважна більшість зарубіжних і вітчизняних науковців у дослідженнях сутності поняття «мовна компетенція» наголошують на його таких основних компонентах – знання про мову й практичне використання цих знань. Відтак визначаємо термін «*мовна компетенція*» як інтегрований

комплекс різнорівневих мовних знань-норм (знання загальноовживаного та специфічного лексичного словника; семантичні, фонологічні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні, орфоепічні та орфографічні знання), умінь їх (знань) функціонального використання в усних і писемних комунікативних актах із застосуванням адекватних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки та здатностей мовця коректно розуміти інформацію, що передається йому вербальними засобами.

Звернемося до поняття *«мовленнєва компетенція»* в парадигмі компетентнісного підходу. У тлумачних джерелах мовленнєва компетенція визначена як вільне практичне володіння способами формування та формулювання думок засобами конкретної мови в будь-якому функціональному стилі; вміння використовувати ці засоби в процесі сприйняття та породження мовлення (тобто говоріння, слухання, читання, письмо) у формі монологу та діалогу з метою спілкування [61, с. 146; 286; 462; 411].

Психологічні витoki проблеми формування *мовленнєвої компетенції* висвітлені у працях Л. Виготського, М. Жинкіна, С. Рубінштейна, І. Синиці, Л. Щерби та ін. У сучасній психології поняття *«мовленнєва компетентність»* розглянуто з позиції мовленнєвої діяльності – процесу спілкування людей засобами мови; мовлення – це система мовленнєвих дій, що є складниками іншої діяльності [225]. Крім того, мовленнєву компетенцію вважають одним із провідних складників характеристики особистості (зокрема, мовної особистості), що формується в процесі її розвитку.

Лінгводидактичну проблематику формування мовленнєвої компетенції розробляють зарубіжні та українські вчені: В. Бадер, О. Біляєв, А. Богуш, І. Варнавська, М. Вашуленко, І. Дроздова, І. Гудзик, М. Кабардов, О. Копусь, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін. Вітчизняні науковці (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Кисельова, М. Пентилюк, О. Трифонова та ін.) акцентують на практичному боці використання мови в межах мовленнєвої компетенції. Відтак А. Богуш

наголошує, що *мовленнєва компетенція* – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) й інтонаційні засоби виразності мовлення [432, с. 162]. М. Пентиліук вважає, що *мовленнєва компетенція* є комплексним поняттям, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати і відтворювати усні і письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідні для спілкування в різних ситуаціях. Мовленнєва компетенція, за словами дослідниці, включає вміння користуватися мовою, багатством її засобів виразності залежно від мети висловлювання та сфери суспільного життя [432].

З огляду на комплексний мовно-практичний характер феномена *«мовленнєва компетенція»* тлумачимо його як здатність використовувати мову рецептивно та продуктивно, тобто через аудіювання (читання) продукувати власні висловлювання у формі монологу чи діалогу (писемне мовлення) відповідно до цілей комунікативної ситуації. Відзначимо, що мовленнєва компетенція досягається шляхом регулярної практики мовного спілкування, внаслідок якої індивід набуває мовленнєвого досвіду. Контекст дослідження дозволяє визначити *мовленнєву компетентність* як двокомпонентне психологічне явище, що актуалізується у здатності особистості репрезентувати практичну майстерність використання мови на всіх лінгвістичних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, стилістичному) і в усіх видах мовленнєвої діяльності.

За логікою дисертаційного дослідження схарактеризуємо сутність *іношомовної мовленнєвої компетенції*. Формування іношомовної мовленнєвої компетенції є складнішим процесом, ніж під час оволодіння рідної мови. Міжкультурне спілкування, особливо на початковому етапі вивчення іноземної мови, спричиняє виникнення внутрішнього конфлікту через неоднакові рівні володіння рідною та іноземною мовою. Будучи обізнаним у галузі рідної мови,

мовець, який без значних зусиль користується мовним резервом на всіх лінгвістичних рівнях (фонологічна, лексико-семантична, граматична, орфографічна, орфоепічна, стилістична обізнаність), відчуває дискомфорт через брак мовних засобів для вираження своєї думки іноземною мовою. Проте така суперечливість зникає, якщо він часто спілкується іноземною мовою, оскільки в мовця з'являється стимул для розвитку й удосконалення мовних і мовленнєвих умінь, а отже, набуття більш високих ступенів іншомовної компетенції, найвищим з яких є мислення і спілкування іноземною мовою.

Формування іншомовної мовленнєвої компетенції, незалежно від освітнього рівня та специфіки підготовки, є однією з нагальних проблем у галузі мовознавства, психології, педагогіки, дидактики та методики навчання і викладання іноземних мов, результати досліджень якої відображено у працях відомих зарубіжних (В. Аракін, Г. Богін, М. Вайсбурд, Н. Гез, Г. Левицька, М. Ляховицький, О. Миролубов, Л. Вяткін, М. Громкова, І. Ільєсов, О. Леонт'єв, І. Лернер, С. Фоломкіна, Л. Щерба та ін.) і вітчизняних (Н. Бассай, О. Бігич, Н. Бражник, В. Бухбіндер, І. Верман, С. Гапонова, Г. Гринюк, П. Гурвіч, Р. Мартинова, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, Т. Некрасова, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, О. Петренко, В. Плахотник, Л. Сажко, Н. Склярєнко, Н. Смелякова, А. Тимченко, Е. Хоменко, Л. Щербак та ін.) науковців.

Учені (В. Аракін, М. Вайсбурд, Г. Уайзер, В. Щоголева та ін.) розглядають перцептивний і продуктивний складники *іншомовної мовленнєвої компетенції в усному мовленні* (аудіювання і говоріння) та асоціюють усну іншомовну мовленнєву компетенцію як уміння «створювати усне повідомлення та вести бесіду іноземною мовою, розуміти на слух іноземне мовлення, пов'язане з вивченою тематикою» [267, с. 112.].

До складників *іншомовної мовленнєвої компетенції* вчені (Н. Гез, М. Ляховицький, О. Миролубов та ін.) відносять уміння створювати мовленнєве висловлювання (мовленнєвий продукт) відповідно до цілей спілкування (грамотне використання іноземної мови в різноманітних

соціально детермінованих ситуаціях) [258]. Г. Богін визначає сутність поняття «*іншомовна мовленнєва компетенція*» через поняття «*іншомовна мовленнєва здатність*»: «здатність людини до використання іноземної мови у своїй мовленнєвій діяльності»; система людської готовності реалізувати мову (іноземну в контексті дослідження) в мовленні, створювати та сприймати тексти (мовленнєві твори) [41, с. 3–7]. На думку Р. Мартинової, досягнення загальної *комунікативної іншомовної компетенції* (практичних умінь використання іноземної мови з урахуванням особливостей конкретної сфери спілкування в аудіюванні, говорінні, письмі) уможлиблюється за умови взаємопов'язаного системного вивчення компонентів мовного матеріалу, а саме: фонетичного, лексичного і граматичного, в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності. Відзначимо, що розвиток технічних умінь читання і письма, за концепцією вченої, має комунікативно-практичний характер; ці вміння «шліфуються» у своєчасній, доречній *іншомовній мовленнєвій діяльності* відповідно до змісту й обсягу засвоєного матеріалу [247]. Можна стверджувати, що саме формування іншомовної мовленнєвої компетенції є запорукою успішного оволодіння іноземною мовою. Н. Микитенко визначає *іншомовну професійну дискурсивну (мовленнєву) компетенцію* як здатність застосовувати: 1) знання про лексико-граматичні особливості іноземної мови, типи іншомовних дискурсів, їх будову; 2) вміння і навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань у значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових професійних ситуаціях. За концепцією авторки, крім мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, іншомовна професійна компетенція формується на основі складових фахової компетенції та іншомовної комунікативної компетенції [260, с. 112].

Отже, поняття «*іншомовна мовленнєва компетенція*» розуміємо як набутий у ході навчання комплекс мовленнєвих умінь здійснювати іншомовне спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо), в типових ситуаціях згідно із змістом програмного мовного матеріалу та рівнем його опанування.

Як важливий компонент у професіограмі майбутнього фахівця виокремлюють *професійну компетентність*. Аналіз зарубіжної літератури із загальнопрофесійної компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців різних галузей свідчить, що під *професійною компетентністю* розуміють (А. Андреев, В. Байденко) елемент чи складник культури спеціаліста з вищою освітою, властивість особистості або готовність і здатність здійснювати професійну діяльність. В. Байденко визначає це поняття як готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно розв'язувати завдання і проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності [21]. В. Иванов, Л. Нікітіна, Ф. Шагеева *професійну компетентність* розглядають як характеристику особистості фахівця, яка полягає в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості й здатності здійснювати всі види професійної діяльності [280]. Ю. Татур інтерпретує компетентність спеціаліста з вищою освітою (*професійну компетентність*) як «виявлення ним на практиці бажання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [408, с. 9.].

Зазначимо, що в більшості визначень поняття «професійна компетентність» охоплює два важливих компоненти: 1) за професійним характером (підготовленість); 2) за надпрофесійним характером – особистісну готовність, тому визначаємо термін «*професійна компетентність*» як інтегровану мотиваційно зумовлену готовність і здатність фахівця успішно реалізовувати результати навчання (знання, вміння, навички) та особистісний потенціал (досвід, особистісні якості) у професійній діяльності; оцінювати, корегувати та вдосконалювати результати своєї роботи.

Професія перекладача має філологічний фундамент, тому в професійномовленнєвій підготовці майбутніх фахівців перекладу доцільно враховувати базові підходи, що використовують у професійній підготовці філологів іншого профілю (наприклад, учителів), і, відповідно, спрямовувати навчання на зміст

компетенцій, що характеризують готовність і підготовленість здобувача вищої освіти до виконання професійних обов'язків філолога. Так, на думку М. Пентилюк, професійна компетентність філологів складається з таких видів: мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання); мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості мовну картину світу); прагматичної компетенції (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стилістичних різновидів мовлення) [310, с. 215].

Вітчизняний науковець В. Коваль, характеризує *професійну компетентність* учителів-філологів як ступінь оволодіння професійною діяльністю, який об'єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) й особистісні характеристики (якості, здібності) готовності суб'єкта до професійно-педагогічної діяльності.

О. Локшина асоціює *професійну іншомовну мовленнєву компетентність* з «умінням долати суперечності між досягнутим та запрогнозованим рівнями професійної іншомовної компетентності засобами розв'язання проблемних ситуацій у сфері професійної міжкультурної комунікації та засновуються (переклад) на єдності внутрішніх та зовнішніх станів особистості як цілісного інтегрованого утворення, що забезпечує поетапну зміну й самовдосконалення особистості фахівця» [233]. В. Аїтов розглядає іншомовну професійну компетентність як сукупність окремих компетенцій, які дозволяють на основі автономного пошуку та використання інформації, поданої іноземною мовою, у всіх видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність (*іншомовна мовленнєва компетенція*), підвищуючи її ефективність та цим створюючи передумови для професійного і кар'єрного росту особистості [6].

Учені (Т. Костюкова, А. Морозова) під *професійною іншомовною мовленнєвою компетенцією* розуміють іншомовні комунікативні вміння

(здійснювати ефективні спілкування) в межах професійної діяльності. До складу професійної іншомовної компетентності, крім іншомовних комунікативних умінь, автори відносять: - «професійні і лінгвістичні знання (граматики, лексики, фонетики); - професійно-особистісні якості особистості (комунікативність, толерантність, здатність до подолання психологічного бар'єру під час іншомовного спілкування); - досвід іншомовного професійного спілкування, що сприяє креативному розв'язанню різних практико-орієнтованих завдань, що виникають під час навчання» [193, с. 10].

Звернемося до досліджень науковців у галузі професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців філологічного профілю. Науковці з ближнього зарубіжжя (О. Кавнатська, М. Пантілеєва, О. Соловова, С. Умеренков та ін.) провідним компонентом професійної іншомовної компетентності майбутнього викладача іноземної мови вважають сукупність професійно-зорієнтованих знань, навичок і вмінь у чотирьох видах *іншомовної професійної мовленнєвої діяльності* (аудіювання, читання, говоріння, письмо), а також особистісних якостей та здатностей, що дозволяють викладачеві іноземної мови ефективно здійснювати іншомовне спілкування в контекстах виробничо-практичної, науково-методичної, науково-дослідницької та організаційно-керуючої діяльності [296]. О. Ломакіна виокремлює такі складники: мовну (лінгвістичну), *мовленнєву*, соціокультурну (лінгвокраїнознавчу) компетенції. Реалізацію *іншомовного мовленнєвого* компонента дослідниця розглядає на двох рівнях: 1) продукції (зразковість усного та писемного мовлення); 2) рецепції (читання і розуміння на слух професійно-значущого тексту) [234].

Г. Мельниченко під *професійною іншомовною компетентністю* учителів англійської мови і літератури розуміє «інтегративну якість особистості педагога», визначаючи її структуру: компетентність у самоменеджменті (здатність до самопізнання, самоорганізації та самоконтролю діяльності), іншомовна комунікативна компетенція (сформованість мовної, *мовленнєвої* та соціокультурної компетенції), операційна (сформованість прогностичних, пізнавальних та організаційних умінь) й загальнокультурна (розвиток

розумової культури, загальної ерудиції й культури спілкування) компетентність особистості майбутнього педагога [253]. О. Котенко визначає *професійну іншомовну компетентність* сучасного вчителя іноземної мови як інтегроване утворення його особистості, яке синтезує в собі необхідні компетентності (конкретно-предметна, психолого-педагогічна, особистісно-мотиваційна) та відповідні компетенції (мовна, *мовленнєва*, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, соціокультурна, комунікативна, здатність до самоосвіти, самопізнання), взаємовплив яких сприяє ефективній педагогічній взаємодії у процесі вивчення предмета [195]. І. Соколова розробила структуру та зміст професійної іншомовної компетентності вчителя-філолога в сукупності компетенцій (загальні, загальнопрофесійні, професійно-предметні), що зумовлюють успішність його професійної діяльності в предметних полях першої та другої спеціальностей. *Комунікативні, мовні і мовленнєві детермінанти* означеної підготовки закладено у зміст загальнопрофесійних (психолого-педагогічні, філологічні, управлінські, професійно-комунікативні) та професійно-предметних компетенцій. Особливість професійно-предметної підготовки з першої та другої спеціальностей, на думку авторки, полягає у формуванні в учителя-філолога білінгвальної методичної компетенції як здатності до професійно-методичної рефлексії у площині викладання мов (державної, рідної або іноземної) і літератур (української, російської або зарубіжної) [395]. Іншими словами, *професійна іншомовна мовленнєва компетентність* учителя-філолога належить до філологічної «архікомпетентності», яка дозволяє фахівцеві здійснювати (крім міжкультурної комунікації) педагогічну компоненту набутої спеціальності у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Отже, *професійну іншомовну мовленнєву компетентність учителя іноземних мов* тлумачимо як складне утворення, цілісну характеристику професійних й особистісних якостей учителя іноземної мови; здатність використовувати здобуті знання лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру в межах рідної та іноземної (іноземних) мов у педагогічній

діяльності; здатність демонструвати комунікативну спроможність у процесі усного й писемного іншомовного фахово зорієнтованого спілкування.

Узагальнюючи результати наукових пошуків, визначаємо **професійну іншомовну мовленнєву компетенцію** як лінгвістичну обізнаність з одиницями фонологічного, лексичного, граматичного, стилістичного рівнів у межах іноземної мови; наявність фонових знань; уміння самостійно здобувати інформацію, подану іноземною мовою, співвідносити, комбінувати й адекватно застосовувати накопичені лінгвістичні й екстралінгвістичні знання відповідно до ситуації спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності іноземною мовою у форматі професійної діяльності. **Професійну іншомовну мовленнєву компетентність** розуміємо як здатність фахівця на основі набутих професійно значущих та іншомовних лінгвістичних знань, умінь і навичок автономно здійснювати пошук та відбір необхідної інформації для її подальшого вільного й адекватного використання в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо, читання) засобами іноземної мови в різних модусах за форматом професії; досвід їх використання.

Науковий контекст цього дослідження вимагає специфікувати сутність **перекладацької компетенції** в системі професійної підготовки майбутніх перекладачів, що спонукало до вивчення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх перекладачів у таких аспектах: - формування перекладацької компетентності (І. Алексеєва, Л. Бархударов, В. Желясков, В. Комісаров, Л. Латишев, В. Провоторов, Р. Міньяр-Белоручев, М. Прозорова, Я. Рецкер, Ж. Таланова, А. Федоров, Л. Черноватий, І. Халєєва, К. Шапошников, А. Швейцер, А. Янковець та ін.); - формування окремих компетенцій у різних видах перекладу (А. Володько); лінгвосоціокультурної компетентності (Д. Іщенко, Н. Мороз, С. Шукліна та ін.); - комунікативної компетентності (З. Підручна та ін.); - інформаційно-технологічної компетентності майбутніх перекладачів (Ю. Колос та ін).

Імплементація терміна «компетенція» (competence) у сферу перекладознавства було започатковано І. Турі, який припустив, що для

формування *перекладацької компетенції*, крім вродженої здатності білінгвів до перекладу, на якій вона ґрунтується, перекладачі мають розвинути нову трансференційну здатність (transfer competence) – здатність перенесення, перемикання з однієї мови на іншу, що спричинило виникнення потреби в теоретиків і практиків у пошуку переліку складників перекладацької компетенції [526]. Європейські дослідники (А. Беверлі, У. Кауц, Дж. Фрейзер, К. Шефнер та ін.) пропонують включити до складу означеної компетенції *периферійні компетенції* (предметні знання, вміння користуватися словниками та інформаційно-довідниковою літературою, документацією, технічними засобами), *доперекладацькі* компетенції (адекватна конфігурація пам'яті, гнучкість перемикання з одного мовного коду на інший, запобігання інтерференції) [485], а також *трансляторіальна компетенція* (translatorial competence) (уміння аналізувати резюме замовника та оригінальний текст, перекладацькі стратегії; презентувати текст перекладу (включаючи його розташування на сторінці), документацію, термінологію; знання професійної поведінки перекладача тощо) [494].

В. Комісаров структурує *професійну компетентність перекладачів*, основними компонентами якої є (всебічна) мовна, комунікативна, текстостворювальна і технічна компетенції [176, с. 319–330]. Науковець специфікує означену компетентність через *перекладацькі вміння*: - вміння виконувати паралельні дії двома мовами, перемикатися з однієї мови на іншу; - вміння розуміти текст по-перекладацьки; - вміння переходити у висловлюваннях кожною з мов від поверхневої структури до глибинної та навпаки; - вміння «відходити, не віддаляючись» - відходити від оригіналу, але зберігати якнайбільше вихідний зміст; - уміння вибирати та правильно використовувати технічні прийоми перекладу й долати труднощі, пов'язані з лексичними, фразеологічними, граматичними й стилістичними особливостями вихідної мови; - вміння аналізувати текст оригіналу, виявляти стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми й обирати адекватні засоби їх розв'язання в кожному окремому випадку. Відзначимо фундаментальне

значення володіння перекладачем двох мов і вмінням почергово користуватися ними в його професійній діяльності.

Л. Черноватий пропонує відокремити *перекладацьку компетенцію* (translation competence), тобто здатність продукувати прийнятний текст перекладу, від ширших сфер компетенції перекладача (translator's competence), тому перекладацьку компетенцію можна ототожнити з *фаховою компетентністю перекладача* – експертну систему, яка не є автоматично притаманною будь-якому білінгву, а потребує особливого формування, що відбувається у процесі спеціально організованого навчання [507]. У цьому зв'язку вчений називає складники *фахової компетентності перекладача* компетенціями (білінгвальна, екстралінгвістична, перекладацька, особистісна та стратегічна), а елементи останніх – субкомпетенціями [449]. За концепцією вченого, гіперо-гіпонімічна за характером структури *білінгвальна компетенція* охоплює мовну (знання двох мов, у тому числі в контрастивному плані) і *мовленнєву* (володіння ними в тих видах мовленнєвої діяльності, які задіяні в перекладі) субкомпетенції. На нижньому ярусі розташована *екстралінгвістична компетенція* у вигляді знань, що виходять за межі лінгвістичних та перекладознавчих – фонові (енциклопедичні, тематичні, соціобікультурні тощо), предметні (інформація щодо поняттєвого складу певної галузі людської діяльності та інтерпоняттєвих зв'язках) знання. Процесуально-відповідні (*перекладацькі*) субкомпетенції, як припускає науковець, репрезентовано *інструментальною* (вміння використовувати документальні та технологічні ресурси, що мають стосунок до роботи перекладача) та *дослідницькою* або *пошуковою* (здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань). Автор також виокремлює *особистісну компетенцію* у складі загальної фахової перекладацької компетентності. *Стратегічну компетенцію* Л. Черноватий розглядає як надкомпетенцію, інтегроване вміння перекладати, що ґрунтується на координації решти компетенцій у процесі здійснення перекладацької діяльності [449]. У започаткованій доповненій робочій моделі фахової

перекладацької компетентності відчувається зв'язок із сучасними вимогами до організаційно-формальних умов праці перекладача.

Ю. Колос трансформує інструментальну субкомпетенцію, запропоновану Л. Черноватим, доповнюючи й конвертуючи її зміст в інформаційно-технологічну компетентність, яку тлумачить як «результат освіти, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, досвід інформаційної діяльності та використання технічних засобів, інформаційний світогляд та особистісні якості фахівця, що є необхідними для ефективного здійснення професійної діяльності засобами інформаційних технологій» [172].

З. Підручна дослідила професійні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Під поняттям комунікативної компетентності авторка розуміє «індивідуальну властивість суб'єкта професійної перекладацької діяльності, необхідну і достатню для її реалізації на нормативно заданому рівні, що позитивно корелює з її основними результативними параметрами – якістю, точністю, продуктивністю, надійністю перекладу» [314]. Уважаємо, що поняття «властивість» не розкриває в повній мірі сутність комунікативної компетентності перекладача, бракує, на нашу думку, уточнювальних характеристик цього феномена типу «коло повноважень», «знання», «досвід», «здатність» тощо.

Отже, поняття «**перекладацька компетенція**» розуміємо як рецептивно-продуктивні вміння передавання інформації в межах двох мов з найбільш можливим зберіганням вихідного змісту тексту, використовуючи адекватні перекладацькі засоби (способи, прийоми, тактики, стратегії тощо). Означені вміння засновані на спеціальних допоміжних вміннях, як-от: • вільно перемикається з однієї мови на іншу; • аналізувати текст оригіналу у плані коректного розуміння його змісту та вибору адекватних перекладацьких і технічних засобів для відтворення його контенту іншою мовою.

Аналіз праць з проблем реалізації **компетентнісного підходу** в освітній сфері дозволяє визначити його як цілеспрямований процес професійної підготовки майбутніх фахівців конкретної галузі, орієнтований на практичний

складник змісту навчання, що уможлиблює успішне функціонування фахівця в професії завдяки набутим компетенціям відповідно до професіограми.

Враховуючи вищенаведені тлумачення поняття **«професійна компетентність перекладача»**, пропонуємо таке трактування досліджуваного феномена: - специфічна здатність людини, необхідна для ефективного виконання конкретного виду (видів) перекладу в конкретній професійній ситуації на основі освіченості (знання, вміння і навички у здійсненні різних видів перекладу), набутих як у процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи дисциплін), так і засобами неформальної (ненавчальної) освіти під впливом середовища.

Формат дослідження дозволяє визначити поняття **«професійна компетентність перекладача китайської мови»** як складне утворення, інтегративну характеристику професійних й особистих якостей перекладача-синолога, що маніфестовано через: - єдність теоретичної й практичної готовності фахівця перекладу до здійснення професійної діяльності в контексті українсько-китайських взаємин; - здатність перекладача-синолога використовувати інтегровані поглиблені знання (мовно-ієрогліфічні, лінгвосоціокультурні, фонові) та фахово-відповідні вміння (з їх подальшим вдосконаленням) в професійної діяльності (міжкультурній комунікації-перекладі) через застосування перекладачем / тлумачем раціональних способів та прийомів у всіх видах мовленнєвої діяльності відповідно до мети і специфіки певного виду перекладу; - якість, властивість або стан перекладача-синолога, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідності вимогам спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації перекладача / тлумача, філософсько-педагогічним детермінантам спадщини Китаю та України.

Особливість перекладацького фаху полягає в необхідності поєднання іншомовної компетентності фахівця із специфікою перекладацької діяльності задля задоволення кваліфікаційних вимог до професії перекладача.

З психологічного погляду, відзначимо, як важливе, розуміння майбутніми перекладачами їх придатності до перекладацької діяльності як основи формування в них системи діяльнісних операцій, дій (компетенцій) та системи діяльностей, що складають психологічну структуру праці перекладача-білінгва (компетентність). Розуміємо сутність категорії професійної придатності майбутнього фахівця перекладу як: - свідомий та відповідальний вибір професії перекладача за умови наявності у студента відповідних схильностей та здатностей; - задоволення інтересу до перекладацької професії через задоволення процесом і результатом праці перекладача / тлумача; - міра оцінки ефективності й успішності виконання навчально-професійної та виробничо-перекладацької діяльності, індивідуальну міру результативності праці; - професійне самовизначення особистості, її самоствердження, самореалізація, самовдосконалення в перекладацькій праці; - розвиток «Я-концепції», зародження й становлення образу «Я-професіонал» та прагнення майбутнього перекладача до досягнення еталонної моделі перекладача (тлумача)-професіонала та вищого рівня компетентності.

Узявши до уваги здобутки науковців щодо значення, структури й функціональності компетентності та компетенції, ми визначили узагальнену структуру професійної компетентності перекладачів за такими компонентами: *ключові надпрофесійні* (автономна, операційна, соціальна), *загальнопрофесійні* (інформаційна, стратегічна) та *предметно-фахові* (мовна, комунікативно-мовленнєва, лінгвосоціокультурна, перекладацька, технологічна) компетенції (див. рисунок 2.1.).

З огляду на вищезазначене, було уніфіковано узагальнену структуру професійної компетентності перекладачів і скорельовано її з компонентами перекладацької компетентності фахівців-сходознавців.



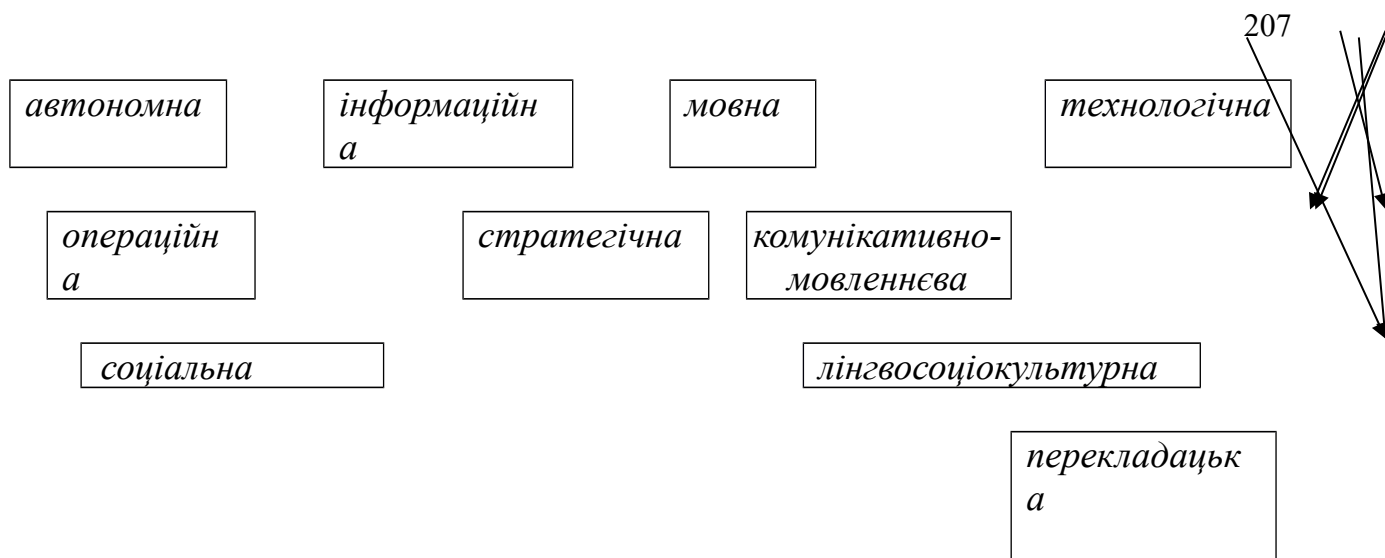


Рисунок 2.1. Професійна компетентність перекладачів

Під *перекладацькою компетентністю перекладачів китайської мови* розуміємо складне інтегроване утворення, явище психолого-лінгвістичної природи; мотиваційно зумовлена готовність і здатність демонструвати ефективну професійну спроможність в процесі реалізації двостороннього усного й письмового видів перекладу в межах китайської та української мов відповідно до типу дискурсу, формату взаємодії представників від китайського й українського боку, ситуації міжкультурного спілкування; здатність орієнтуватися, моніторити, коригувати та адаптувати процес перекладацької діяльності до контексту різногалузевих детермінант Китаю й України через застосування системи лінгвістичних й екстралінгвістичних знань, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та практичних здобутків у галузі китайсько-українського перекладу. Структуру перекладацької компетентності перекладачів китайської мови репрезентують такі компетенції: *мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна*. До складу компетенцій входять певні знання й уміння (згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти). Започаткована підготовка передбачає чітку визначеність змісту, рівнів і критеріїв оцінювання знань і вмінь, які студенти – майбутні перекладачі китайської мови трансформують у проєкцію квазіпрофесійної та професійно зорієнтованої навчальної діяльності на кожному етапі навчання у виші, обирають форми і методи її реалізації як

контекст для їх актуалізації. Загальний контент знань і вмінь подано в таблицях-специфікаціях Б2.2 – Б2.6 (Див. Додаток Б2). Розглянемо запропоновану класифікацію більш детально.

Лінгвістичні знання й уміння фонологічного, лексичного, граматичного й стилістичного рівнів у межах китайської та української мов складають *мовну компетенцію* майбутнього перекладача китайської мови (див. таблицю-специфікацію Б2.2 Додаток Б2).

Лінгвосоціокультурні знання й уміння охоплюють країнознавчу сферу Китаю й України, специфіку відповідної вербальної і невербальної комунікативної поведінки перекладача в певній ситуації та адекватні перекладацькі засоби і прийоми відтворення вихідного усного або письмового спілкування іншою мовою (див. Додаток Б2 табл. Б2.3).

Комунікативно-мовленнєві знання й уміння (інтегровані) стосуються здійснення міжкультурної комунікації із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма [198] в межах китайської та української мов. Читання і письмо розглядаємо в сукупності, оскільки в започаткованій класифікації письмова форма актуалізації перекладу передбачає попереднє зорове ознайомлення (читання) з вихідним текстом. Зазначимо, що практична трансформація лінгвістичних знань і вмінь у професійно спрямованій навчальній діяльності демонструє глибину (поаспектно-детального) опанування студентом означеного матеріалу (див. таблицю-специфікацію Б2.4, Додаток Б2). Комунікативно-мовленнєві знання й уміння *говоріння* актуалізуються через інтегративний комплекс критеріальних показників та специфічні знання й уміння діалогічного та монологічного мовлення. Комунікативно-мовленнєві знання й уміння *читання і писемного мовлення* актуалізуються через інтегративний комплекс критеріальних показників та специфічні знання й уміння читання та писемного мовлення, яке охоплює технічний бік написання текстів та функціонально-стильову детермінанту. Відзначимо, що комунікативно-мовленнєві та специфічні знання й уміння відповідають рівню В2 «просунутий» (незалежний користувач) для

бакалаврів [350]. Означені знання й уміння потребують подальшого шліфування протягом усієї професійної діяльності. Специфічні знання, вміння і навички, що залежать від виду перекладу, в межах мовної пари китайська ↔ російська досконало дослідив І. Кочергін [198]. Змістове навантаження базових знань, умінь і навичок, необхідних для початку професійної діяльності перекладача-синолога в межах *зорово-письмового перекладу, усного перекладу з аркуша, послідовного перекладу, анотованого та реферованого перекладів* суголосне з основними положеннями концепції І. Кочергіна [198] та О. Хамрая [435] (зорово-письмовий переклад). Двобічний характер *зорово-письмового перекладу* китайськомовних текстів українською мовою передбачає послідовну мовленнєву діяльність – читання-декодування ієрогліфів і письмо-кодування отриманої інформації у формі слів; зорово-письмовий переклад українськомовних текстів китайською мовою – читання-декодування семантики лексичних і граматичних мовних одиниць і письмо-кодування отриманої інформації у формі ієрогліфів через проміжну діяльність у формі перекладу. Комбінований характер мають також такі види перекладу: *усний переклад з аркуша* (внутрішнє читання вихідного тексту і усне відтворення його змісту засобами іншої мови), *послідовний переклад* (сприйняття на слух змісту китайськомовних висловлювань через ідентифікацію і декодування семантики лексико-граматичних мовних одиниць, тону вимовлення конкретних слів (складів) та інтонаційного оформлення висловлювань з подальшим відтворенням його змісту засобами української мови в усній формі і навпаки), *анотований та реферований переклад* (зорове або слухове ознайомлення з вихідним текстом та відтворення його змісту засобами іншої мови в письмовій або усній формах), *повний письмовий переклад* (зорове ознайомлення з вихідним текстом та відтворення його змісту засобами іншої мови в письмовій формі). Специфічні знання й уміння, що репрезентують перекладацько-дискурсивну компетенцію перекладачів китайської мови в межах конкретно-галузевого китайськомовного й україномовного дискурсів докладно розглянуто в додатках (див. Додаток Б2 табл. Б2.5).

Знання й уміння використання сучасних інформаційних технологій у процесі реалізації професійної перекладацької діяльності визначаємо як *специфічно-технологічні*. Під сучасною інформаційною технологією розуміємо сукупність засобів, методів і прийомів збирання, зберігання, опрацювання, подання та передавання повідомлень, що розширює знання людей й розвиває їхні можливості щодо управління технічними та соціальними процесами [6]. Зміст *специфічно-технологічних* знань і вмінь відображено в таблиці Б2.6 (Додаток Б2). *Специфічно-технологічна* обізнаність майбутніх фахівців перекладу прислужиться під час здійснення всіх видів навчальної діяльності, що прискорює досягнення бажаного результату, зберігаючи час, відведений на опанування професійно-мовленнєвих знань і вмінь.

З огляду на вищезазначене, під *компетентнісним підходом* у форматі дослідження розуміємо спрямованість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на формування *ключових* (фундаментальних, надпредметних), *загальнопрофесійних* (здобуття знань і вмінь у ході вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисциплін природничо-наукової підготовки) і *предметних / специфічних* (на базі професійно-спрямованих дисциплін) компетенцій майбутніх фахівців-сходознавців. Означена підготовка передбачає формування в процесі навчання у вищій загальної професійної компетентності студента, що охоплює інтегровані концептуально-фахові знання й уміння, досвід виробничо-перекладацької діяльності й поведінкові моделі перекладача.

Отже, здійснений аналіз дозволяє припустити, що застосування компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя підвищить ефективність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови за рахунок: а) чіткого визначення змісту основних складових перекладацької компетентності та критеріальних показників їх сформованості; б) мотивації майбутніх перекладачів китайської мови до практичної реалізації набутих знань і вмінь у професійній діяльності; в) зміцнення інтегративних

міжпредметних, технологічних й міжособистісних зв'язків. Уважаємо, що компетентнісний підхід у взаємодії з культурологічним і контекстним підходами забезпечить цілісність досліджуваної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Висновки до другого розділу

Визначено загальні закони навчання і виховання: закон соціально-професійної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; закон взаємозв'язку творчої самореалізації студента й освітнього середовища; закон розвивального і виховального впливу навчання на студентів – майбутніх перекладачів китайської мови; закон взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; закон зумовленості результатів навчання характером діяльності і спілкування студентів; закон цілісності і єдності педагогічного процесу; закон взаємозв'язку і єдності теорії і практики в навчанні; закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової і колективної навчальної діяльності.

Схарактеризовано *спеціальні принципи* професійно-мовленнєвої підготовки в межах започаткованого дослідження: принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями, принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності і різних видів перекладу, принцип навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду.

З'ясовано, що методологічними орієнтирами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступають культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи.

Культурологічний підхід інтерпретовано як багатофункціональний механізм формування міжкультурної компетенції майбутнього перекладача як полікультурної мовної особистості в межах робочих мов через співвивчення

рідної та іноземної (іноземних) мов і культур етносоціумів, що мешкають на територіях цих країни. Серед класифікаційних детермінант культурологічного підходу ідентифікуємо такі: культурологічний нарис країн, мову яких студіюють; національно-культурна спадщина; етноментальність; національно-маркована соціокомунікація; лінгвокультурологічне тло тощо.

Доведено, що *контекстний підхід* забезпечує організацію такої підготовки-навчання, в якому за допомогою дидактичних засобів моделюється дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний досвід фахівців) зміст професійної діяльності перекладача-синолога. Фундаментом цього підходу виступає специфікація професійних обов'язків перекладачів-сходознавців, визначення професійно значущих якостей фахівця перекладу, створення умов для входження в професію, вибір доцільних форм і методів контекстної підготовки (ділова/імітаційна, рольова гра як активний метод).

Визначено, що *компетентнісний підхід* передбачає спрямованість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на формування перекладацької компетентності на базі інтеграції ключових, загальнопрофесійних і предметно-фахових компетенцій, а саме: мовної, лінгвосоціокультурної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної і специфічно-технологічної компетенцій.

Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови уможлиблюється завдяки цілісному функціонуванню методологічного механізму: законів, принципів та підходів. Положення цього розділу висвітлено у сімох наукових публікаціях автора [322; 323; 324; 325; 327; 328; 514].

РОЗДІЛ 3.

СТАН ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

3.1 Стан підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту було проаналізовано навчальні плани та робочі програми з підготовки майбутніх перекладачів китайської мови за освітнім рівнем «бакалавр». Згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 27.09.2016 № 674, за спеціальністю «035 – Філологія. Переклад» у вищих навчальних закладах здійснюється підготовка майбутніх перекладачів китайської мови за освітнім рівнем «бакалавр» (перший рівень вищої освіти). Відповідно до Національної рамки кваліфікацій у паспорті спеціальності на рівні бакалавра випускникам факультетів іноземних мов присвоюється кваліфікація «перекладач». Оскільки експериментальною стратегією передбачено зробити акцент на бакалавраті, поняття «університетська освіта», «вищий навчальний заклад», «виш», «заклад вищої освіти», «ВНЗ», «вища школа», що були використані в тексті дисертації, вважаємо контекстуально синонімічними. Формат педагогічного дослідження охопив саме зазначені заклади освіти; проте слід визнати, що набути перший (бакалаврський) рівень вищої освіти можна не лише в університеті (згідно із Законом України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014).

Сучасна філологічна освіта охоплює досвід та прогресивні підходи до визначення й специфікації сутності означеного освітнього феномена відповідно до стандарту вищої освіти. На підставі освітньо-професійної програми за згаданою спеціальністю розробляють навчальний план із визначенням переліку та обсягу навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС,

послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу з оволодіння спеціальністю «Переклад», форми поточного й підсумкового контролю. Щорічна специфікація навчального процесу відображена в робочому навчальному плані. Навчальні плани освітнього рівня «бакалавр» напряму «Філологія. Переклад» містять два основних цикли навчальних дисциплін: нормативні та вибіркові, зміст яких відповідає Закону України «Про вищу освіту» [127]. Серед вимог до освітньої програми виокремлюють такі: 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; 4) форми атестації здобувачів вищої освіти; 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Загальний обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття ступеня «бакалавр» складає 240. Здобувач базової вищої освіти за спеціальністю «Філологія. Переклад» (кваліфікація «перекладач») повинен виконати програму підготовки згідно з навчальним планом, який включає: • теоретичне навчання (222 кредити ЄКТС) за дисциплінами у вигляді аудиторних занять (лекційні, семінарські і практичні заняття) і самостійної роботи, зокрема: • написання курсових робіт (6 кредитів ЄКТС); • проходження виробничої практики (перекладацької) (12 кредитів ЄКТС).

Цикл нормативних навчальних дисциплін освітнього рівня «бакалавр» досліджуваної спеціальності містить такі дисципліни: «Перша іноземна мова (китайська)», «Вступ до перекладознавства», «Теорія і практика перекладу», «Історія України» (I курс); «Перша іноземна мова (китайська)», «Теорія і практика перекладу», «Друга іноземна мова і переклад (англійська)», «Історія української культури», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Філософія», «Основи наукових досліджень» (II курс); «Перша іноземна мова (китайська)», «Теорія і практика перекладу», «Друга іноземна мова і переклад

(англійська)», «Методика викладання перекладу та іноземних мов», «Особистість перекладача та автора художнього тексту», «Порівняльна типологія української та іноземних мов», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», курсова робота з актуальних проблем перекладу художніх текстів, виробнича практика (перекладацька) (III курс); «Перша іноземна мова (китайська)», «Теорія і практика перекладу», «Друга іноземна мова (англійська)», «Актуальні напрями сучасного перекладознавства», «Лінгвокраїнознавство», курсова робота з порівняльної типології української та іноземних мов, виробнича практика (перекладацька) (IV курс).

Логіка педагогічного експерименту на етапі виявлення стану професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти передбачала аналіз робочих програм з фахових дисциплін. Отже, аналіз типових робочих програм з нормативної дисципліни «Китайська мова» в контексті професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх філологів-сходознавців дозволив дійти висновку, що зміст лінгвістичної компоненти навчання майбутніх перекладачів і викладачів китайської мови є аналогічним, проте спостерігаємо деякі розбіжності в загальній кількості годин, відведених на вивчення дисципліни протягом чотирьох років бакалаврату (не менше 2646 академічних годин для спеціальності «Переклад», та не менше 2754 академічних годин для спеціальності «Мова та література») [436].

Українські лінгводидакти-китаїсти (А. Харишин, І. Малинюк, Д. Мерзлюк, Д. Підмогильна та ін.) у наскрізній «Типовій навчальній програмі нормативної дисципліни «Китайська мова»» [436] визначають двопланову мету вивчення першої (китайської) мови: по-перше, як навчання студентів-філологів вільно володіти китайською мовою в усній та письмовій формах у межах службової, загальної, побутової, лінгвокраїнознавчої, суспільно-політичної, економічної, наукової, історико-філологічної тематики; по-друге, навчання студентів виконувати функції перекладача-референта, користуючись

активним запасом лексики (і фразеології), ієрогліфів, нормативними фонетичними, граматичними і лексикологічними моделям.

З огляду на означене, автори формулюють такі завдання вивчення дисципліни, що передбачають сприяння активації та поглибленню знань з граматики, лексики та фразеології сучасної китайської мови, а також розвиткові та вдосконаленню вмінь і навичок роботи з текстами розмовно-побутового, художнього, наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спрямування. прищеплення студентам основних навичок володіння фонетикою, писемністю, граматиною, лексикою і фразеологією китайської мови: - розуміння усного китайського (діалогічного і монологічного) мовлення; - читання і розуміння китайського писемного мовлення; - листування китайською мовою; - навички активного діалогічного (бесіда в певній ситуації) і монологічного мовлення китайською мовою (повідомлення, доповіді тощо); - усного двостороннього послідовного перекладу бесіди українця й китайця; - усного перекладу повідомлень, доповідей тощо з китайської мови українською і з української китайською; - письмового перекладу з китайської мови українською і з української китайською; - усного і письмового реферування й анотування китайсько-українського текстів. Проте розробниками, на нашу думку, не враховано розвитку специфічних навичок у науково-технічній сфері й навичок сприймати усне повідомлення, що містить перешкоди.

Метою навчальної дисципліни «Практика перекладу китайської мови» (автори: К. Баранік, В. Кривенко, Т. Варенко та ін.) визначено формування фонових знань щодо найголовніших понять суспільно-політичної галузі та розвиток практичних навичок і вмінь двостороннього усного і письмового перекладу в цій галузі; забезпечення засвоєння студентами суспільно-політичної термінології, її значень і сфер уживання; продовження знайомства студентів з типовими проблемами, що виникають під час перекладу, типами і видами перекладу та засобами досягнення передання змісту повідомлення іноземною мовою засобами рідної мови, і навпаки, в галузі перекладу

суспільно-політичної літератури; доведення важливості праці перекладача для забезпечення адекватного міжнародного обміну інформацією в суспільно-політичній галузі. Отже, автори акцентують увагу на розвиток навичок і вмінь у суспільно-політичній сфері, проте у змісті курсу другого року навчання, на наш погляд, дещо бракує навчального матеріалу з культурологічних питань України й Китаю як фонового тла міжкультурної комунікації [25].

У програмі навчальної дисципліни «Історія китайської мови» (автор: Д. Мерзлюк) передбачено формування в майбутніх фахівців умінь та компетенцій для забезпечення комплексного уявлення щодо історичних етапів розвитку системи китайської мови в діалектичному взаємозв'язку всіх її компонентів і пояснення на цій підставі її основних фонетичних, морфологічних, синтаксичних і лексичних явищ [254]. Серед основних завдань навчальної дисципліни виокремлено такі: • розкриття закономірностей розвитку китайської мови, її лексичного складу, граматичної будови та фонетичної системи в нерозривному зв'язку з історією народу; • ознайомлення студентів із найважливішими пам'ятками китайської писемності; • вивчення поетапного розвитку фонетичної, лексичної, морфологічної та синтаксичної будови китайської мови; • розуміння процесу формування національного стандарту китайської мови (普通话); • висвітлення основних тенденцій сучасного розвитку китайської мови; • ознайомлення з методиками дослідження та аналізу історичних трансформацій мови, що застосовують у сучасному мовознавстві. Але, на жаль, зміст програмного матеріалу детермінується розумінням та підходами до аналізу історичних мовознавчих аспектів здебільшого в репрезентації науковців ближнього зарубіжжя (базова і додаткова рекомендована література).

Упродовж останніх років у зміст навчальних планів для бакалаврів і магістрів уведено дисципліни і спецкурси перекладознавчого та лінгводидактичного спрямування, проте майбутні перекладачі під час проходження виробничої практики у вишах і на фахових базах натрапляють на труднощі, пов'язані з відсутністю належного навчально-методичного

супроводу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців перекладу (програми, підручники, навчальні посібники нового покоління, методичні рекомендації з опанування перекладознавчих дисциплін тощо) та розробленої методики навчання перекладознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах, що має свої особливості в умовах кредитно-трансферної системи організації навчально-виховного процесу.

Проблему навчання перекладознавчих дисциплін у вишах частково висвітлено в працях В. Желяскова, Т. Казакової, В. Карабана, Ю. Колоса, В. Комісарова, І. Корунця, А. Мамрака, Г. Мірама, З. Підручної, В. Сдобнікова, Дж. Фрейзера, Л. Черноватого, К. Шефнера та ін. Тим часом у лінгводидактиці вищої школи немає спеціальних досліджень із проблем змісту і системи формування професійно-мовленнєвої компетентності перекладача китайської мови.

Відзначимо, що на всіх факультетах українських закладів вищої освіти, де готують майбутніх перекладачів за напрямом 6.020303 «Філологія. Переклад» / спеціальністю 8.02030304 «Переклад», основною нормативною дисципліною є «Теорія і практика перекладу», яка має синонімічні відповідники в межах різних вишів: «Практичний курс перекладу» (Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ), «Практика письмового та усного перекладу» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ), «Теорія та практика перекладу» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків), «Практика перекладу з основної іноземної мови. Усний / письмовий» (Національний транспортний університет, м. Київ), «Практика письмового та усного перекладу» (Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ), «Практика перекладу з основної іноземної мови» (Державний вищий навчальний заклад «Національний гірничий університет», м. Дніпропетровськ), «Іноземна мова 1 та практика перекладу» (Маріупольський державний університет, м. Маріуполь) тощо.

Водночас існує об'єктивна потреба формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів китайської мови для подальшого забезпечення якості викладання курсу, вдосконалення різновекторної професійно-перекладацької діяльності та крос-культурної комунікації, а також накопичення глосарію з усіх галузей.

Належне навчально-методичне забезпечення підготовки конкурентоспроможного фахівця за освітніми рівнями «бакалавр» і «магістр» уможливорює її ефективну реалізацію. Проте таке забезпечення досі, на жаль, не розроблене з низки причин, як-от: по-перше, незначна кількість підручників та навчальних посібників з професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у видавництвах різних форм власності; по-друге, відсутність вітчизняних фундаментальних робіт з методики викладання перекладу китайської мови в умовах полікультурного середовища («китайська ↔ українська», «китайська ↔ російська», «китайська ↔ англійська» тощо).

Українськими лінгвістами-перекладознавцями (А. Гудманян, М. Грищенко, В. Дайнеко, В. Карабан, Т. Кияк, І. Корунець, А. Мамрак, Г. Мірам, А. Науменко, Л. Тарануха, Л. Черноватий, О. Чередніченко та ін.) підготовлено для студентів і практикуючих перекладачів інноваційний навчально-методичний супровід (програми, підручники, посібники нового покоління) з германських, романських, слов'янських, тюркських та інших мов, монографічні праці, які зорієнтовують майбутніх фахівців перекладу на організацію поглибленого засвоєння перекладознавчої теорії; удосконалення навичок міжкультурної комунікації в полікультурному просторі; розвиток мовного чуття, навичок (перед)перекладацького аналізу, декодування імпліцитного змісту повідомлення та аналітичного мислення. Увага приділена обґрунтуванню підстав виокремлення видів і типів перекладу / тлумачення (вільного перекладу, скороченого перекладу, адаптованого перекладу, реферативного перекладу, анотованого перекладу, послідовного та синхронного тлумачення, нашіптувального тлумачення, тлумачення з аркуша), сфер їх застосування. Практичні заняття зорієнтовані на визначення різниці в

перекладі мовних одиниць фонематичного, морфологічного, лексичного рівнів, а також інтернаціоналізмів різних типів, онімів, ідіом, дискурсних матеріалів у межах мовних пар; специфікується сутність адекватного перекладу. Потужними здаються наукові праці перекладознавців В. Карабана і Дж. Мейса з проблем двостороннього перекладу (українсько-англійського, англійсько-українського), а саме: лексико-граматичних, стилістичних і прагматичних особливостей формування англійського речення при перекладі з української мови засобами генералізації, вербалізації і номіналізації структури речення, векторної трансформації, об'єднання речень. Акцентовано на значущості таких перекладацьких феноменів, як компресія і декомпресія, прагматична адаптація тексту перекладу тощо [150]. Специфіка дискурсивно спрямованого письмового [264] та усного [265] видів перекладу осмислюється, аналізується та апробується студентами – майбутніми перекладачами на практичних заняттях з подальшою розробкою та захистом проектних робіт.

У Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, крім вищенаведених напрямів підготовки і спеціальностей у галузі перекладу здійснюється професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів романських мов (французької, іспанської, італійської, португальської, а в окремі роки румунської мов). За формою і змістом навчально-методичне забезпечення спеціальності корелює з подібними підготовками з інших мов у плані викладання практики мови, практики перекладу, теоретичних перекладознавчих і мовознавчих дисциплін, порівняльних дисциплін, а також численних спецкурсів з різних аспектів і видів перекладу, зокрема: «Практичний курс основної іноземної мови», «Практичний курс другої іноземної мови і перекладу», «Практичний курс третьої іноземної мови і перекладу», «Комунікативні стратегії першої іноземної мови», «Комунікативні стратегії другої іноземної мови», «Вступ до перекладознавства», «Практика усного і письмового перекладу», «Основи теорії перекладу», «Теорія перекладу», «Техніка перекладу», «Інформаційні технології в перекладацькій діяльності», «Історія основної іноземної мови», «Порівняльна лексикологія

іноземної та української мови», «Порівняльна граматики основної та іноземної мови», «Стилістика основної мови», «Порівняльна стилістика основної та іноземної мови», «Термінознавство», «Комп'ютерна лексикографія і переклад», «Лінгвокраїнознавство основної іноземної мови», «Лінгвокраїнознавство другої іноземної мови», «Основи послідовного перекладу та техніки нотування», «Переклад конференцій», «Основи редагування письмового перекладу», «Художній переклад», «Основи машинного перекладу», «Судовий переклад», «Юридичний переклад», «Актуальні питання перекладознавства» тощо. В умовах оновлення змісту вищої освіти і реформування педагогічних і дидактичних методів і прийомів, спрямованих на реалізацію компетентісного підходу до отримання і застосування знань більша увага в означеному навчальному процесі приділена практичним заняттям і самостійній роботі студента – майбутнього фахівця перекладу.

Концепції вітчизняних сходознавців (А. Гудманян, О. Дерменджі, І. Каян, А. Кримський, Є. Михайлова, І. Прушковська, С. Сорокін, О. Чубрикова та ін.) з основних положень теорії перекладу (основних видів перекладацьких трансформацій, основних методів, засобів та прийомів адекватного перекладу), лексико-граматичних і стилістичних проблем усного і письмового перекладу в межах українсько-турецької мовної пари та особливостей перекладацької діяльності у сфері співпраці України та Туреччини відображені в робочій програмі навчальної дисципліни «Теорія та практика перекладу (турецька мова)» І. Прушковської та К. Телешун [351], тобто студенти вдосконалюють засвоєнні знання з теорії та практики перекладу турецької мови рідною мовою на базі тюркологічних дисциплін, що вивчали раніше.

З огляду на вищенаведене, можна резюмувати, що формуванню професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів китайської мови сприяють сучасні підручники й посібники з перекладознавства, лінгвістики, культури професійного мовлення.

Теоретичне та методологічне підґрунтя навчального посібника «Перекладацький аналіз тексту. Англійська мова», репрезентоване на основі робіт І. Алексеєвої [9], М. Брандеса та В. Проворотова [53], сприяє формуванню у студентів умінь і навичок письмового перекладу текстів різноманітних жанрів у межах мовної пари «англійська ↔ російська мови» за трьома етапами: перекладацький аналіз, переклад і редагування. Авторська концепція з формування перекладацької компетенції побудована на використанні методів стилістичного аналізу текстів основних функціональних стилів, наукової критики та оцінки якості перекладів. Трансформуємо ідею науковців у площину досліджуваної підготовки та констатуємо, що для формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного середовища південного регіону України перекладацький аналіз є ефективним засобом і необхідним етапом реалізації письмового перекладу не тільки в модусі «китайська ↔ українська мови», але й у межах мовних пар «англійська ↔ українська мови», «китайська ↔ англійська мови», «китайська ↔ російська мови», «англійська ↔ російська мови».

Суттєвим додатковим навчально-методичним джерелом вважаємо посібник В. Сдобнікова та О. Петрової «Теорія перекладу» [371] та практикум Т. Казакової “Translation Techniques. English ↔ Russian” [170]. Задля більш усвідомленого розуміння сутності теорії перекладу лінгвісти (В. Сдобніков та О. Петрова) структурують її в цілісну систему з такими науками, як-от: контрастивна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика, лінгвістика тексту. Детально проаналізовано ієрархію моделей перекладу (ситуативно-денотативна модель, трансформаційна модель перекладу, семантична модель перекладу, трифазна модель перекладу О. Каде, інтерпретативна модель перекладу тощо). Автори навчального посібника специфікують особливості реалізації усного (послідовного і синхронного) перекладу. У форматі послідовного перекладу надається загальна характеристика: • вихідного повідомлення, ефективним засобом його аудіювання та перекладацькому

скоропису; • тексту перекладу, механізмам його оформлення та кінцевому обсягу опрацьованої інформації. Кластер синхронного перекладу репрезентовано такими аспектами: • умовами екстремальності здійснення синхронного перекладу; • механізмами імовірнісного прогнозування та надмірності мовлення; • рівнями імовірного прогнозування; • мовно-мовленнєвою компресією. Блок письмового перекладу висвітлено у протиставленні художнього та інформативного (спеціального), виокремлено практичні пріоритети роботи перекладача з художнім текстом, а саме: вимоги до перекладача художнього тексту і функції перекладача, лінгвістичний та літературознавчий підходи до художнього перекладу, художній образ і засоби його створення в оригіналі та перекладі, проблеми національно-культурної та хронологічної адаптації художнього тексту при перекладі, проблеми взаємодії двох творчих особистостей – автора художнього тексту і перекладача, основні проблеми поетичного перекладу тощо.

Потужний теоретичний матеріал гармонійно комбінується з практичним квазі-професійним, що дібрано Т. Казаковою [170]. Студенти-полілінгви мають можливість навчитися окремих аспектів техніки перекладу на основі автентичних англійськомовних й російськомовних текстів й уривків з текстів та аналізувати стратегії перекладу, лексичні прийоми перекладу (перекладацька транскрипція, калькування, лексико-семантичні модифікації, спеціальні прийоми перекладу фразеологізмів), граматичні прийоми перекладу (морфологічні перетворення в умовах подібності й відмінності форм, синтаксичні перетворення на рівнях словосполучення та речення) та стилістичні прийоми перекладу (прийоми перекладу метафоричних одиниць, метонімії, прийоми передавання іронії в перекладі). Як позитивне, визначаємо побудову практикуму, в якому кожний розділ починається зі вступних відомостей і супроводжується рекомендованими правилами перетворень при перекладі.

Оскільки університетська методика навчання китайсько-українського перекладу загалом менш розроблена, ніж англійсько-українського, і

недостатньо досліджена специфіка реалізації законів навчання неспоріднених мов у різних умовах вишу, донині актуальною є проблема визначення змісту й структури курсу методики викладання теорії і практики перекладу східних і західних мов у вищій школі, в тому числі самостійну роботу і систему контролю знань, умінь і навичок студентів – майбутніх перекладачів.

Універсальною видається методика викладання перекладу як спеціальності, розроблена Л. Черноватим. В авторському підручнику «Методика викладання перекладу як спеціальності» [450] відображено нормативну базу системи освіти в Україні і методики викладання перекладу як спеціальності. Методика викладання перекладу описана як наука з наданням визначення її змісту, завдань; репрезентовано методи дослідження в методиці викладання перекладу та зв'язок методики викладання перекладу з іншими науками. Учений досконало пояснює психологічні, перекладознавчі, психолінгвістичні і лінгвістичні основи змісту навчального предмета «Методика викладання перекладу»; акцентує на проблемах фахової компетентності перекладача, змісті та формуванні перекладацьких компетенцій. Особливу увагу привертає започаткована М. Черноватим методика навчання письмового (етапи, вміння і навички еквівалентного і гетеровалентного письмового перекладу) й усного перекладу (етапи, вміння і навички послідовного, синхронного перекладу й перекладу з аркуша). Запропоновані системи відповідних вправ сприяють продуктивному формуванню фахової компетентності перекладача. Автор надає деталізований перелік питань для обговорення і завдання для самостійної роботи, виконання яких покликане забезпечити мимовільне засвоєння теоретичного матеріалу й перенесення відповідних знань у практичну площину.

На жаль, у вітчизняному переліку лінгводидактичних навчальних посібників і підручників відсутні роботи з методики навчання / викладання перекладу в межах мовної пари «китайська ↔ українська», тому навчально-методичне забезпечення складається з окремих праць українських і зарубіжних учених. Серед теоретичних джерел з питань китайсько-російського

перекладу, започаткованих ученими ближнього зарубіжжя, виокремимо концепцію російського перекладознавця В. Щичко, відображену в навчальному посібнику «Китайська мова. Теорія і практика перекладу» [460]. Автор майстерно описує історію писемності й перекладознавства в Китаї; розкриває автентичність і семантику китайської культури (суспільно-побутові реалії, кольорові позначення, пори року, естетичні орієнтири, просторово-часові відношення, образні порівняння, релігійні поняття, родинні стосунки, кліше тощо) та засоби їх трансформації у текст перекладу. У роботі використано лінгвістичний матеріал, що демонструє подібності та розбіжності в лексичній, граматичній і стилістичній структурах китайської та російської мов; розглянуто прийоми (генералізація, опущення, додавання тощо) і засоби перекладу омонімів, антонімів, реалій, ченюїв, приказок, гуанюнюїв, афоризмів, венянізмів тощо; специфіковано реальні умови роботи перекладача і викладача перекладу. Практичний кластер надає змогу студентам – майбутнім перекладачам-сходознавцям закріпити набутий теоретичний матеріал за кожною темою. Студенти мають можливість ознайомитися з етапами роботи над китаємовними текстами (сполученість, вибір словникового і контекстуального відповідників редагування тексту перекладу), потренуватись у двосторонньому перекладі інформаційних повідомлень і офіційних документів. Відзначимо, що в тексті посібника міститься латинська транскрипція ієрогліфів, що полегшує сприйняття інформації і робить матеріал посильним для розуміння студентам-початківцям і широкому колу спеціалістів, хто цікавиться проблемами мовознавства.

Зазначимо, що до сьогодні не розроблено типових інноваційних за змістом і спрямуванням програм для майбутніх перекладачів китайської мови з перекладознавчих дисциплін: «Вступ до перекладознавства», «Теорія і практика перекладу», «Методика викладання перекладу та іноземних мов». Існує потреба в ґрунтовному дослідженні таких проблем, як обґрунтування методологічних засад і визначення науково-теоретичних концептів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови;

не з'ясовано специфіки перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського і китайського народу; не визначено педагогічних умов професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови; не виявлено критеріїв, показників і рівнів сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови тощо.

Не розроблено галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом «Філологія. Переклад (китайська мова)», натомість наразі діють ОКХ випускників вищих навчальних закладів, варіативні частини ОПП, варіативні частини засобів діагностики вищої освіти та програм навчальних дисциплін мовознавчого і психолого-педагогічного циклів.

Отже, наразі існує потреба у програмно-методичному забезпеченні спеціальності «Філологія. Переклад (китайська мова)», оскільки ефективність реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах уможлиблюється завдяки правильно визначеному викладачем змісту, структури і технологій навчання, з одного боку; когнітивно спрямованої навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності та самостійної (автономно-індивідуальної) роботи студентів, з іншого боку.

З огляду на вищезазначене, наступним етапом пошуково-розвідувального експерименту виступило анкетування студентів 4-х курсів факультетів іноземних мов, яке передбачало самоаналіз готовності до роботи в умовах бюро перекладів, кріїнгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів тощо задля забезпечення максимально об'єктивної діагностики рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-сходознавців на констатувальному етапі педагогічного експерименту. В анкетуванні взяло участь 150 студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), Міжнародного Гуманітарного Університету (м. Одеса), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

(м. Харків), Київського національного лінгвістичного університету (м. Київ). Майбутнім перекладачам китайської мови було запропоновано текст анкети (див. Додаток В1). Проаналізуємо одержані дані.

На запитання анкети «Протягом якого часу Ви вивчали/вивчаєте китайську мову» майбутні перекладачі відповіли: «п'ять років» – 15%; «менше п'яти років» – 83%; «шість років» – 2%. Жоден зі студентів не відповів «десять років» і «більше десяти років». З наведених даних констатуємо, що більшість студентів, які опанують спеціальність перекладача китайської мови, почали вивчати китайську мову у вишах, лише п'ята частина студентів мали на період вступу до закладу вищої освіти елементарний рівень підготовки з основ китайської мови.

На запитання «Чи вважаєте Ви свій рівень знань китайської мови достатнім для подальшого використання в майбутній професійній діяльності?» було отримано такі відповіді: «так» – 27%; «ні» – 21%, «важко відповісти» – 52%. Більшість студентів не впевнена в достатності своїх знань, умінь і навичок для початку функціонування в професії на момент закінчення бакалаврату, натомість у приблизно однаковій пропорції студенти чітко визначають свій рівень знань китайської мови – достатній / недостатній тощо.

На запитання «Які різновиди іншомовної мовленнєвої діяльності, на Вашу думку, потребують подальшого тренування та вдосконалення?» отримано такі відповіді: «аудіювання» – 68%; «говоріння» – 21%; «письмо» – 7%; «читання» – 4%. Отже, переважна кількість майбутніх перекладачів китайської мови вважають аудіювання як найменш опанований вид мовленнєвої діяльності в межах професійно-мовленнєвої підготовки на освітньому рівні «бакалавр». Зауважимо, що саме вміння сприймати інформацію на слух є фундаментом для реалізації усних видів перекладу.

Щодо наступного запитання «У якій фаховій сфері Вам найбільш складно сприймати інформацію на слух та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в усній формі?», то респонденти відповіли так: «синхронне тлумачення і послідовний переклад» обрало 89% студентів; «тлумачення гідру і

тлумачення-нашіптування» посіло другу позицію – 11%; варіант «переклад/тлумачення лінійного перекладача/тлумача» не обрав жоден зі студентів. Опитувані виокремили послідовний переклад та синхронне тлумачення як фахові сфери, в яких вони відчують найбільші складнощі у майже одночасному сприйнятті інформації на слух та продукуванні вторинного тексту (тексту перекладу) в усній формі. Щодо «перекладу художньої літератури», то 78% студентів відповіли позитивно. 32% студентів виокремили «спеціальний переклад» у межах п'ятого запитання «У якій фаховій сфері Вам найбільш складно сприймати візуально інформацію та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в письмовій формі?» та аргументували свій вибір труднощами ідентифікації стилістичних прийомів у тексті оригіналі та підбору адекватних засобів їх відтворення мовою перекладу.

Відповіді на запитання «Тексти яких функціональних стилів викликають у Вас більше труднощів при перекладі з китайської мови українською мовою і навпаки?» виявилися такими: «художній» – 28%; «офіційно-діловий» – 25%; «науково-технічний» – 26%; «публіцистичний» – 13%; «розмовний» – 8%. Розмовний стиль, на думку студентів, є більш розповсюдженим серед молоді та передбачає використання екстралінгвістичних засобів для кодування інформації, тому не викликає у студентів значних утруднень. За словами респондентів, інші зазначені галузі вимагають спеціальної немовної додаткової підготовки, якої бракує на освітньому рівні «бакалавр».

Запитання «Чому, на Ваш погляд, слід більше приділяти уваги під час оволодіння практикою перекладу?» спонукало студентів до таких відповідей: «недостатня увага на заняттях з практики перекладу приділена аналізу сукупності лінгвістичних та екстралінгвістичних маркерів під час опрацювання текстів» – 39%. 27% респондентів коментували вибір «граматичного оформлення висловлювань» крізь призму складнощів граматичної будови китайської мови та методів її викладання; 32% майбутніх перекладачі китайської мови віддали перевагу «лексико-граматичному

оформленню висловлювань»; 2% – зазначили окремі аспекти які, на їхню думку, не вивчають на практичних заняттях з перекладу («лексичне оформлення висловлювань», «фонетичне оформлення висловлювань», «екстралінгвістичне тло висловлювань»).

На запитання «Чи важливо враховувати етнічний склад населення регіону, в якому здійснюється професійна підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в державних закладах вищої освіти?» всі респонденти (100%) відповіли позитивно, аргументуючи свій вибір толерантністю до інших культур, що спів мешкають на одній території.

Відповіді на запитання «Чи доцільно тренувати студентів, які навчаються в регіонах з превалюванням певних етнічних меншин, у всіх видах перекладу в межах таких мовних пар «перша іноземна (китайська) ↔ державна (українська)»; «перша іноземна (китайська) ↔ російська (як одна з мов національних меншин)»; «друга іноземна (англійська) ↔ державна (українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ російська (як одна з мов національних меншин)»; «перша іноземна (китайська) ↔ друга іноземна (англійська) виявилися позитивними у всіх 100% респондентів.

На жаль, запитання «Чи знаєте Ви структуру (перелік компетенцій) і зміст (їх характеристику і базовий рівень володіння) своєї професії (професіограму)?» викликало труднощі у студентів. Так, 68% майбутніх перекладачів китайської мови обрали варіант «більшу частину», усвідомлюючи необхідність орієнтації навчально-виховного процесу на структуру (перелік компетенцій), зміст (їх характеристику і базовий рівень володіння) своєї професії (професіограму), а також формування авторського стилю в перекладацькій діяльності й умінь ефективно використовувати інформаційно-комунікативні технології. 32% студентів відповіли «на 50%» та наголосили на значущості модернізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови та вдосконаленні традиційних методик відповідно до завдань сучасної освіти. Водночас не було зафіксовано жодної відповіді «знаю досконало».

На запитання «Чи відчуваєте Ви інтерес до перекладацької діяльності та бажання професійно взаємодіяти з представниками рідної та іноземної культур відповідно до детермінант крос-культурної комунікації?» отримано 100% відповіді «так». Таке ставлення до професійної діяльності сприятиме успішності її реалізації.

На запитання «Чи сформований у Вас кластер глибоких знань, умінь і навичок у галузі лінгвістики, зокрема перекладознавства, психолінгвістики, вітчизняної і зарубіжної культурології, соціології, які Ви вдало інтегруєте та імплементуєте у квазі-професійну діяльність у форматі полікультурного середовища із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) за різними формами репрезентації первинного (власного тексту) і вторинного (тексту перекладу) текстів?» одержано такі відповіді: «частково» – 28%; «зазнаю лінгвістичних та психологічних труднощів під час здійснення усного перекладу» – 50%; «зазнаю лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів під час здійснення письмового перекладу» – 17%; «на достатньому рівні» – 5%. Показовим було те, що 73% респондентів позитивно оцінили різноманітні форми навчання, що сприяють формуванню професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів-сходознавців. Водночас вони висловили й окремі критичні зауваження, які стосувалися оновлення навчальних планів у поточному навчальному році у спектрі перерозподілу і скорочення кількості аудиторних годин, відведених на опанування дисциплін з теорії і практики перекладу.

Щодо запитання «Чи Ви здатні коректно розуміти ситуацію у плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця та визначати власні дії-операції на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності?», то близько 48% студентів в анкетах зазначили, що бажають отримати методичні рекомендації з питань самоменеджменту в професії, кваліфікаційних нормативів та службових обов'язків перекладача-білінгва, тактико-стратегічних аспектів діяльності перекладача; 24% відповіли «не ознайомлений з правами, інтересами та потребами споживачів»,

запропонувавши відвідувати іноземні компанії з метою ознайомлення із специфікою їх функціонування або зустрічатися частіше з іноземцями, що надавало б змогу реалізувати одержані студентами знання, вміння і навички в професійному середовищі; 18% респондентів оцінили цю здатність «на достатньому рівні».

Запитання «Чи сформовані у Вас уміння моделювати професійно-зорієнтовану ситуацію відповідно до кваліфікаційних нормативів та службових обов'язків перекладача-білінгва, оперативно втілювати в реальність, аналізувати, корегувати та відстежувати розвиток робочої ситуації із застосуванням відповідних ефективних засобів?» отримано такі відповіді: «потребую додаткових методичних рекомендацій з питань кваліфікаційних нормативів та службових обов'язків перекладача-білінгва» – 46%; «частково» (не впевнені, чи зможуть корегувати та відстежувати розвиток робочої ситуації із застосування відповідних ефективних засобів) – 22%; «певні труднощі викликає невдале використання довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів, програмного забезпечення, інформаційних технологій для пошуку необхідної інформації в межах професійної діяльності» – 18% і «на достатньому рівні» – 14%.

Відповіді на запитання «Чи вмієте Ви визначати стратегії і тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації через порівняння, комбінування, модифікування та адаптування лінгвістичного й країнознавчого матеріалу в кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності?» засвідчили переважний вибір відповіді «потребую додаткових методичних рекомендацій з питань тактико-стратегічних аспектів діяльності перекладача» – 52%. 38% студентів відчують певні труднощі під час створення текстів перекладів (усний і письмовий повний, частковий (реферований, анотований) переклад) і власних інформаційних продуктів на різних носіях із застосуванням ІКТ. 8% склали відповіді «частково». На жаль, 2% респондентів виявили своє невміння визначати означені стратегії і тактики, порядок і сутність дій фахівця та

висловили незадоволення матеріальною базою, технологіями та навчально-методичним забезпеченням навчання.

Щодо з'ясування думки студентів, на якому рівні перебуває сучасна методична система формування професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші, то студенти оцінили методичну систему формування професійно-мовленнєвої (перекладацької) компетентності порізно: 24,3% опитаних – на високому рівні; 37,1% – на достатньому та 38,6% – на середньому рівнях.

Паралельно було проведено опитування-анкетування викладачів, яким пропонували дати експертну оцінку готовності майбутніх перекладачів китайської мови до професійної діяльності (див. Додаток В2).

Відповіді викладачів на друге, третє, четверте і п'яте запитання анкети загалом збігалися з відповідями студентів. У студентів викликають найбільші труднощі такі різновиди іншомовної мовленнєвої діяльності: «аудіювання» – 70%; «говоріння» – 19%; «письмо» – 8%; «читання» – 3%.

Викладачі виокремили такі фахові сфери, в яких майбутнім перекладачам китайської мови найбільш складно сприймати інформацію на слух та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в усній формі: «синхронне тлумачення і послідовний переклад» – 92%; «тлумачення гідую і тлумачення-нашіптування» – 8%.

Специфіку «перекладу художньої літератури» 83% викладачів виокремили як найскладнішу для студентів на освітньому рівні «бакалавр». 27% респондентів визначили «спеціальний переклад» другим за складністю.

Серед функціональних стилів, які слід включити до кола нормативних у межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців, викладачі відзначили такі стилі: «художній» – 30%; «офіційно-діловий» – 26%; «науково-технічний» – 24%; «публіцистичний» – 12%; «розмовний» – 9%.

Щодо запитання «Чому, на Ваш погляд, слід більше приділяти увагу під час навчання студентів практики перекладу?», то викладачі відзначили

важливість вивчення семантики «фонетичного оформлення висловлювань» (11%); висловили думку про значущість вивчення лінгвістичних феноменів у сукупності («лексико-граматичне оформлення висловлювань») – 46% і врахування екстралінгвістичних чинників під час опрацювання лінгвістичних («сукупність лінгвістичних та екстралінгвістичних маркерів») – 43%.

Відповіді викладачів і студентів-респондентів з питань етнічного складу населення певного регіону також мали загальні подібності: 91% викладачів висловили позитивний намір врахування етнічного складу населення певного регіону під час підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в державних закладах вищої освіти; 9% викладачів наголосили на пріоритеті українського етносу.

Переважає більшість (92%) викладачів також вважають за доцільне «тренування студентів, які навчаються в регіонах з превалюванням певних етнічних меншин, у всіх видах перекладу в межах таких мовних пар «перша іноземна (китайська) ↔ державна (українська)»; «перша іноземна (китайська) ↔ російська (як одна з мов національних меншин)»; «друга іноземна (англійська) ↔ державна (українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ російська (як одна з мов національних меншин)»; «перша іноземна (китайська) ↔ друга іноземна (англійська)»; 8% радить працювати в режимі «китайська ↔ українська (державна) мови» й самостійно опанувати «етнічну мову регіону».

На запитання «Чи здійснюється професійно-мовленнева підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в державних вишах України з врахуванням полікультурного середовища певного регіону, тобто із залученням мови превалюючих етнічних меншин (російської, кримськотатарської, болгарської, румунської, грецької, івриту тощо)?» викладачі відповіли так: «так» – 89%; «ні» – 2%; «важко відповісти» – 9% в силу необізнаності із ситуацією.

На запитання «Які, на Вашу думку, професійні компетенції слід формувати в майбутніх перекладачів до закінчення бакалаврату?» викладачі

надали такі відповіді: «лінгвістична» – 45%; «комунікативна» – 12%; «перекладацька» – 34%; «інформаційно-комунікаційна» – 9%.

На запитання «Який з критеріїв оцінювання реального сучасного стану готовності майбутніх перекладачів китайської мови слід виключити зі списку (валюативно-мотиваційний, когнітивно-професійний, особистісно-самоадмініструвальний, операційно-інтерактивний, аналітико-дослідницький)?» всі викладачі (100%) обрали варіант «не слід виключати жоден із вищенаведених критеріїв».

Щодо запитання «Чи знають, на Вашу думку, студенти структуру (перелік компетенцій) і зміст (їх характеристику і базовий рівень володіння) своєї професії?», то з'ясовано було таке: «більшу частину» – 60%; «на 50 %» – 33%; «мають уявлення про феномен «професіограма» без специфікації його змісту» – 7%.

Запитання «Чи спостерігається у студентів наявність інтересу до перекладацької діяльності та бажання професійно взаємодіяти з представниками рідної та іноземної культур відповідно до детермінант крос-культурної комунікації?» викликало всі позитивні відповіді: «так» – 100%.

На запитання «Чи сформований у студентів-сходознавців старшого курсу бакалаврату кластер глибоких знань, умінь і навичок у галузі лінгвістики, зокрема перекладознавства, психолінгвістики, вітчизняної і зарубіжної культурології, соціології, які студенти вдало інтегрують та імплементують у квазі-професійну діяльність у форматі полікультурного середовища із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) за різними формами репрезентації первинного (власного тексту) і вторинного (тексту перекладу) текстів?» одержано такі відповіді: «зазнають лінгвістичних та психологічних утруднень під час здійснення усного перекладу» через відсутність досвіду діяльності в цьому режимі та достатню різногалузеву лінгвістичну обізнаність – 51%; «зазнають лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів під час здійснення письмового перекладу»

через неадекватну ідентифікацію лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників – 21%; «на достатньому рівні» – 25%; «частково» – 3%.

На запитання «Чи здатні студенти-майбутні перекладачі китайської мови коректно розуміти ситуацію у плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця та визначати власні дії-операції на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності?» було отримано такі відповіді: «частково» через недостатню обізнаність із економіко-правовою сферою споживачів – 74%; «на достатньому рівні» – 24%; «не здатні» – 2%.

Щодо запитання «Чи засвідчують студенти старших курсів бакалаврату напряду підготовки «Філологія. Переклад (китайська мова)» вміння моделювати професійно-зорієнтовану ситуацію відповідно до кваліфікаційних нормативів та службових обов'язків перекладача-білінгва, оперативно втілювати в реальність, аналізувати, корегувати та відстежувати розвиток робочої ситуації із застосування відповідних ефективних засобів?», то превалювала відповідь «частково» – 71%. Респонденти-викладачі порадили рівномірно розподіляти час на опанування текстів різної функціонально-стильової спрямованості та виокремили науково-технічний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, наукова проза, суспільно-побутовий стилі як провідні. Викладачі відзначили наявність у студентів певних труднощів перекладацько-пошукового характеру через невдале використання довідникової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів, програмного забезпечення, інформаційних технологій (29%).

Запитання «Чи вміють студенти-майбутні перекладачі китайської мови визначати стратегії і тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації через порівняння, комбінування, модифікування й адаптування лінгвістичного та країнознавчого матеріалу в кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності?» виявило такі відповіді: «частково» – 75%. На думку викладачів, студенти часто вдовольняються лише тією інформацією, яку отримують на лекційних

заняттях, не завжди спроможні визначати стратегії і тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації через порівняння, комбінування, модифікування й адаптування лінгвістичного та країнознавчого матеріалу в кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності. 23% респондентів вважають, що певні труднощі викликає створення скорочених текстів перекладів та невміння оптимально застосовувати ІКТ. 2% викладачів визнали достатній рівень підготовленості студентів.

Узагальнені результати проведеного анкетування (самоаналіз та експертне оцінювання) засвідчили, що 41,2% опитаних респондентів становлять студенти, які мають низький рівень готовності до професійної діяльності у відповідних навчальних закладах; 32,7% респондентів – базовий (задовільний); 18,5% – достатній; 7,6% студентів мають високий рівень. З огляду на висловлене, констатуємо, що переважна більшість опитаних студентів продемонструвала неповну готовність до початку виконання професійних обов'язків, що зумовлює необхідність поповнення знань студентів у галузі лінгвістики, психолінгвістики, вітчизняної і зарубіжної культурології та вдосконалення навичок їх аналізу. Потребують тренування і вдосконалення навички усного перекладу; навички використання інформаційно-комунікативних, технічних засобів та програм автоматизованого перекладу. Обґрунтованою є потреба в подальшому розвитку тактико-стратегічної обізнаності майбутніх сходовознавців задля її імплементації в полікультурний простір рідної держави та міжкультурну комунікацію з представниками інших країн, мови яких вивчають.

Задля отримання більш повної картини стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищих навчальних закладах необхідно діагностувати реальний рівень теоретичної і практичної підготовки студентів за певними критеріями і показниками. Отже, згідно із завданнями експерименту було розроблено відповідні завдання, надано критерії їх оцінювання та схарактеризовано рівні

сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови (див. підрозділи 3.2. і 3.3.).

3.2. Критеріальний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови

Ключовим феноменом оцінки якості навчання є «критерій» (від лат. *critērium*, яке зводиться до грец. *κρίτηριον* – здатність розрізнення; засіб судження, мірило). У тлумачних психолого-педагогічних словниках означений термін визначено як: - «ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація» [116, с. 230]; - мірило оцінки [114]; - показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта; один із способів вимірювання; експертний метод [142]; - «мірило оцінювання визнаних параметрів, які описують певними показниками; мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [84] тощо.

Отже, загальною дефініцією *критерію* є «мірило оцінювання» результату діяльності, зміст якого розкривається завдяки певним маркерам (показники).

Під *критеріями* якості навчальної діяльності розуміємо двохаспектну сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчання, що відповідають поставленим цілям: зовнішні (якість функціонування закладу освіти й педагогічної діяльності в певному регіоні) та внутрішні (пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності студента) критерії [118].

Реалізація критеріального підходу в межах започаткованого дослідження передбачає врахування таких обставин, які в сукупності впливають і забезпечують ефективність експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти: педагогічні умови навчання, дидактичне і матеріально-технічне забезпечення процесу, територіальне розташування і

тип навчального закладу, полікультурне / монокультурне середовище, освітній рівень підготовки студентів, їхні індивідуальні особливості (розумові, етнічні, психологічні тощо).

З огляду на вищезазначене, другий етап констатувального зрізу мав на меті виявлення рівнів сформованості перекладацької компетентності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови. Для цього було визначено критерії, які скорельовано зі складовими компонентами перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, та їх показники (маркери). Об'єктами формування компетенцій є знання / обізнаність та вміння.

Відтак критеріями було визначено такі види компетенцій: *мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна* з відповідними показниками (див. таблиці в додатку Б). Опишімо їх.

Мовна компетенція з показниками:

- *лексичний* – обізнаність із різногалузевою термінологією в межах китайської та української мов; вміння розпізнавати відтінки семантики синонімів і антонімів засвоєної термінології (лексики) й адекватно її використовувати в академічній та професійній сферах;

- *граматичний* – обізнаність із граматичною будовою китайської та української мов; вміння практично застосовувати знання морфології (функціональність повнозначних і службових частин мови; словотворчі моделі, словозмінні форми, транспозицію слова тощо) і синтаксичну реалізацію китайськомовних та українськомовних висловлювань за різними типами зв'язку на тлі лексичного матеріалу;

- *фонологічний* – обізнаність із фонетичними системами китайської та української мов; вміння коректно вимовляти мовні одиниці сегментного і суперсегментного рівнів за правилами використання різних видів наголосу / тону та фіксувати у графічній формі окремі звуки, слова / ієрогліфи, фрази і речення китайською й українською мовами; транскрибувати мовні одиниці;

- *функціонально-стилістичний* – обізнаність із функціонально-стилістичними особливостями китайської та української мов; уміння правильно ідентифікувати та використовувати стилістичні прийоми й експресивні засоби китайської та української мов у межах конкретного функціонального стилю та жанру дискурсу.

Лінгвосоціокультурна компетенція з показниками:

- *загальнокультурний* – обізнаність із сутністю поняття «естетична культура» людини у світовому форматі; уміння діяти творчо, обмірковано, естетично-коректно по відношенню до представників інших культур у процесі міжкультурної комунікації;

- *гетеросоціальний інтеркультурний* – обізнаність з питань комунікативної поведінки в соціально та культурно гетерогенних групах; уміння продуктивно безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами (спільно розробляти та реалізовувати плани, соціальні проекти, визначати цілі, завдання, тактику і стратегію індивідуальних та колективних дій тощо), усвідомлюючи свої функції;

- *національно-специфічний* – обізнаність із соціально-політичною ситуацією, історичними подіями, географією, літературою Китаю й України; уміння використовувати фонові знання і перетворювати їх у текст перекладу адекватними засобами і прийомами;

- *етнотрадиційний* – обізнаність із національними традиціями, звичаями, нормами та цінностями національних культур КНР і України; уміння ідентифікувати, декодувати приховані і неприховані етнокультурні аспекти та відтворювати їх семантику мовою перекладу.

Комунікативно-мовленнєва компетенція з показниками вербального і невербального характеру:

- *аудіальний* – обізнаність із психолінгвістичними закономірностями породження та сприйняття на слух китайськомовного та українськомовного тексту / дискурсу; уміння розуміти на слух головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі різножанрового китайськомовного матеріалу

(дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо), комунікативний намір інтерлокутора й утримати в оперативній пам'яті сприйняту інформацію;

- *перцептивно-мовленнєвий* – обізнаність із лінгвістичними засобами побудови і презентації різножанрового підготовленого та непідготовленого китайськомовного та українськомовного монологічного і діалогічного мовлення; уміння адекватно реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів (дебати, дискусії, (не)офіційні перемовини, телефонні розмови тощо) і продукувати китайською й українською мовами власні підготовлені та непідготовлені тексти в різних форматах (доповідь, презентація, звіт; тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу;

- *візуально-перцептивний* – обізнаність із особливостями актуального членування речення, засобами тема-рематичних відношень та мовними засобами вираження логічних зв'язків між реченнями в межах китайської та української мов; уміння ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного (китайського, українського) тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому) з використанням усіх форм читання (уголос, мовчазного, змішаний тип);

- *графічно-змістовий* – обізнаність із композицію та лексико-граматичними засобами побудови китайських й українських текстів різної жанрово-стильової спрямованості; уміння продукувати чіткі за змістом та логічною побудовою тексти, лінгвістичне оформлення яких відповідає стилістичним нормам китайської та української мов, вирізняється лексичним багатством й різноманітністю граматичних форм і конструкцій.

Перекладацько-дискурсивна компетенція з показниками:

- *креативно-тактичний* – лінгвістична й екстралінгвістична обізнаність у межах конкретно-галузевого китайськомовного та україномовного дискурсів; уміння прогнозувати смислове, лексичне і синтаксичне оформлення висловлювань, коректно визначати стратегію, тактики, порядок і сутність дій перекладача-синолога, комбінувати, адаптувати китайськомовний та

українськомовний лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації та модифікувати його у різні формати (повний, скорочений) перекладу;

- *перекладацько-трансформаційний* – обізнаність з перекладацьким інструментарієм (прийоми, способи, моделі перекладу тощо); уміння здійснювати перекладацький аналіз китайських й українських текстів, визначати за ключами і контекстом смисловий зміст незнайомих ієрогліфів та використовувати адекватний перекладацький інструментарій для відтворення тексту оригіналу мовою перекладу (українською);

- *усно-трансферний* – обізнаність із психолінгвістичними особливостями процесу усного китайсько-українського та українсько-китайського перекладу (послідовний переклад, переклад з аркуша) та допоміжними засобами кодування інформації; білінгвальні вміння швидко перемикатися з китайської мови на українську і з української мови на китайську; уміння синхронно сприймати письмовий / усний вихідний (китайський, український) текст та усно відтворювати текст мовою перекладу (китайською, українською) з використанням системи скоропису;

- *письмово-трансферний* – обізнаність із жанрово-стильовою домінантою текстів та лінгвістичними особливостями оформлення текстів різної функціонально-стильової спрямованості в межах китайської та української мов; уміння відтворювати письмово робочою мовою (китайською, українською) зміст оригінального (китайського, українського) тексту адекватними перекладацькими засобами із збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму).

Специфічно-технологічна компетенція з показниками:

- *лексикографічно-пошуковий* – обізнаність із різновидами (класифікацією), структурою та функціями одномовних (українсько-українських та китайсько-китайських) і двомовних (китайсько-українських і українсько-китайських) довідниково-лексикографічних / інформаційних електронних і друкованих джерел; уміння користуватися довідковою,

енциклопедичною, спеціальною літературою, інформаційними технологіями для пошуку необхідної інформації в межах робочих мов (китайської, української);

- *процесуальний* – обізнаність із принципами роботи текстового процесора Microsoft Word, програмами з повнотекстового пошуку / індикаторами, конкордансу, управління пам'яттю перекладів (з української мови китайською та з китайської мови українською) тощо; уміння користуватися програмним забезпеченням та опрацювати бітексти (китайсько-українські й українсько-китайські) і термінологічні бази даних, що зберігаються на цифрових носіях або підключаються до мережі Інтернет; уміння встановлювати й оновлювати антивірусні програми, користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо;

- *інструментально-технологічний* – обізнаність з основними принципами функціонування сучасних систем автоматичного / комп'ютеризованого китайсько-українського та українсько-китайського перекладів; уміння ними користуватися під час розв'язання певних перекладацьких завдань як допоміжними засобами;

- *коригувально-відтворювальний* – обізнаність з класифікацією помилок в українській і китайській мовах і специфікою використання програм текстового редагування китайсько-українського та українсько-китайського перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією в межах китайської та української мов тощо); уміння виявляти типові перекладацькі помилки, що виникають при перекладі з китайської мови українською та навпаки, їх редагувати власноруч і засобами програмного забезпечення.

Узагальнені критерії і показники перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови відображено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії і показники перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови

п/п	Критерії	Показники
1	2	3
1	МОВНА	лексичний
		граматичний
		фонологічний
		функціонально-стилістичний
2	ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА	загальнокультурний
		гетеросоціальний інтеркультурний
		національно-специфічний
		етнотрадиційний
3	КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА	аудіальний
		перцептивно-мовленнєвий
<i>Продовження Таблиці 3.1</i>		
1	2	3
3	КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА	візуально-перцептивний
		графічно-змістовий
4	ПЕРЕКЛАДАЦЬКО-ДИСКУРСИВНА	креативно-тактичний
		перекладацько-трансформаційний
		усно-трансферний
		письмово-трансферний
5	СПЕЦИФІЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНА	лексикографічно-пошуковий
		процесуальний
		інструментально-технологічний
		коригувально-відтворювальний

Відповідно до визначених критеріїв було схарактеризовано *рівні* сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови (**високий, достатній, задовільний, низький**). Опишемо рівні.

Високий рівень. Студенти цього рівня володіють ґрунтовними знаннями про фонологічні, лексичні, граматичні системи китайської та української мов; обізнані з функціональними стилями та жанрами китайської та української мов, стилістичними прийомами й експресивними засобами їх актуалізації; вміють розпізнавати й адекватно використовувати різногалузеву китайську й українську термінологію, фразеологію, реалії та іншу засвоєну лексику в академічній та професійній сферах відповідно до правил граматичної будови китайської та української мов, комунікативної ситуації; коректно вимовляють і

транскрибують китайські й українські мовні одиниці сегментного і суперсегментного рівнів. Майбутні перекладачі китайської мови обізнані із загальними аспектами культури; уміють продуктивно безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та китайськими партнерами в соціально гетерогенних групах; володіють ґрунтовними знаннями про соціально-політичну ситуацію, історичні події, географію, літературу Китаю й України, національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР і України; уміють перетворювати фонові знання у текст перекладу (китайський, український) адекватними засобами і прийомами. Майбутні перекладачі-китаєзнавці свідомо застосовують інтегративні знання про лінгвістичні та невербальні засоби побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного і писемного монологічного і діалогічного китайськомовного й українськомовного мовлення; легко розуміють на слух деталі різножанрового китайськомовного матеріалу, комунікативний намір інтерлокутора та адекватно реагують на його репліки; ідентифікують необхідну інформацію та розуміють зміст китайського тексту в різних видах і формах читання. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення китайськомовного й українськомовного мовлення студентів відповідають стилістичним нормам, вирізняється лексичним багатством та різноманітністю граматичних форм і конструкцій. Майбутні перекладачі китайської мови вміють швидко перемикатися з китайської мови на українську і навпаки; ґрунтовно й повно володіють перекладацьким інструментарієм; вдало прогнозують смислове, лексичне і синтаксичне оформлення китайськомовних висловлювань, коректно визначають стратегію, тактики, порядок і сутність дій фахівця-синолога; обізнані з психолінгвістичними особливостями реалізації китайсько-українського й українсько-китайського усного і письмового видів перекладу. Студенти синхронно сприймають письмовий (переклад з аркуша) / усний вихідний (китайський, український) текст (послідовний переклад) та усно відтворюють його мовою перекладу (китайською, українською) з використанням системи скоропису (послідовний переклад); вміло здійснюють

компресію і декомпресію тексту. Студенти обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних (китайсько-китайських, українсько-українських) і двомовних (китайсько-українських, українсько-китайських) довідково-лексикографічних електронних і друкованих джерел; принципами роботи текстового процесора Microsoft Word; принципами функціонування сучасних систем комп'ютеризованого китайсько-українського, українсько-китайського перекладів; програмами з повнотекстового пошуку, конкордансу, управління пам'яттю перекладів та їх редагування; вміють ними користуватися для пошуку необхідної інформації; успішно опрацьовують бітексти і термінологічні бази даних; вдало виявляють типові текстові та перекладацькі помилки, корегують їх власноруч і засобами програмного забезпечення.

Студенти оперативно і вправно орієнтуються та діють у професійно-спрямованій ситуації; виявляють самостійність і креативність в ухваленні перекладацьких рішень. Високий рівень сформованості перекладацької компетентності оцінюється у 90 – 100 балів.

Достатній рівень. Студенти цього рівня володіють знаннями про фонологічні, лексичні, граматичні системи китайської та української мов; обізнані з функціональними стилями та жанрами робочих мов, стилістичними прийомами й експресивними засобами їх актуалізації, але припускаються незначних неточностей під час передачі конотативного змісту окремих мовних одиниць, поодинокі орфографічні та орфоепічні огріхи та огріхи в накресленні ієрогліфів, поодинокі помилки на морфологічному (використання деяких часток) і синтаксичному (порядок слів у китайських реченнях) рівнях. Студенти не обізнані в повному обсязі з правилами модифікації тонів на морфемних швах та межах слів (сандхі тонів) у китайській мові; коректно транскрибують окремі звуки, слова / ієрогліфи і фрази китайською й українською мовами. Майбутні перекладачі китайської мови обізнані із загальними аспектами культури; уміють безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та китайськими партнерами в соціально гетерогенних групах; обізнані із соціально-політичною ситуацією, історичними подіями,

географією, літературою Китаю й України; володіють загальними знаннями про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР і України, однак подекуди демонструють неточності у відтворення національної специфіки у тексті перекладу. Студенти переважно застосовують інтегративні знання про лінгвістичні та невербальні засоби побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного і писемного монологічного і діалогічного китайськомовного й українськомовного мовлення, однак можуть допустити окремі відхилення від формату комунікативної ситуації; без значних зусиль розуміють на слух головну думку, основні ідеї, загальний зміст різножанрового китайськомовного матеріалу, комунікативний намір інтерлокутора, адекватно реагують на його репліки, але виявляють деякі утруднення через наявність природних і / або технічних перешкод. Майбутні фахівці перекладу ідентифікують необхідну інформацію та розуміють зміст китайського тексту в різних видах читання, проте не завжди ефективно використовують усі його форми. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення китайськомовного й українськомовного мовлення студентів переважно відповідають стилістичним нормам, але є поодинокі неточності. Лексико-граматична будова мовлення загалом різноманітна. Майбутні перекладачі китайської мови вміють перемикатися з китайської мови на українську і навпаки; переважно володіють перекладацьким інструментарієм; подекуди помиляються у прогнозуванні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення китайськомовних висловлювань; визначають загальну стратегію, тактики, порядок і сутність дій фахівця-синолога, але допускають поодинокі помилки в адаптуванні лінгвістичного та країнознавчого матеріалу до певної ситуації; обізнані з психолінгвістичними особливостями реалізації усного і письмового видів двостороннього перекладу; переважно синхронно сприймають письмові / усні комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними, проте поодинокі незнайомі слова (або словосполучення) / ієрогліфи дещо переривають мовленнєвий континуум усного тексту перекладу; відчують незначні труднощі у використанні

системи скоропису; загалом уміють декодувати імпліцитний зміст інтонаційного оформлення китайськомовних та україномовних висловлювань, здійснювати компресію і декомпресію тексту. Студенти обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних і двомовних довідково-лексикографічних електронних і друкованих джерел у межах китайської та української мов; принципами роботи текстового процесора Microsoft Word; принципами функціонування сучасних систем машинного перекладу; програмами з повнотекстового пошуку, конкордансу, управління пам'яттю та текстового редагування перекладів; загалом уміють користуватися довідковою та спеціальною літературою, інформаційними технологіями для пошуку необхідної інформації в межах китайської та української мов, але відчують труднощі, пов'язані з принципами функціонування деяких сучасних систем машинного перекладу; припускаються певних помилок у трансформуванні отриманої інформації засобами мови перекладу: подекуди неправильно обирають слово (ієрогліф) / термін, некоректно декодують окремі відрізки китайськомовної інформації; загалом уміють опрацьовувати бітексти і термінологічні бази даних у межах китайської та української мов, виявляти типові текстові та перекладацькі помилки, корегувати їх власноруч і засобами деякого програмного забезпечення. Майбутні перекладачі китайської мови оперативно і вправно орієнтуються та діють у професійно-спрямованій ситуації, але можуть допускати окремі неточності або поодинокі відхилення від робочого режиму і формату пред'явлення матеріалу перекладу; виявляють самостійність в ухваленні перекладацьких рішень, проте подекуди порушують адекватність і / або еквівалентність у перекладі певної фрази китайською / українською мовою. Загалом студенти швидко орієнтуються та виправляють недогляди в роботі за коректного спрямування та акцентуації помилок. Достатній рівень сформованості перекладацької компетентності оцінюється у 74 – 89 балів.

Задовільний рівень. Студенти цього рівня недостатньо володіють знаннями про фонологічні, лексичні, граматичні системи китайської та

української мов; допускають неточності у визначенні лінгвістичних явищ й функціональних стилів; обізнані з деякими стилістичними прийомами й експресивними засобами актуалізації текстів різної жанрово-стильової спрямованості в межах китайської та української мов; проте припускаються неправильного вживання або сплутування синонімів, антонімів, фразеологічних одиниць, нерозмежування омонімії і полісемії, орфографічних огріхів, огріхів у розпізнанні подібних за накресленням ієрогліфів; відчують труднощі в їх накресленні; припускаються непоодиноких помилок у використанні часток, виборі темпоральних й аспектних форм китайських дієслів, побудові китайських складнопідрядних і деяких складносурядних речень; порушують правила китайської орфоєпії за тоновим наголосом, неправильно транскрибують окремі звуки, слова / ієрогліфи, фрази і речення китайською й українською мовами. Майбутні перекладачі-китаєзнавці недостатньо повно обізнані із загальними аспектами культури, подекуди відчують труднощі в урегулюванні конфліктної ситуації у процесі міжкультурної комунікації; мають поверхові знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР і України, історичні події, географію, літературу Китаю й України, проте орієнтується в сучасній соціально-політичній ситуації країн; поверхово обізнані із засобами відтворення китайської та української національної специфіки у тексті перекладу. У майбутніх перекладачів китайської мови не сформовано інтегративні знання про лінгвістичні та невербальні засоби побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного і писемного монологічного і діалогічного китайськомовного й українськомовного мовлення; студенти допускають неточності та відхилення від формату комунікативної ситуації; відчують труднощі у розумінні на слух деталей різножанрового китайськомовного матеріалу через незнання деяких лексичних і / або граматичних одиниць, природні і технічні перешкоди; не в усіх текстах ідентифікують комунікативний намір інтерлокутора, подекуди неправильно реагують на його репліки; частково порушують зміст, логічну побудову,

жанрово-стильові і мовні норми оформлення китайських підготовлених і непідготовлених усних і писемних висловлювань; частково розуміють зміст китайського тексту в різних видах читання; використовують не всі форми читання. Лексико-граматична будова китайськомовного мовлення бідна та одноманітна. Майбутні перекладачі китайської мови відчують труднощі у перемиканні з китайської мови на українську і навпаки; недостатньо повно володіють перекладацьким інструментарієм; роблять помилки у прогнозуванні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення китайськомовних висловлювань; потребують допомоги у визначенні загальної стратегії, тактики, порядку і сутності дій фахівця-синолога; допускають непоодинокі помилки в адаптуванні лінгвістичного та країнознавчого матеріалу до певної ситуації; через незнайомі слова / ієрогліфи, складні граматичні конструкції студенти порушують органіку здійснення усного і письмового перекладу, викривлюють зміст тексту оригіналу; неспроможні синхронно сприймати китайський / український текст та відтворювати його мовою перекладу (китайської, українською); невдало здійснюють компресію і декомпресію тексту; припускаються композиційних та синтаксичних помилок у письмовому відтворенні змісту оригінального тексту. Студенти відчують значні труднощі при користуванні довідковою та спеціальною літературою, програмами з повнотекстового пошуку / індикаторами (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch), програмами конкордансу (Transit NXT) під час пошуку необхідної інформації у межах китайської та української мов; некоректно декодують інформацію, ієрогліфи; невдало опрацьовують бітексти і термінологічні бази даних у межах китайської та української мов; ігнорують наявність типових текстових і перекладацьких помилок, не корегують їх.

Студенти невпевнено орієнтуються та діють в професійно-спрямованій ситуації. Перекладацькі рішення майбутнього перекладача китайської мови почасти позбавлені самостійності і креативності, наявні окремі недоліки в перекладацькому аналізі тексту оригіналу, виборі алгоритму і засобів перекладу. Подібні недоліки потребують доопрацювання. Середній рівень

сформованості перекладацької компетентності оцінюється 60 – 73 балів.

Низький рівень. Студенти цього рівня виявляють незнання фонологічної, лексичної, граматичної систем китайської та української мов; не обізнані із стилістичними прийомами й експресивними засобами актуалізації текстів різної жанрово-стильової спрямованості в межах китайської та української мов; не розпізнають і не використовують основну галузеву термінологію в академічній та професійній сферах; припускаються неправильного вживання і сплутування синонімів, антонімів, фразеологічних одиниць, нерозмежування омонімії і полісемії, орфографічних огріхів у межах китайської та української мов, огріхів у розпізнанні подібних за накресленням ієрогліфів та їх накресленні; порушують правила китайської граматики й орфоепії. Майбутні перекладачі китайської мови виявляють незнання основних аспектів культури, не дбають про естетично-коректну поведінку з представниками інших культур; відсутня здатність легко й безконфліктно адаптуватися до виробничих умов, урегульовувати конфліктні ситуації; виявляють незнання основних фактів історії, національних традицій, звичаїв, норм та цінностей національних культур КНР і України; невдало орієнтуються в сучасній соціально-політичній ситуації цих країн; неспроможні ідентифікувати та відтворити адекватними засобами китайську національну специфіку комунікативної ситуації в українському тексті перекладу і навпаки. Студенти відхиляються від формату комунікативної ситуації; припускають багато фактичних неточностей під час тлумачення загального змісту і деталей різножанрового китайськомовного матеріалу; не спроможні ідентифікувати комунікативний намір інтерлокутора; порушують зміст, логічну побудову, жанрово-стильові і мовні норми оформлення підготовлених усних і писемних китайськомовних та українськомовних висловлювань; Лексико-граматична будова китайськомовного мовлення бідна та одноманітна; наявні грубі помилки різного характеру. Студенти не вповні володіють усіма видами; неефективно використовують форми читання. Майбутні перекладачі китайської мови відчують значні труднощі у перемиканні з китайської мови

на українську і навпаки; почасти володіють перекладацьким інструментарієм; роблять суттєві помилки у прогнозуванні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення китайськомовних висловлювань; докладають неабияких зусиль у визначенні загальної стратегії, тактики, порядку і сутності дій фахівця-синолога; нездатні комбінувати й адаптувати лінгвістичний та країнознавчий матеріал до певної ситуації; зазнають неточності в його репрезентації, не володіють системою скоропису; не сприймають відрізки письмового вихідного (китайського) тексту, що містять складні граматичні структури, спеціалізовану лексику, незнайомі слова (словосполучення) / ієрогліфи; неспроможні синхронно сприймати змістове та інтонаційне оформлення китайського / українського тексту та відтворювати його мовою перекладу; не вміють здійснювати компресію і декомпресію тексту; припускають грубі композиційні та синтаксичні помилки у письмовому відтворенні змісту оригінального тексту. Студенти поверхово обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних і двомовних лексикографічних електронних і друкованих джерел; відчують значні труднощі при користуванні програмами з повнотекстового пошуку, конкордансу, управління пам'яттю і текстового редагування перекладів; мають безліч недоліків у застосуванні інформаційних технологій та допоміжних технічних приладів; не вміють опрацьовувати бітексти і термінологічні бази даних у межах китайської та української мов; не сформовані навички виявлення типових текстових і перекладацьких помилок та їх редагування.

Майбутні перекладачі китайської мови не орієнтуються в професійно-спрямованій ситуації, допускають відхилення від робочого режиму і формату пред'явлення матеріалу перекладу; неспроможні самостійно приймати перекладацькі рішення; не вміють здійснювати перекладацький аналіз тексту оригіналу, визначати алгоритм і засоби перекладу; порушують адекватність й еквівалентність у перекладі. Низький рівень сформованості перекладацької компетентності оцінюється у 0 – 59 балів.

Таким чином, визначені критерії та їх показники-маркери покладено в основу характеристики рівнів сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови. Завдання, спрямовані на виявлення стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищих навчальних закладах, складено з їх (критеріїв, показників) урахуванням, що надає змогу об'єктивно оцінити реальні рівні сформованості діагностованої компетентності та визначити зміст і структуру експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки.

3.3. Характеристика рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному етапі

У межах дослідно-експериментального дослідження студенти вільно розподілялись на контрольні й експериментальні групи за успішністю складання модульних контрольних робіт, заліків та іспитів (50% на 50%). Уважаємо ці групи статистично однорідними.

На констатувальному етапі було дібрано й розроблено діагностувальні завдання до кожного показника в межах кожного критерію. Опишемо їх.

Задля з'ясування рівня сформованості *мовної компетенції* студентам було запропоновано контрольну роботу, завдання якої передбачали перевірку знань фонологічних, орфоепічних, лексико-семантичних, граматичних, стилістичних норм китайської й української мов за функціонально-стильовою спрямованістю дискурсу робочих мов. Оскільки межі контрольної роботи не дозволяють охопити всю систему означених мов, то в складанні завдань керувалися типовими помилками та порушеннями норм китайської та української мов; перевага надавалася складним випадкам слововживання і словотворення, декодування і накреслення ієрогліфів, побудові синтаксичних структур. Контрольна робота включала як тестові, так й аналітичні завдання. Деталізуємо зміст завдань відповідно до критеріальних показників.

Показник: *лексичний.*

Завдання 1. Мета: з'ясувати, чи розпізнають майбутні перекладачі китайської мови різногалузеву термінологію та іншу засвоєну лексику в академічній та професійній сферах з урахуванням тонких відтінків семантики синонімів і / або антонімів, а також особливостей етимологічного плану відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано тестові завдання на розпізнання слів / термінів (див. Додаток В3.1). Оберіть слово / термін, що

відповідає функціональному стилю дискурсу. Тривалість виконання завдання – 6 хвилин.

Завдання 2. Мета: з'ясувати, чи адекватно використовують майбутні перекладачі китайської мови різногалузеві словосполучення, фразеологію в академічній та професійній сфері відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано тестові завдання на використання різногалузевих словосполучень, фразеології (див. Додаток В3.1). Доповніть речення словосполученням, що бракує. Тривалість виконання завдання – 6 хвилин.

Показник: *граматичний (частина I).*

Завдання 1. Мета: з'ясувати, чи майбутні перекладачі-синологи синтаксично коректно оформлюють китайськомовні й українськомовні речення в межах різних функціональних стилів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано тестові завдання на виявлення правильності / неправильності синтаксичного оформлення китайськомовних й українськомовних речень (див. Додаток В3.1). Оберіть синтаксично коректне речення. Тривалість виконання завдання – 6 хвилин.

Проаналізуємо результатами виконання тестових завдань.

Китайська мова. Майбутні перекладачі китайської мови припускали помилки у вживанні лексичних одиниць, словосполучень (не враховували функціонально-стильові маркери дискурсу, порушували лексичну валентність у словосполученнях – застосовували «随机应变 yìngbiàn zhèngxiàng», замість «(у політиці) 随机应变 suǐjī yìngbiàn» – пристосовуватися до обставин, лавірувати); не розмежовували стилістичні і / або різногалузеві синоніми (宣告成立 xuāngào chénglì – проголошувати створення (напр., організації) і 宣布 xuānbù – оголошувати, опубліковувати, оприлюднити, проголошувати; оголошення, проголошення), омоніми на пін'їні (见 jiàn (见) – бачити; володіти зором, бути зрячим та 件 jiàn (件) – рахункове слово предмет, річ, штука) і полісемічні слова (学 xué: 1) навчатися – 学技术 xué jìshù – вивчати техніку; 2) наслідувати – 乃所愿, 则学孔子也 nǎi suǒ yuàn, zé xué kǒngzǐ yě – що стосується

[мого] заповітного бажання, то це – наслідувати Конфуцію); 3) школа, училище – 上学 shàngxué – йти в школу), сплутували синонімічні частки за їх розрядами; не ідентифікували розрізнявальні елементи подібних за накресленням ієрогліфів. Відзначимо, що майбутні перекладачі китайської мови не розмежовували складносурядні речення, що виражають протиставні і розділові відношення).

Українська мова. Майбутні перекладачі-сходознавці неправильно вживали лексичні одиниці, словосполучення (подекуди не враховували функціонально-стильові маркери дискурсу, порушували лексичну валентність у словосполученнях); не розмежовували окремі стилістичні синоніми (*вагомий* і *величезний*), омоніми (права рука — правий (невинний) і полісемічні слова (*голова*); обирали варіанти різних за типами зв'язку речень, що містили синтаксичні помилки.

Наступна серія аналітичних завдань була спрямована на перевірку знань фонологічних, лексико-семантичних і граматичних норм; завдання на редагування уможливили виявлення знань стилістичних норм оформлення запропонованих текстів; читання тексту різної функціонально-стильової спрямованості сприяло перевірці знань фонологічних й орфоепічних норм робочих мов. Специфікуємо їх відповідно до показників мовної компетенції.

Показник: *граматичний (частина II).*

Завдання 1. Мета: з'ясувати, чи розпізнають майбутні перекладачі китайської мови граматичні помилки за типами і спроможні їх коригувати.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення типу граматичних помилок у китайськомовних й українськомовних текстах (див. Додаток В3.2). Відредагуйте помилки із зазначенням їх типу в запропонованому китайськомовному й україномовному текстах. Доведіть доцільність використання вашого варіанту. Тривалість виконання завдання – 20 хвилин.

Показник: *функціонально-стилістичний.*

Завдання 1. Мета: з'ясувати, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови із композиційними й різнорівневими лінгвістичними ознаками (лексико-граматичне оформлення, стилістичні прийоми й експресивні засоби мови) китайськомовних й українськомовних текстів відповідно до їх функціонально-стильової спрямованості.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на аналіз лінгвістичних і композиційних ознак китайськомовних й українськомовних текстів певної дискурсивної спрямованості (див. Додаток В3.2). Проаналізуйте лінгвістичні характеристики запропонованого тексту за такими параметрами: композиційні ознаки тексту; логічність викладу матеріалу (зміст, типи зв'язку); особливості лексико-граматичного оформлення тексту; стильові маркери дискурсу; стилістичні прийоми і засоби передачі денотативного та конотативного змісту тексту. Тривалість виконання завдання – 20 хвилин.

Отже, опишемо результати виконання студентами аналітичних завдань у межах китайської та української мов.

Китайська мова. Майбутні перекладачі-сходознавці припустили помилки під час аналізу різнорівневих мовних явищ: неправильно визначали тип помилки і некоректно вживали окремі категорії частин мови (прислівникові іменники; не розмежували результативні і нерезультативні дієслова (想起来 xiǎngqǐlai – згадати; прийшло в голову; 批评 pīpíng – критикувати, 认为 rènwéi – вважати, визнати за.); припускали помилки під час подання власного варіанта: некоректне застосування дієслів для опису певного етапу дії (开始 kāishǐ – починати, початок; 继续 jìxù – продовжувати, продовження; 停止 tíngzhǐ – закінчення, припинення дії) та вираження спонукання (叫 jiào – веліти, змушувати та 促使 cùshǐ – змушувати, спонукати); пропонували структурні синтаксичні порушення: порушували транспозицію «іменник → прикметник»; неправильно будували різні за структурою речення (в ускладнених реченнях сплутували модель побудови

речень з підрядною частиною, що виражають відношення подібності та тотожності.

За функціонально-стильовим показником, студенти виявили незнання структурно-композиційних норм дискурсу; вони відчували труднощі під час аналізу типів логічного зв'язку в межах запропонованих текстів та лексико-граматичних особливостей оформлення тексту; неспроможні були чітко визначити та інтерпретувати стилістичні прийоми передання денотативного і конотативного змісту окремих уривків та експресивні засоби мови в межах тексту конкретного функціонального стилю (жанру).

Українська мова.

У першій частині завдань студенти неправильно ідентифікували тип помилки: визначали і вживали окремі категорії частин мови (припускали використання русизмів (російськомовні студенти), неправильно узгоджували закінчення прикметників й іменників залежно від роду та відмінка, неправильно визначали стать в українській мові (російськомовні студенти), припускали помилки в побудові найвищого ступеня порівняння прикметників тощо). В аналізі різнорівневих мовних явищ бракувало систематизованих знань лексико-граматичного та стилістичного рівнів.

В аналізі лінгвістичних характеристик українськомовного тексту спостерігалися неточності у визначенні композиційних ознак тексту та виявленні типів зв'язку в ньому. Студенти відчували труднощі у систематизації лексичних і граматичних аспектів оформлення тексту; подекуди не виявляли стильові маркери дискурсу, стилістичні прийоми та імпліцитний зміст певних уривків тексту.

Показник фонологічного рівня перевірявся через виконання завдань аналітично-репродуктивного характеру.

Показник: *фонологічний.*

Завдання 1. Мета: виявити наявності / відсутності в майбутніх перекладачів-китаєзнавців фонологічних знань сегментного та суперсегментного рівнів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на аналіз фонетичних аспектів оформлення китайських й українських мовних одиниць на сегментному й суперсегментному рівнях (див. Додаток В3.3). Ознайомтесь із китайськомовним / українськомовним текстом та проаналізуйте такі аспекти: а) стандартне інтонаційне оформлення речень запропонованого дискурсу (тембр, гучність, діапазон звучання, швидкість, паузація, специфіка акцентуації, ритм, термінальні тони, шкала; паралінгвістичні характеристики); б) слова (ієрогліфи) / звуки, що, на вашу думку, викликають безліч труднощів в українських студентів під час їх вимовляння; в) кількісний і якісний склад виокремлених слів / ієрогліфів, послідовність звуків-компонентів у кожному типі складу за їх типом і структурою; уточніть, чи спостерігаються в цих словах (ієрогліфах) будь-які фонетичні явища (асиміляція, акомодация, редукція, елізія, озвончення / оглушення приголосних тощо). Тривалість виконання завдання – 30 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити наявності / відсутності в майбутніх перекладачів-китайознавців практичних умінь фонетично коректно вимовляти та фіксувати у графічній формі (транскрибувати) окремі звуки, слова, фрази і речення китайською й українською мовами.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на фонетичне читання китайськомовного та українськомовного текстів (див. Додаток В3.3). Репрезентуйте фонетично коректне читання тексту за правилами фонетичного оформлення запропонованого дискурсу.

Студенти виконували завдання фонологічного рівня саме у вище описаній послідовності задля мобілізації теоретичного підґрунтя для усвідомленої усної репрезентації друкованого тексту. Розглянемо специфіку виконання цих завдань майбутніми перекладачами китайської мови в межах досліджуваних мов.

Китайська мова. У теоретичному блоці студенти припустилися неточностей у характеристиці стандартного інтонаційного оформлення речень запропонованого дискурсу: в семантиці акцентуації та вибору термінальних

тонів речень певного комунікативного типу; не виявляли фонетичних явищ типу асиміляція, редукція, ерізація.

На рівні репродукції студенти: неправильно читали ієрогліфи за тоном, що спричиняло викривлення його лексико-семантичного значення (замість третього тону у слові 赏 *shǎng* – жалувати, нагороджувати, заохочувати, читали першим тоном *shāng*(*赏*) – сун); неправильно вимовляли африкати [tsʰ], [tʂʰ], [dz], [dʒ] – як два окремі звуки; порушували зв'язок між наголосом і тоном; у потоці мовлення студенти не дотримувалися правил повної / неповної асиміляції (вимовляли кожен графему – *shénme* (什么 *shénme* – питальне слово що) замість *shéme*); подекуди не подвоювали кінцевий сонант першого складу (Jian'ou (间 间 *jiàn'ōu*) → Jian'pou «географічна назва»).

Українська мова. У ході виконання теоретико-аналітичних завдань майбутні перекладачі китайської мови не надавали структурованого комплексного аналізу стандартного інтонаційного оформлення запропонованого дискурсу; не специфікували функції структурних складників інтонації; не змогли пояснити правила пом'якшення / озвончення приголосних.

Студенти пом'якшували тверду альвеолярну вимову звука [ч]; відчували труднощі під час вимовляння нескладових звуків [ї] та [й] у відповідних позиціях; російськомовні студенти не дотримувалися правил повної / неповної асиміляції (вимовляли кожен графему – у словосполученні «розсіяти сумніви» [розс'ійати] замість [рос'ійати]), не уподібнювали звуки за дзвінкістю / глухістю – у словосполученні «боротьба за владу» у слові «боротьба» звук [т] залишався глухим замість заміни його дзвінким алофоном [д], оглушали дзвінки приголосні на кінці слів тощо).

Кількісні результати рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за всіма показниками (лексичного, граматичного, фонологічного, функціонально-стилістичного) за критерієм «мовна компетенція» подано в таблиці 3.2.

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за мовною компетенцією (констатувальний етап), у %

Групи	Рівні Показники	високий	достатній	задовільний	низький
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
ЕГ	<i>Лексичний</i>	5,43	39,94	45,13	9,5
	<i>Граматичний</i>	4,69	40,01	45,5	9,8
	<i>Функціонально-стилістичний</i>	5,94	40,38	45,38	8,3
	<i>Фонологічний</i>	5,05	40,16	45,69	9,1
Узагальнені показники (ЕГ)		5,28	40,12	45,42	9,18
КГ	<i>Лексичний</i>	4,66	40,56	44,98	9,8
	<i>Граматичний</i>	4,23	40,51	45,26	10,0
	<i>Функціонально-стилістичний</i>	5,6	40,6	45,4	8,4
	<i>Фонологічний</i>	4,84	41,53	44,63	9,0
Узагальнені показники (КГ)		4,83	40,8	45,07	9,3

Як засвідчує таблиця 3.2, більшість студентів знаходяться на задовільному 45,07% КГ і 45,42% ЕГ та достатньому 40,08% КГ і 40,12% ЕГ рівнях; 4,83% студентів КГ та 5,28% ЕГ продемонстрували високий, а 9,3% студентів КГ і 9,18% - низький рівні сформованості мовної компетенції. Передбаченими виявилися й помилки, які найчастіше робили студенти.

Сформованість *лінгвосоціокультурної компетенції* здійснювалась у два етапи: робота з китайськомовними й українськомовними текстами культурологічної спрямованості та міжкультурна комунікація. Опрацювання зазначених текстів сприяло отриманню необхідної інформації культурологічної спрямованості для її використанні в подальшій інтеркультурній взаємодії з вітчизняними та зарубіжними партнерами / колегами. Отже, опишемо завдання за критеріальними показниками.

Показник: *національно-специфічний*.

Завдання 1. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови з національною специфікою Китаю.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення національно-маркованих елементів у китайськомовних текстах (див.

Додаток В3.4). Прочитайте китайськомовні тексти I і II культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання: а) виявіть національно-марковані (історичні події та колоритні постаті КНР, цікаві географічні місця, пам'ятки культури Китаю, китайські міфологічні фігури, літературні герої тощо) елементи, проаналізуйте та поясніть їх зміст; б) прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у тексті перекладу українською мовою із збереженням національної специфіки. Тривалість виконання завдання – 20 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови з національною специфікою України.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення національно-маркованих елементів в українськомовних текстах (див. Додаток В3.4). Прочитайте українськомовні тексти I і II культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання: а) виявіть національно-марковані (історичні події та колоритні постаті України, цікаві географічні місця, пам'ятки культури України, українські міфологічні фігури, літературні герої тощо) елементи, проаналізуйте та поясніть їх зміст; б) прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у тексті перекладу китайською мовою із збереженням національної специфіки. Тривалість виконання завдання – 20 хвилин.

Завдання 3. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови з етно-традиційною специфікою Китаю.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення національно-маркованих елементів у китайськомовних текстах (див. Додаток В3.4). Прочитайте китайськомовні тексти III і IV культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання: а) виявіть етно-традиційні елементи (національні традиції, звичаї, норми та цінності національної культури КНР), проаналізуйте та поясніть їх зміст; б) прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у

тексті перекладу українською мовою із збереженням національної специфіки. Тривалість виконання завдання – 20 хвилин.

Завдання 4. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови з етно-традиційною специфікою України.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення національно-маркованих елементів у китайськомовних текстах (див. Додаток В3.4). Прочитайте китайськомовні тексти III і IV культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання: а) виявіть етно-традиційні елементи (національні традиції, звичаї, норми та цінності національної культури України), проаналізуйте та поясніть їх зміст; б) прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у тексті перекладу китайською мовою із збереженням національної специфіки. Тривалість виконання завдання – 20 хвилин.

Узагальнюючи результати спостереження за виконанням студентами вищенаведених завдань, можна дійти висновку, що вони, на жаль, не в повній мірі актуалізують культурологічну обізнаність та відповідний словниковий мінімум (національно-значущі знання про історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо; етно-культурні аспекти у сфері національних традицій, звичаїв, норм та цінностей національних культур КНР й України; знання тонкощів та національної специфіки гумору й іронії носіїв мови-джерела та мови-перекладу) і потребують допомоги у виборі перекладацького інструментарію для їх відтворення мовою перекладу.

На другому етапі сформованість лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови досліджувалась у процесі міжкультурної комунікації за показниками: загально-культурний та гетеросоціальний інтеркультурний.

Показник: загально-культурний.

Завдання 1. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови із загальнокультурними цінностями.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення вмінь діяти творчо, обмірковано, естетично-коректно по відношенню до представників інших культур у процесі міжкультурної комунікації. Підготуйте разом з китайськими викладачами програми освітньо-культурних заходів, ініційованих центром «Інститут Конфуція», а саме «День міста Одеси», «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Китайсько-Українська Весна»; прорепетуйте всі пункти програми.

Показник: *гетеро соціальний інтеркультурний.*

Завдання 1. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі-китаєзнавці з питаннями комунікативної поведінки в соціально та культурно гетерогенних групах.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на виявлення вмінь продуктивно безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами. Розробіть з китайськими волонтерами, учителями шкіл та батьками дітей, які вивчають китайську мову у філіях «Інституту Конфуція», сценарій святкового концерту за різними жанрами, фотовиставки і презентації «Літній мовний табір»; розподіліть обов'язки.

Прокоментуємо результати виконання творчих завдань. Більш активно і вправно, а головне безконфліктно й естетично-коректно, поводитись майбутні перекладачі китайської мови в процесі підготовки і проведенні освітньо-культурних заходів міжнародного формату, де вони мали можливість виконувати функції і обов'язки перекладача під час взаємодії з носіями іноземної і рідної мов, які є представниками гетеро-соціальних груп у полікультурному середовищі. Проте студентам подекуди не вдавалося ідентифікувати та декодувати приховані соціокультурні аспекти міжкультурної комунікації. Не всі студенти обізнані із соціально-політичною ситуацією країн, мови яких вивчають, та специфікою вербальної та невербальної поведінки носіїв мови-джерела та мови-перекладу в певній комунікативній ситуації (етико-естетичних аспектів). Майбутнім перекладачам китайської мови важко було адаптуватися до виробничих умов, інтегруватись у виробничому

колективі, співпрацювати із співвітчизниками та іноземцями, наявні були конфліктні ситуації.

Оцінювання якості виконання завдань лінгвосоціокультурного характеру здійснювалось за 100-бальною шкалою. Кількісні результати рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за критерієм «лінгвосоціокультурна компетенція» подано в таблиці 3.3.

Як засвідчує таблиця 3.3, високий рівень сформованості перекладацької компетентності за лінгвосоціокультурною компетенцією був відсутній в обох групах. На достатньому рівні виявлено 30,04% КГ і 29,03% ЕГ, на середньому – 51,14% КГ і 52,33% ЕГ, на низькому – 18,82% КГ і 18,64% ЕГ.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за лінгвосоціокультурною компетенцією (констатувальний етап), у %

Групи	Рівні	високий	достатній	задовільний	низький
1	2	3	4	5	6
ЕГ	Загально-культурний	0	29,8	52,4	17,8
	Гетеросоціальний інтеркультурний	0	28,26	52,26	19,48
	Національно-специфічний	0	29,08	52,15	18,77
	Етно-традиційний	0	28,98	52,51	18,51
Узагальнені показники (ЕГ)		0	29,03	52,33	18,64
КГ	Загально-культурний	0	30,07	50,28	19,7
	Гетеросоціальний інтеркультурний	0	30,01	52,0	17,99
	Національно-специфічний	0	30,93	52,17	16,9
	Етно-традиційний	0	29,15	50,11	20,74
Узагальнені показники (КГ)		0	30,04	51,14	18,82

Задля виявлення рівня сформованості **комунікативно-мовленнєвої компетенції** майбутніх перекладачів китайської мови було розроблено серію мовленнєвих завдань, яка передбачала перевірку вмінь у різних видах

мовленнєвої діяльності в межах китайської й української мов, як-от: письмі, аудіюванні, читанні, говорінні за визначеними показниками. Розглянемо їх.

Показник: *графічно-змістовий*.

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати чіткий за змістом та логічною побудовою текст офіційно-ділової спрямованості, мовне оформлення якого відповідає лексико-граматичним, стилістичним і структурно-композиційним нормам китайської мови.

Процедура виконання: Студентам було запропоновано завдання на виявлення вмінь писати лист роботодавцю китайською мовою. Напишіть китайською мовою закритий лист роботодавцеві із зазначенням ваших досягнень, академічного і професійного досвіду, здатностей, здібностей тощо. Тривалість виконання завдання – 30 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати чіткий за змістом та логічною побудовою текст офіційно-ділової спрямованості, мовне оформлення якого відповідає лексико-граматичним, стилістичним і структурно-композиційним нормам української мови.

Процедура виконання: Студентам було запропоновано завдання на виявлення вмінь писати лист роботодавцю українською мовою. Напишіть українською мовою закритий лист роботодавцеві із зазначенням ваших досягнень, академічного і професійного досвіду, здатностей, здібностей тощо. Тривалість виконання завдання – 30 хвилин.

Завдання 3. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати чіткий за змістом та логічною побудовою текст академічної спрямованості, мовне оформлення якого відповідає лексико-граматичним, стилістичним і структурно-композиційним нормам китайської мови.

Процедура виконання: Студентам було запропоновано завдання на виявлення вмінь писати твори-міркування китайською мовою. Напишіть китайською мовою твір-міркування з теми «Полікультурне середовище в

сучасному розумінні». Аргументуйте свої думки. Тривалість виконання завдання – 30 хвилин.

Завдання 4. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати чіткий за змістом та логічною побудовою текст академічної спрямованості, мовне оформлення якого відповідає лексико-граматичним, стилістичним і структурно-композиційним нормам української мови.

Процедура виконання: Студентам було запропоновано завдання на виявлення вмінь писати твори-міркування українською мовою. Напишіть українською мовою твір-міркування з теми «Полікультурне середовище в сучасному розумінні». Аргументуйте свої думки. Тривалість виконання завдання – 30 хвилин. Студентам надавалась можливість користуватися лексикографічними джерелами.

При оцінюванні письмових робіт (закритий лист роботодавцю та твір-міркування) було враховувано відповідність їх змісту комунікативній меті і ситуації, дотримання структурно-композиційної організації тексту, повнота розкриття теми та її лінгвістичне оформлення, єдність жанру і стилю, самостійність і креативність у викладі думок, аргументованість власних висновків. Студентські роботи оцінювалися за шкалою, прийнятою у ВНЗ, і зіставлялися з рівнями сформованості писемного мовлення в межах комунікативно-мовленнєвої компетенції. Отже, за закритий лист роботодавцеві та доповідь, виконаних у форматі комунікативної ситуації із збереженням мети, з дотриманням норм структурно-композиційного, лексико-граматичного, стилістичного оформлення запропонованого дискурсу, ставились 90-100 балів, що відповідало високому рівню. 74-89 балів (достатній рівень) отримував студент, якщо в його роботі були наявні окремі неточності та поодинокі помилки. Роботи, які містили суттєві помилки і неточності, часткове порушення законів логіки оцінювалися в 60-73 бали (задовільний рівень). Якщо робота не відповідала більшості вищезначених критеріїв, студенти отримували 35-59 балів (низький рівень).

Показники результатів виконання студентами – майбутніми фахівцями перекладу письмових робіт (закритий лист роботодавцю та твір-міркування) китайською й українською мовами за високим, достатнім, задовільним і низьким рівнями подано в Додатках (див. Дод. В4, табл. В.4.2).

Як видно з таблиці В.4.2, студенти виконали завдання. Більші бали було отримано за написання твору-міркування (35,15% КГ, 34,98 % ЕГ – задовільний рівень (узагальнені показники): 32,12 %КГ / 32,0%ЕГ – китайська мова, 38,18% КГ / 37,96% ЕГ – українська мова). Тексти потребували дотримання структурно-композиційної особливостей організації. Студенти подекуди відхилялися від теми, часто використовували шаблонні вирази, не дбали про лінгвістичну адекватність оформлення твору, ігнорували стилістично-марковані компоненти твору. Більшість творів не відрізнялася лексичним багатством і різноманітністю граматичних форм та конструкцій. Найменші бали за лексико-граматичне «різноманіття» отримали твори-міркування китайською мовою. Наявним в деяких творах було «запозичення думок» з різних джерел, включаючи Інтернет-ресурси, без їх зазначення; частково бракувало аргументації репрезентованого матеріалу.

Результати аналізу закритого листа роботодавцю (30,12% КГ / 29,90 % ЕГ – задовільний рівень (узагальнені показники): 27,9% КГ / 28,2% ЕГ – китайська мова, 32,34% КГ / 31,6 % ЕГ – українська мова) показали, що студенти не дотримувались структурно-композиційних норм тексту, порушували жанрово-стильові детермінанти лінгвістичного оформлення тексту (застосовували розмовну лексику замість ділової термінології, робили помилки у використанні видо-часових форм дієслів в китайськомовних текстах), невдало «рекламували» власні досягнення, академічний і професійний досвід, здібності тощо.

Специфіка професійної діяльності перекладача диктує використання інтегрованого підходу до навчання студентів мовленнєвої діяльності, тобто доцільним вважається комбінування її різних видів: аудіювання, говоріння, читання і письма. З огляду на зазначене, було інтегровано завдання з

виявлення рівня сформованості у студентів – майбутніх перекладачів компетенцій в аудіюванні, читанні і говорінні: перевірка розуміння прослуханого та прочитаного текстів передбачала виконання завдань в усній формі (монологічне і діалогічне підготовлене / непідготовлене мовлення).

Для безпосереднього оцінювання рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції за візуально-перцептивним та перцептивно-мовленнєвим показниками було обрано ознайомлювальне читання текстів науково-публіцистичної спрямованості, яке проводилося на практичних заняттях з першої і другої іноземної мов та практики перекладу. При ознайомлювальному читанні увага приділяється розумінню основної інформації (ідей). Відповідно студентам потрібно було ознайомитися зі змістом запропонованих текстів (головних проблем, що висувалися авторами) та надати їх розгорнутий переказ (непідготовлений вторинний текст) і висловити своє ставлення до прочитаної інформації (підготовлений первинний текст) мовою тексту оригіналу. Особлива увага приділялася вмінням студентів коректно оцінити прочитане, передати зміст прочитаного і висловити власну думку адекватними лінгвістичними засобами, аргументуючи свою відповідь. Деталізуємо завдання за критеріальними показниками:

Показник: *візуально-перцептивний*

Завдання 1. Мета: виявити вміння студентів ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст китайськомовного тексту в ознайомлювальному читання на базі обізнаності з особливостями актуального членування речення, засобами тема-рематичних відношень та мовними засоби вираження логічних зв'язків між реченнями.

Процедура виконання. Майбутнім перекладачам китайської мови було запропоновано завдання на читання китайськомовного тексту (див. Додаток В3.6). Прочитайте китайськомовний текст науково-публіцистичної спрямованості. Виявіть ключові моменти. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити вміння студентів ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст українськомовного тексту в ознайомлювальному читанні на базі обізнаності з особливостями актуального членування речення, засобами тема-рематичних відношень та мовними засоби вираження логічних зв'язків між реченнями.

Процедура виконання. Майбутнім перекладачам китайської мови було запропоновано завдання на читання українськомовного тексту (див. Додаток В3.6). Прочитайте китайськомовний текст науково-публіцистичної спрямованості. Виявіть ключові моменти. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Показник: *перцептивно-мовленнєвий (частина 1 – невідготовлене монологічне мовлення).*

Завдання 1. Мета: виявити вміння студентів будувати *невідготовлене китайськомовне монологічне мовлення* на базі прочитаної інформації.

Процедура виконання: Майбутнім перекладачам китайської мови було запропоновано завдання на переказ китайськомовного тексту професійної спрямованості (див. Додаток В3.6). Надайте розгорнутий переказ тексту оригіналу та аргументоване ставлення до прочитаної інформації китайською мовою. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити вміння студентів будувати *невідготовлене українськомовне монологічне мовлення* на базі прочитаної інформації.

Процедура виконання: Майбутнім перекладачам китайської мови було запропоновано завдання на переказ українськомовного тексту професійної спрямованості (див. Додаток В3.6). Надайте розгорнутий переказ тексту оригіналу та аргументоване ставлення до прочитаної інформації українською мовою. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Виконання вищенаведених завдань оцінювалося поаспектно: власне читання (див. Дод. В.4 табл. В.4.3) і усна реалізація прочитаного. Паралельно з ознайомлювальним читанням проводилось опитування студентів щодо використання різних видів читання в процесі підготовки до лекційних і

практичних занять. Результати опитування доповнили загальну картину перевірки вмінь читати в майбутніх перекладачів. Показники результатів перевірки вмінь читати учасників КГ і ЕГ подано в Додатках (див. Дод. В4, табл. В4.3). Як бачимо з таблиці В4.3, студенти виконали запропоновані завдання (10,38% КГ, 10,23% ЕГ – високий рівень, 37,14% КГ, 37,58% ЕГ – достатній рівень, 35,18% КГ, 34,69% ЕГ – задовільний рівень, 17,3% КГ і 17,5% ЕГ – низький рівень). Основні труднощі в учасників експерименту виникали під час читання вголос через незнання певних китайських ієрогліфів (правил їх вимовляння, значення тощо) та граматичних конструкцій (рамкових конструкцій типу 如果话 rúguǒ.....huà – у тому випадку, якщо). Під час опрацювання українських текстів студенти також виявили поверхове розуміння віддзеркалювалися в усному непідготовленому мовленні студентів (розгорнутий переказ) (див. Дод. В4, табл. В4.5). Нерозуміння основних ідей заважало студентам семантично-адекватно та чітко формулювати й аргументувати власні думки стосовно порушених проблем в оригінальному тексті. Крім того, результати їхнього опитування показали, що вони мають навички користування різними видами читання, але на практиці надають перевагу вибіркового й / або пошукового читанню незалежно від комунікативного завдання (підготовка до практичного заняття, довідково-пошукова і науково-дослідницька робота), рідко вдаються до вивчаючого читання, яке має домінувати в роботі з науково-публіцистичними текстами.

Наступні завдання передбачали сприйняття інформації на слух.

Показник: аудіальний.

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови розуміти головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі китайськомовного професійно спрямованого матеріалу, що сприймається на слух, комунікативний намір інтерлокутора.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на аудіювання китайськомовного тексту академічної спрямованості (див. Додаток В3.7). Прослухайте аудіозапис (китайськомовний діалог / полілог між

делегатами конференції) стосовно актуальних питань галузі. Виокреміть головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу. Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови розуміти головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі українськомовного професійно спрямованого матеріалу, що сприймається на слух, комунікативний намір інтерлокутора.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на аудіювання українськомовного тексту академічної спрямованості (див. Додаток В3.7). Прослухайте аудіозапис (українськомовний діалог / полілог між делегатами конференції) стосовно актуальних питань галузі. Виокреміть головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу. Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 3. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови розуміти головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі китайськомовного професійно спрямованого матеріалу, що сприймається на слух з *перешкодами* (шуми, розрив зв'язку тощо), комунікативний намір інтерлокутора.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на аудіювання китайськомовної телефонної розмови професійної спрямованості з перешкодами (див. Додаток В3.7). Прослухайте телефонну розмову (з перешкодами). Уявіть деталі розмови. Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 4. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови розуміти головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі українськомовного професійно спрямованого матеріалу, що сприймається на слух з *перешкодами* (шуми, розрив зв'язку тощо), комунікативний намір інтерлокутора.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на аудіювання українськомовної телефонної розмови професійної спрямованості з перешкодами (див. Додаток В3.7). Прослухайте телефонну розмову (з перешкодами). Уявіть деталі розмови. Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Друга частина перевірки вмінь майбутніх перекладачів китайської мови за перцептивно-мовленнєвим показником будувалась на базі вищезазначених аудіотекстів. Розглянемо її.

Показник: *перцептивно-мовленнєвий (частина 2 – невідготовлене діалогічне мовлення).*

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати невідготовлене китайськомовне діалогічне мовлення в різних форматах; адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співмовців на базі прослуханої інформації.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на побудову діалогу академічної спрямованості (див. Додаток В3.7) китайською мовою. Після прослухання китайськомовного діалогу / полілогу між делегатами конференції (див. Завдання 1) продовжіть діалог з учасником конференції (одногорупником) китайською мовою відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати невідготовлене українськомовне діалогічне мовлення в різних форматах; адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співмовців на базі прослуханої інформації.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на побудову діалогу академічної спрямованості (див. Додаток В3.7) українською мовою. Після прослухання українськомовного діалогу / полілогу між делегатами конференції (див. Завдання 2) продовжіть діалог з учасником конференції (одногорупником) українською мовою відповідно до

комунікативно-етичних норм дискурсу. Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 3. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати непідготовлене китайськомовне діалогічне мовлення в різних форматах; адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співмовців на базі аудіо-інформації з перешкодами (шуми, розрив зв'язку тощо).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на побудову діалогу професійної спрямованості (див. Додаток В3.7) китайською мовою. Обговоріть з партнером (одногогрупником) китайською мовою подальшу стратегію співпраці з іноземними колегами на базі прослуханої китайськомовної телефонної розмови (з перешкодами). Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Завдання 4. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати непідготовлене українськомовне діалогічне мовлення в різних форматах; адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співмовців на базі аудіо-інформації з перешкодами (шуми, розрив зв'язку тощо).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на побудову діалогу професійної спрямованості (див. Додаток В3.7) українською мовою. Обговоріть з партнером (одногогрупником) українською мовою подальшу стратегію співпраці з іноземними колегами на базі прослуханої українськомовної телефонної розмови (з перешкодами). Тривалість виконання завдання – 10 хвилин.

Відтак після прослухання аудіоматеріалу майбутні перекладачі китайської мови мали виокремити головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу, виявити комунікативний намір інтерлокуторів та на цій основі продовжити діалог з учасником конференції (одногогрупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу (див. Дод. В4, табл. В4.6).

Другий блок завдання за аудіальним показником передбачав прослухання телефонної розмови (з природними і / або технічними перешкодами – шумами,

розривом зв'язку тощо) китайською й українською мовами з виявленням деталей розмови та комунікативного наміру інтерлокуторів. Чи виконали студенти із завданням, свідчили їх діалоги-обговорення подальшої стратегії співпраці з іноземними / вітчизняними колегами мовою тексту оригіналу (див. Дод. В4, табл. В4.6).

При оцінюванні результатів виконання завдань за аудіальним показником (аудіозапис з науково-практичної конференції та телефонна розмова) було враховано вміння майбутніх перекладачів-сходознавців адекватно декодувати інтонаційне оформлення аудіотекстів, комунікативний намір інтерлокутора та розуміння змісту (загальний, основні ідеї, в деталях) почутого тексту у формі монологу, діалогу, полілогу в межах академічного та професійного середовища. Особлива увага приділялась умінню студентів розуміти аудіоуривок з перешкодами різного характеру. Завдання оцінювались за 100-бальною шкалою. За роботу з аудіозаписами, що передбачала адекватне декодування інтонаційного оформлення аудіотекстів, комунікативний намір співрозмовників (незалежно від їхнього віку, соціального статусу, статі, психофізіологічних характеристик тощо), розуміння загального змісту й основних ідей наукової дискусії (деталей телефонної розмови з перешкодами) та утримання в оперативній пам'яті сприйнятої інформації, студенти одержували 90-100 балів, що відповідало високому рівню. 74-89 балів (достатній рівень) отримував студент, якщо в його усній репрезентації аудіотексту були наявні окремі неточності в розумінні імпліцитного та денотативного змісту висловлювань інтерлокуторів-науковців (неповне розуміння деталей телефонної розмови через різні перешкоди), несистематичне запам'ятовування почутої інформації та поодинокі помилки. Усна актуалізація змісту аудіотекстів студентами, що містила суттєві помилки і викривлення оригінального тексту через відсутність фонологічної обізнаності, оцінювалися в 60-73 бали (середній рівень). У разі, якщо відповідь студента не відповідала більшості вищезначених критеріїв, він отримував 35-59 балів (низький рівень). Показники результатів виконання завдань за аудіальним

показником за високим, достатнім, задовільним і низьким рівнями подано в Додатках (див. Дод. В4, табл. В4.4).

За результатами виконання завдань з аудіювання не було виявлено високого рівня сформованості вмінь за аудіальним показником (див. таблицю В4.4 у Додатку В4), що свідчить про недостатню якість розуміння сприйнятої на слух інформації: слухання діалогу / полілогу між делегатами конференції 30,95% КГ, 30,18% ЕГ – достатній рівень, 51,05% КГ, 51,26% ЕГ – задовільний рівень, 18,0% КГ, 18,56% ЕГ – низький рівень; слухання телефонної розмови (з перешкодами) 30,84% КГ, 30,60% ЕГ – достатній рівень, 49,16% КГ, 49,38% ЕГ – задовільний рівень, 20,0% КГ, 20,02% ЕГ – низький рівень. Більше труднощів в учасників експерименту виникало під час роботи з китайськомовними аудіотекстами через відсутність навичок опрацювання аудіоматеріалу, який містив природні і / або технічні перешкоди – шуми, розриви зв'язку тощо. Майбутні перекладачі не завжди були спроможні опанувати подані формати аудіотекстів – діалог / полілог на науково-практичній конференції і телефонна розмова з перешкодами, які наближені до професійного середовища перекладачів, що заважало їм виокремлювати головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі. Українськомовні тексти викликали деякі утруднення через технічні перешкоди (телефонна розмова) і відсутність обізнаності в конкретних аспектах запропонованої галузі (наукова конференція). Менше балів отримали студенти за аудіювання китайськомовних текстів, крім вищезначених, ще через відсутність навичок сприйняття на слух числівників, іншомовних та рідних власних імен, фразеологізмів й ідіом, професійної лексики, розмовних лексичних одиниць, реалій. Виявились проблеми з письмовим фіксуванням опор, що дозволяють відновлювати сприйняту на слух інформацію в усній / письмовій формі. Такий стан, за словами студентів, зумовлений відсутністю досвіду роботи із запропонованими форматами аудіотекстів, оскільки на практичних заняттях та під час самостійної роботи превалює аудіоматеріал переважно монологічного характеру, галузевий спектр нерізноманітний, мало часу приділяється

тлумаченню уривків аудіоповідомлень, що містять перешкоди. Саме подані типи вправ мають домінувати на заняттях з навчання майбутніх перекладачів аспекту аудіювання.

Наступна серія завдань була присвячена виявленню рівню сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за перцептивно-мовленнєвим показником. Деталізуємо її «мовленнєвий компонент».

Показник: *перцептивно-мовленнєвий (частина 3 – підготовлене монологічне мовлення).*

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати підготовлене китайськомовне монологічне мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано домашнє завдання на побудову китайськомовного монологічного мовлення (див. Додаток В3.8). Підготуйтеся до презентації китайською мовою нового приладу (гаджету) із зазначенням його функцій, переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування тощо. Перевага надається застосуванню мультимедійних технологій.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови продукувати підготовлене українськомовне монологічне мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано домашнє завдання на побудову українськомовного монологічного мовлення (див. Додаток В3.8). Підготуйтеся до презентації українською мовою нового приладу (гаджету) із зазначенням його функцій, переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування тощо. Перевага надається застосуванню мультимедійних технологій.

Відзначимо, що процедура виконання мовленнєвих завдань мала комплексний характер та передбачала наявність достатнього часу для підготовки власного мовленнєвого продукту (підготовлене монологічне мовлення). Перевага надавалася застосуванню мультимедійних технологій. Вимоги до презентації відповідали нормам побудови підготовленого китайськомовного / українськомовного тексту, тобто оцінювалися здатності студентів продукувати чіткий детальний підготовлений монолог з широкого кола різногалузевих тем та репрезентувати його в усному форматі із застосуванням ІКТ. Система оцінювання була аналогічною до оцінювання письмових робіт, при цьому до уваги бралася ще і відповідність продукованого тексту комунікативній меті й ситуації, теоретична обізнаність з темою, лінгвістичні вміння оформлювання подібних текстів, дотримання комунікативного етикету та відповідність стилю. Показники рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за перцептивно-мовленнєвим показником у межах монологічного мовлення подано в Додатках (див. Дод. В4, табл. В4.5).

Як засвідчують дані таблиці В4.5, (див. Додатки), студенти репрезентували підготовлене монологічне мовлення китайською та українською мовами за такими рівнями: 25,18% КГ, 25,33% ЕГ – високий рівень, 59,18% КГ, 59,05% ЕГ – достатній рівень, 15,64% КГ, 15,62% ЕГ – задовільний рівень; не було зафіксовано низького рівня репрезентації підготовленого монологічного мовлення китайською й українською мовами. Такі результати пояснюються достатнім обсягом часу, відведеного на його підготовлення, наявністю допоміжних інформаційно-лексикографічних та словникових джерел. Проте спостерігалася девіація від стилю, яка виражалася в неадекватному лексико-граматичному оформленні презентації через відсутність навичок виконання подібної роботи; наявними були огріхи у структурній композиції власного тексту (подекуди презентація переходила у формат реклами і / або звіту); студенти не користувалися ораторськими прийомами (інтонаційним інструментарієм, невербальними засобами тощо).

Непідготовлене монологічне мовлення студентів (розгорнутий переказ науково-публіцистичного тексту) за перцептивно-мовленнєвим показником було оцінено за такими рівнями: 37,04% КГ, 36,57% ЕГ – достатній рівень, 50,18% КГ, 50,61% ЕГ – задовільний рівень 12,78% КГ, 12,82% ЕГ – низький рівень. Високий рівень був відсутній (у порівнянні з підготовленим монологом). Було виявлено більше помилок у його лексико-граматичному і композиційному оформленні іншомовних текстів, ніж україномовних та російськомовних, що можна пояснити через брак часу на його підготовку, недостатню обізнаність з темою, поверхове розуміння змісту тексту науково-публіцистичної спрямованості тощо, відсутність словників і відповідних умінь. Студенти невдало аргументували свої думки, невміло доводили власні висновки, не використовували посилання на відомі і / чи надані джерела з порушеної тематики (розгорнутий переказ науково-публіцистичного тексту). Майбутні перекладачі відхилялися від фонологічних норм оформлення висловлювань: порушення тональності деяких складів, що спричиняло викривлення смислу (китайська мова). У всіх усних текстах зустрічалися помилки у використанні емпатичного / логічного наголосу; простежувався несистематичний ритм, нечітко маркований комунікативний центр висловлювань, нерівна гучність. Контекст непідготовленості зумовив виникнення великої кількості хезитаційних вокалізованих та невокалізованих пауз у мовленні студентів, які порушували загальну швидкість монологу.

Діалогічне мовлення (частина 4) за перцептивно-мовленнєвим показником було актуалізовано в наступних завданнях. Розглянемо їх.

Показник: *перцептивно-мовленнєвий (частина 4 – підготовлене діалогічне мовлення).*

Завдання 1. Мета: виявити, чи мають майбутні перекладачі китайської мови практичні уміння побудови і презентації різножанрового китайськомовного діалогічного мовлення та адекватно реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів з використанням, у разі необхідності, ораторських прийомів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано домашнє завдання на побудову китайськомовного діалогу (див. Додаток В3.8). Драматизуйте з партнером уривок з китайського художнього твору за власним вибором.

Завдання 2. Мета: виявити, чи мають майбутні перекладачі китайської мови практичні уміння побудови і презентації різножанрового українськомовного діалогічного мовлення та адекватно реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів з використанням ораторських прийомів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано домашнє завдання на побудову українськомовного діалогу (див. Додаток В3.8). Драматизуйте з партнером уривок з українського художнього твору за вашим вибором.

Під час виконання завдання з репрезентації власне діалогічного мовлення (підготовленого) за перцептивно-мовленнєвим показником оцінювалося вміння ведення діалогу за всіма фазами (вступ, розкриття теми, завершення), креативний підхід до реалізації завдання, ораторські вміння, театральна майстерність, вміння підбирати адекватні невербальні засоби для збагачення власних реплік та покращення сприйняття інформації співрозмовником. Оцінювання непідготовленого діалогічного мовлення було пов'язано з аудіюванням китайськомовного / українськомовного діалогу / полілогу учасників науково-практичної конференції і телефонної розмови з перешкодами різного характеру. Студентам пропонувалося скласти діалог-обмін думками на конференції (офіційний стиль) та діалог-обговорення стратегій подальшої співпраці (неофіційний стиль), відповідно. Об'єктами оцінювання, крім вищезазначених у рубриці «аудіальний показник», були вміння спонтанно брати участь в діалозі / полілозі / обговореннях тощо; впливати на хід розмови; слухати співрозмовника; адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів. Кількісні дані рівнів сформованості діалогічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови подано в Додатках (Дод. В4, табл. В4.6).

Як бачимо з таблиці В4.6, загалом студенти виконали запропоновані завдання. Під час репрезентації спонтанних (непідготовлених) діалогів студенти, які перебували на достатньому 40,78% КГ, 40,19% ЕГ, задовільному 49,59% КГ, 50,23% ЕГ та низькому 9,63% КГ, 9,58% ЕГ рівнях, використовували нерозгорнуті репліки, часто порушували стильові норми дискурсу, не орієнтувалися у змісті в через попереднє нерозуміння деяких аудіоуривків, відрізнялися необізнаністю в галузі, що позбавляло діалоги логічності, не завжди досягали поставленої комунікативної мети. Констатуємо фонологічну необізнаність, неспроможність студентів висловлювати та відстоювати особисту позицію, використовувати стилістичні засоби експресивності. Природні і технічні перешкоди (шуми, розрив зв'язку тощо) запобігали розумінню змісту певної частини телефонної розмови, саме тому студентам було дуже складно спрогнозувати та обговорити подальшу стратегію співпраці з іноземними партнерами. Діалоги-обговорення проблем наукової спрямованості (офіційний стиль) (високий рівень – 21,17% КГ, 21,22% ЕГ, достатній рівень – 63,54% КГ, 63,81% ЕГ, задовільний рівень – 15,29% КГ, 14,97% ЕГ) хоча і мали високий рівень актуалізації, проте бракувало гармонійності в композиції, збереження суті та оригінальності подання прослуханого матеріалу; студенти не дотримувалися офіційно-ділового етикету, а саме дозволяли собі використовувати розмовну лексику типу «зависати», «шарити» тощо (українська мова), «艮 gěp – впертий; різкий; прямий», «粒豆 lì dòu – китайська валюта; юані; RMB» (китайська мова), зайві емоційно-експресивні елементи (переважно дівчатами), як-от: «чудовий, прекрасний, захоплюючий, чудесний, блискучий, дивовижний, разючий» (українська мова), «讨厌 tāoyuàn – противний, докучливий, набридати» (китайська мова), багато еліптичних конструкцій). Відсутньою була логічність зв'язків між репліками співрозмовників, крім того, студенти демонстрували невміння вести спонтанний діалог, адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів. Спонтанні діалоги іноземною мовою отримали менше балів, ніж діалоги українською та російською мовами.

Описаний стан результатів виконання завдань на реалізацію невідготовлених діалогів зумовлений недостатньою підготовкою студентів виконувати завдання запропонованого формату, в особливості на практичних заняттях з іноземних мов. Можна дійти висновку, що на практичних заняттях з іноземних мов домінували завдання з репродукції діалогів, недостатня увага приділялася креативному компоненту. Проте наявними були деякі лексико-граматичні огріхи, фонологічні помилки, не простежувалась ораторська майстерність.

Кількісні результати рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за критерієм «комунікативно-мовленнєва компетенція» подано в таблиці 3.4.

З таблиці 3.4 видно, що більшість студентів знаходилася на задовільному 37,65% КГ, 37,58% ЕГ і достатньому 36,9% КГ, 36,84% ЕГ рівнях. Низький рівень був характерний для 16,93% студентів КГ, 16,99% ЕГ.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за комунікативно-мовленнєвою компетенцією (констатувальний етап), у %

Групи	Показники	Рівні	високий	достатній	задовільний	низький
ЕГ	<i>Графічно-змістовий</i>		12,48	29,48	32,44	25,6
	<i>Візуально-перцептивний</i>		10,23	37,58	34,69	17,5
	<i>Аудіальний</i>		0	30,39	50,32	19,29
	<i>Перцептивно-мовленнєвий</i>		11,63	49,91	32,86	5,6
<i>Узагальнені показники (ЕГ)</i>			8,59	36,84	37,58	16,99
КГ	<i>Графічно-змістовий</i>		12,1	29,45	32,64	25,82
	<i>Візуально-перцептивний</i>		10,38	37,14	35,18	17,3
	<i>Аудіальний</i>		0	30,9	50,1	19,0
	<i>Перцептивно-мовленнєвий</i>		11,58	50,14	32,68	5,6
<i>Узагальнені показники (КГ)</i>			8,52	36,9	37,65	16,93

І лише дев'ята частина 8,52% КГ, 8,59% ЕГ студентів перебувала на високому рівні, що підтвердило необхідність удосконалення вмінь і навичок майбутніх перекладачів китайської мови у різних видах іншомовної

мовленнєвої діяльності та організації систематичної роботи з розвитку їхнього мовлення в запропонованих форматах, характерних для професійної перекладацької діяльності.

Наступна серія контрольних завдань була спрямована на визначення рівня сформованості *перекладацько-дискурсивної компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови.

Показник: *перекладацько-трансформаційний*.

Завдання 1. Мета: виявити, чи обізнані майбутні перекладачі китайської мови з понятійно-термінологічним апаратом у сфері перекладознавства, з перекладацьким інструментарієм (стратегії, тактики, прийоми, способи, моделі перекладу тощо).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано тестові завдання з теоретичних та практичних аспектів українсько-китайського і китайсько-українського перекладу (див. Додаток В3.9). Оберіть коректні варіанти відповідей з питань теоретико-практичних аспектів двостороннього перекладу китайськомовних й українськомовних різногалузевих текстів.

Засобами тестових завдань перевірялась обізнаність студентів із понятійно-термінологічним апаратом у сфері перекладознавства, вміння орієнтування в професійно-спрямованій діяльності. Роботи оцінювалися за такою методикою: високий рівень – 100-90% виконання; достатній рівень – 89-74%; задовільний рівень – 73-60%; низький рівень – 59% і нижче. Кількісні результати виконання тестової контрольної роботи подано в Додатках (див. Дод. В4, табл. В4.7). Як бачимо, більшість студентів виконала поставлене завдання на достатньому рівні (41,21% – КГ і 41,07% – ЕГ); задовільний рівень було виявлено в 30,15% КГ і 30,21% ЕГ; високий – у 23,54% КГ і 23,38% ЕГ, на низькому перебувало 5,1% КГ і 5,34% ЕГ. Такі результати можна пояснити тестовим характером контрольної роботи, що не передбачає особливої креативності від студентів. Серед розповсюджених помилок виокремлюємо незнання деяких іншомовних ідіом, фразеологізмів, прислів'їв, національно-маркованих елементів та засобів їх відтворення мовою перекладу; було

зафіксовано випадки незнання стилістичних фігур та відсутність навичок опрацювання «фальшивих друзів» перекладачів.

Практичний блок завдань передбачав: повний письмовий двосторонній переклад текстів різної функціонально-стильової спрямованості; повний і скорочений (анотований) переклад з аркуша; повний і неповний (реферований) усний послідовний переклад у межах мовної пари «китайська ↔ українська». Розглянемо результати виконання студентами письмового перекладу за критерієм «письмово-трансферний».

Показник: *письмово-трансферний*.

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови здійснювати повний письмовий переклад текстів з китайської мови українською за всіма етапами (доперекладацький аналіз, аналітичний варіативний пошук, аналіз результатів перекладу) відповідно до функціонального стилю пропонованого тексту.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на повний письмовий переклад китайськомовних текстів різної функціональної спрямованості українською мовою (див. Додаток В3.10). Прочитайте і перекладіть китайський текст українською мовою за схемою: а) виявіть функціональний стиль тексту (науково-технічний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, наукова проза, суспільно-побутовий) та поясніть стильові маркери; б) прокоментуйте його стратегічні та тактичні детермінанти; в) визначте і з'ясуйте всі проблемні питання на екстралінгвістичному (культурологічна компонента, фоновий підтекст тощо) та лінгвістичному (терміносистема, фразеологічні словосполучення, граматичні звороти, стилістичні засоби оформлення змісту тексту оригіналу) рівнях; г) репрезентуйте чорновий варіант перекладу; д) ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу; е) надайте відкоригований фінальний варіант перекладу та складіть глосарій за текстом.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови здійснювати повний письмовий переклад з української мови китайською за всіма етапами (перекладацький аналіз, переклад, редагування) відповідно до функціонального стилю тексту.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на повний письмовий переклад українськомовних текстів різної функціональної спрямованості китайською мовою (див. Додаток В3.10). Прочитайте і перекладіть український текст китайською мовою за схемою: а) виявіть функціональний стиль тексту (науково-технічний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, наукова проза, суспільно-побутовий) та поясніть стильові маркери; б) прокоментуйте його стратегічні та тактичні детермінанти; в) визначте і з'ясуйте всі проблемні питання на екстралінгвістичному (культурологічна компонента, фоновий підтекст тощо) та лінгвістичному (терміносистема, фразеологічні словосполучення, граматичні звороти, стилістичні засоби оформлення змісту тексту оригіналу) рівнях; г) репрезентуйте чорновий варіант перекладу; д) ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу; е) надайте відкоригований фінальний варіант перекладу та складіть глосарій за текстом.

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови завдань з повного двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості за письмово-трансферний у мовній парі китайська ↔ українська мови (див. Дод. В4, табл. В4.8) виявилися такими: високий рівень – 21,49% КГ і 21,2% ЕГ; достатній рівень – 38,15% КГ і 38,23% ЕГ; задовільний рівень – 34,38% КГ, 34,39% ЕГ; низький рівень – 5,98% КГ і 6,18% ЕГ. Студенти продемонстрували обізнаність з перекладацького аналізу (всіх етапів – доперекладацький, аналітичний варіативний пошук, аналіз результатів перекладу), проте подекуди їм не вдалося визначити стратегічні і / або тактичні детермінанти. Виникали труднощі під час опрацювання терміносистем, фразеологічних

словосполучень, граматичних зворотів, стилістичних засобів оформлення змісту тексту оригіналу, а саме у виборі адекватних засобів їх відтворення мовою перекладу. Студентам бракувало навичок виявлення імпліцитного змісту та диференціації денотативного смислу від конотативного.

Наступна серія завдань була присвячена усному перекладу – перекладу з аркуша та послідовному перекладу за показником «усно-трансферний».

Показник: усно-трансферний.

Завдання 1. Мета: виявити наявність / відсутність у студентів білінгвальних умінь швидко перемикатися з китайської мови на українську і навпаки; вміння синхронно сприймати письмовий китайськомовний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними, незнайомі ієрогліфи, словосполучення) та усно відтворювати текст (у повній / скороченій формі) українською мовою за обмежений час з урахуванням функціонально-стильової спрямованості тексту оригіналу з опорою на смислове, лексичне і синтаксичне прогнозування.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на усний переклад (з аркуша) китайськомовних текстів різної функціонально-стильової спрямованості українською мовою (див. Додаток В3.11). Перекладіть з аркуша китайськомовний текст українською мовою. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити наявність / відсутність у студентів білінгвальних умінь швидко перемикатися з української мови на китайську і навпаки; вміння синхронно сприймати письмовий українськомовний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними, незнайомі слова, словосполучення) та усно відтворювати текст (у повній / скороченій формі) китайською мовою за обмежений час з урахуванням функціонально-стильової спрямованості тексту оригіналу з опорою на смислове, лексичне і синтаксичне прогнозування.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на усний переклад (з аркуша) українськомовних текстів різної функціонально-

стильової спрямованості китайською мовою (див. Додаток В3.11). Перекладіть з аркуша українськомовний текст китайською мовою. Надайте анотований переклад тексту оригіналу китайською мовою. Тривалість виконання – 15 хвилин.

За результатами виконання завдань з повного перекладу з аркуша текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовній парі китайська ↔ українська мови (див. Дод. В4, табл. В4.9) майбутні перекладачі китайської мови засвідчили переважно задовільний рівень – 50,4% КГ і 50,06% ЕГ. Було виявлено низький рівень – 11,1% КГ і 11,93% ЕГ. Такий стан пояснюємо недостатньою увагою до запропонованого виду вправ; перевага, за словами студентів, надається повному письмовому перекладу текстів. Другою причиною неуспішності студенти назвали менш широке коло функціональних стилів, що складають навчальний матеріал. Серед найбільш розповсюджених невдач було виокремлено відсутність у студентів умінь розуміти загальний зміст вихідного тексту, виділяти головну думку та виявляти одиниці перекладу за обмежений час; певні труднощі були викликані незнанням деяких ієрогліфів / слів (словосполучень) та несформованістю вмінь визначати за контекстом їх смисловий зміст і / або використати описовий переклад. Більше часу за регламентом було використано окремими студентами на комбінування змісту вихідного тексту з фоновими лінгвокраїнознавчими знаннями в контексті інформації, що перекладалася.

Завдання 3. Мета: виявити наявність / відсутність у студентів білінгвальних умінь швидко перемикається з китайської мови на українську і навпаки; вмінь студентів виокремлювати комунікативні кванти; сприймати і на слух і фіксувати в пам'яті структурну схему предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення; вмінь здійснювати компресію усного китайськомовного тексту та його скорочений запис з подальшим декодуванням і перекладом.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на усний послідовний переклад китайськомовних текстів різної функціонально-

стильової спрямованості українською мовою (див. Додаток В3.12). Прослухайте автентичний китайськомовний текст один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення китайського мовлення. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад китайськомовного тексту українською мовою. Тривалість виконання – 20 хвилин.

Завдання 4. Мета: виявити наявність / відсутність у студентів білінгвальних умінь швидко перемикається з української мови на китайську і навпаки; вміння студентів виокремлювати комунікативні кванти; сприймати і на слух і фіксувати в пам'яті структурну схему предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення; вміння здійснювати компресію усного українськомовного тексту та його скорочений запис з подальшим декодуванням і перекладом.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на усний послідовний переклад українськомовних текстів різної функціонально-стильової спрямованості китайською мовою (див. Додаток В3.12). Прослухайте автентичний українськомовний текст один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення українського мовлення. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад українськомовного тексту китайською мовою. Тривалість виконання – 20 хвилин.

Оцінювання якості виконання двостороннього послідовного перекладу в межах мовної пари китайська ↔ українська мови за усно-трансферним показником здійснювалося за 100-бальною шкалою. Окремо оцінювались уміння анотування та реферування тексту перекладу. Результати виконання завдань студентами з послідовного перекладу відображено в Додатках (див Дод. В4, табл. В4.10). Отже, більшість студентів досягли достатнього (39,99% КГ і 39,28% ЕГ) і задовільного (42,74% КГ і 43,01% ЕГ) рівнів. Констатуємо відсутність сформованості вміння розуміти імпліцитне значення інтонаційного оформлення висловлювань у межах робочих мов; уміння використовувати

систему скоропису з подальшим відтворенням закодованого тексту, доповненням тексту перекладу елементами, яких бракує; вмінь прогнозувати та програмувати текст перекладу. Серед помилок можна виокремити такі: незнання термінологічного апарату та його відповідників у мові перекладу, неправильне трактування граматичних конструкцій. Так, студент А. не зрозумів термін «косметична сироватка» та переклав його як «治疗血清 zhìliáo xièqīng – лікувальна сироватка» замість «凝乳 níngǔ (англ. Serum)».

Розглянемо актуалізацію креативно-тактичного показника на констатувальному етапі експерименту.

Показник: *креативно-тактичний*.

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови репрезентувати китайськомовний лінгвістичний та країнознавчий матеріал українською мовою в різних форматах (повний / скорочений – анотований).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на компресію китайськомовного тексту різної функціонально-стильової спрямованості українською мовою (див. Додаток В3.11). Надайте анотований переклад китайськомовного тексту українською мовою. Тривалість виконання – 10 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови репрезентувати українськомовний лінгвістичний та країнознавчий матеріал китайською мовою в різних форматах (повний / скорочений – анотований).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на компресію українськомовного тексту різної функціонально-стильової спрямованості китайською мовою (див. Додаток В3.11). Надайте анотований переклад українськомовного тексту китайською мовою. Тривалість виконання – 10 хвилин.

Завдання 3. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови репрезентувати китайськомовний лінгвістичний та країнознавчий

матеріал українською мовою в різних форматах (повний / скорочений – реферований).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на компресію китайськомовного тексту різної функціонально-стильової спрямованості українською мовою (див. Додаток В3.12). Надайте реферований переклад китайськомовного тексту українською мовою. Тривалість виконання – 10 хвилин.

Завдання 4. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови репрезентувати українськомовний лінгвістичний та країнознавчий матеріал китайською мовою в різних форматах (повний / скорочений – реферований).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на компресію українськомовного тексту різної функціонально-стильової спрямованості китайською мовою (див. Додаток В3.12). Надайте реферований переклад українськомовного тексту китайською мовою. Тривалість виконання – 10 хвилин.

Результати виконання завдань за креативно-тактичним показником із скороченого перекладу подано в Додатках (див. Дод. В4, табл. В4.11): низький рівень продемонстрували 6,14% КГ і 6,31% ЕГ (анотований переклад) і 7,15% КГ і 7,34% ЕГ (реферований переклад), що пояснюється передовсім відсутністю необхідності відтворювати повний зміст сприйнятої інформації; витратити багато часу на обміркування стратегії і тактик виконання завдання, перекладацький аналіз кожного речення, вибір перекладацького інструментарію в кожній конкретній ситуації. Інтегровані показники високого рівня виконання анотованого перекладу (13,28% КГ і 13,34% ЕГ) дещо відрізняються від показників результатів реферованого перекладу (8,73% КГ і 8,57% ЕГ), що можна трактувати в контексті полегшення рівня складності перекладацького завдання, а саме дотримання стандартної структури-композиції, використання певних граматичних і синтаксичних конструкцій. Проте в китайськомовних перекладах студентів були наявними огріхи в

розпізнанні головної і неголовної ідеї, лексико-граматичному оформленні речень, обсязі поданої інформації (точніше, його перевищення).

Аналіз результатів виконання тестових контрольних робіт та практичних завдань дав змогу дійти висновку про рівень сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за перекладацько-дискурсивною компетенцією (констатувальний етап), у %

Групи	Показники	Рівні	високий	достатній	задовільний	низький
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	
ЕГ	<i>Перекладацько-трансформаційний</i>		23,38	41,07	30,21	5,34
	<i>Письмово-трансферний</i>		21,2	38,23	34,39	6,18
	<i>Усно-трансферний</i>		3,31	36,79	46,54	13,36
	<i>Креативно-тактичний</i>		10,95	43,76	38,98	6,31
Узагальнені показники (ЕГ)			14,71	39,96	37,53	7,8
КГ	<i>Перекладацько-трансформаційний</i>		23,54	41,21	30,15	5,1
	<i>Письмово-трансферний</i>		21,49	38,15	34,38	5,98
	<i>Усно-трансферний</i>		3,33	37,35	46,57	12,75
	<i>Креативно-тактичний</i>		11,0	43,87	38,99	6,14
Узагальнені показники (КГ)			14,84	40,15	37,52	7,49

Як бачимо з таблиці 3.5, 40,15% студентів КГ та 39,96% ЕГ знаходилися на достатньому та 37,52% КГ і 37,53% ЕГ задовільному рівнях, на високому рівні – лише 14,84% студентів КГ та 14,71% ЕГ, і навіть на низькому – 7,49% студентів КГ та 7,8% ЕГ.

Розглянемо рівень сформованості *специфічно-технологічної компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному етапі.

Показник: *лексикографічно-пошуковий*.

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови опрацьовувати китайськомовні тексти різної функціонально-стильової

спрямованості у плані користування друкованою / електронною довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, словниковими джерелами різних типів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на користування друкованою / електронною китайсько-українською довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, словниковими джерелами різних типів (китайсько-китайськими та китайсько-українськими тезаурусами, спеціальними, ідіоматичними, тлумачними, етимологічними, частотними, орфографічними та орфоепічними словниками; китайсько-китайськими словниками синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниками скорочень, словниками імен власних, словниками рим тощо) в межах китайськомовних текстів різної функціонально-стильової спрямованості (див. Додаток В3.13). Ознайомтесь з китайськомовним текстом. Випишіть незнайомі ієрогліфи / слова (словосполучення) і перекладіть їх українською мовою. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо). Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови опрацьовувати українськомовні тексти різної функціонально-стильової спрямованості у плані користування друкованою / електронною довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, словниковими джерелами різних типів.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на користування друкованою / електронною українсько-китайською довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, словниковими джерелами різних типів (українсько-українськими та українсько-китайськими тезаурусами, спеціальними, ідіоматичними, тлумачними, етимологічними, частотними, орфографічними та орфоепічними словниками; українсько-українськими

словниками синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниками скорочень, словниками імен власних, словниками рим тощо) в межах українськомовних текстів різної функціонально-стильової спрямованості (див. Додаток В3.13). Ознайомтесь з українськомовним текстом. Випишіть незнайомі слова (словосполучення) і перекладіть їх китайською мовою. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо). Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Показник: *процесуальний (частина 1).*

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови опрацьовувати китайсько-українські бітексти і термінологічні бази даних; відтворювати фрейм-формат китайськомовного тексту українською мовою та користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на опрацювання китайсько-українських бітекстів, користування допоміжними технічними приладами та відтворення фрейму-формату китайськомовного тексту (сертифікат) українською мовою (див. Додаток В3.13). Відтворіть китайськомовний текст українською мовою із збереженням фрейму-формату; відредагуйте його. Перетворіть текст перекладу у формат PDF. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та відправте його електронною поштою партнеру по бізнесу. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі китайської мови опрацьовувати українсько-китайські бітексти і термінологічні бази даних; відтворювати фрейм-формат українськомовного тексту китайською мовою та користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на опрацювання українсько-китайських бітекстів, користування допоміжними технічними приладами та відтворення фрейму-формату українськомовного тексту (сертифікат) китайською мовою (див. Додаток В3.13). Відтворіть українськомовний текст китайською мовою із збереженням фрейму-формату; відредагуйте його. Перетворіть текст перекладу у формат PDF. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та відправте його електронною поштою партнеру по бізнесу. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Відзначимо, що під час виконання завдань за лексико-граматичним та процесуальним показниками студенти відчували певні труднощі під час збереження фрейму тексту оригіналу в мові перекладу (таблиці, формули, схеми тощо), комбінування та конвертування основних форматів файлів, в особливості під час фінального аналізу бітекстів через відсутність умінь і навичок здійснення подібних дій-операцій.

Перевірка двох інших показників (інструментально-технологічного й коригувально-відтворювального) специфічно-технологічної компетенції також мала комплексний характер. Специфікуємо їх актуалізацію.

Показник: *інструментально-технологічний.*

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність майбутніх перекладачів китайської мови з програмами автоматизованого китайсько-українського перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) та вміння їх використання під час розв'язання певних перекладацьких завдань як допоміжний засіб.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на автоматизований переклад китайськомовного тексту українською мовою (див. Додаток В3.14). Ознайомтесь з китайськомовним текстом 1к (частина 1). Перекладіть текст за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) українською мовою. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу власноруч. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити обізнаність майбутніх перекладачів китайської мови з програмами автоматизованого українсько-китайського перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) та вміння їх використання під час розв'язання певних перекладацьких завдань як допоміжний засіб.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на автоматизований переклад українськомовного тексту китайською мовою (див. Додаток В3.14). Ознайомтесь з українськомовним текстом 1у (частина 1). Перекладіть текст за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) китайською мовою. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу власноруч. Тривалість виконання – 15 хвилин.

Показник: *коригувально-відтворювальний.*

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність майбутніх перекладачів китайської мови з класифікацією помилок; знання специфіки та практичних умінь користуватися програмами текстового редагування китайсько-українського перекладу (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на коригування автоматизованого китайсько-українського перекладу (див. Додаток В3.14). Відредагуйте китайськомовний текст перекладу з української мови з використанням програм текстового редагування перекладів (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо). Тривалість виконання – 15 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити обізнаність майбутніх перекладачів китайської мови з класифікацією помилок; знання специфіки та практичних умінь користуватися програмами текстового редагування українсько-

китайського перекладу (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на коригування автоматизованого українсько-китайського перекладу (див. Додаток В3.14). Відредагуйте українськомовний текст перекладу з китайської мови з використанням програм текстового редагування перекладів (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо). Тривалість виконання – 15 хвилин.

У контексті виконання комплексних завдань за інструментально-технологічним і коригувально-відтворювальним показниками було передбачено виконання студентами вправ на пошук додаткової інформації та її обробку (процесуальний показник).

Показник: *процесуальний (частина 2).*

Завдання 1. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі-синологи знаходити додаткову інформацію на українській мові та відтворювати її китайською мовою адекватними перекладацькими засобами; зберігати цю інформацію на цифрових носіях, підключаються до мережі Інтернет та установлювати / оновлювати з цього приводу антивірусні програми.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на пошук додаткової інформації українською мовою, її обробку, переклад та збереження (див. Додаток В3.14). Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем на українській мові. Перекладіть додатковий матеріал китайською мовою. Збережіть файл. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації. Тривалість виконання – 20 хвилин.

Завдання 2. Мета: виявити, чи вміють майбутні перекладачі-синологи знаходити додаткову інформацію на китайській мові та відтворювати її українською мовою адекватними перекладацькими засобами; зберігати цю

інформацію на цифрових носіях, підключаються до мережі Інтернет та установлювати / оновлювати з цього приводу антивірусні програми.

Процедура виконання. Студентам було запропоновано завдання на пошук додаткової інформації китайською мовою, її обробку, переклад та збереження (див. Додаток В3.14). Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем на китайській мові. Перекладіть додатковий матеріал українською мовою. Збережіть файл. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації. Тривалість виконання – 20 хвилин.

У ході виконання комплексних завдань, спрямованих на перевірку сформованості / несформованості у студентів специфічно-технологічної компетенції, деякі студенти продемонстрували відсутність обізнаності з програмами автоматизованого перекладу (типу PROMT, Pragma), програмами текстового редагування перекладів (LogiTerm, MultiTerm тощо), програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (типу Naturel, dtSearch). Подекуди студенти не виявляли типових перекладацьких помилок. У цілому студенти були здатні зберігати інформацію на цифрових носіях, підключаються до мережі Інтернет, проте не демонстрували обізнаності з питань функціонування антивірусних програм і, відповідно, навичок їх установлення / оновлення, що свідчить про необхідність подальшого розвитку специфічно-технологічних умінь.

Якість виконання завдань здійснювалось за 100-бальною шкалою. Кількісні результати рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за критерієм «перекладацько-дискурсивна компетенція» подано в таблиці 3.6.

Дані таблиці свідчать, що на високому рівні було 2,31% КГ, 2,35% ЕГ; на достатньому 45,37% КГ і 43,9% ЕГ. У межах кожного рівня не було виявлено значних розбіжностей, проте більші бали студенти отримали за виконання завдань з реалізації «лексикографічно-пошукового» показника: КГ (3,15%, 24,81%, 46,89%, 25,15%) і ЕГ (3,11%, 24,9%, 45,15%, 26,84%).

Таблиця 3.6

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за перекладацько-дискурсивною компетенцією (констатувальний етап), у %

Групи	Показники	Рівні	високий	достатній	задовільний	низький
1	2	3	4	5	6	
ЕГ	<i>Лексикографічно-пошуковий</i>	3,11	24,9	45,15	26,84	
	<i>Процесуальний</i>	1,59	23,06	42,65	32,7	
	<i>Інструментально-технологічний</i>	2,1	22,23	42,87	32,8	
	<i>Коригувально-відтворювальний</i>	2,6	25,73	44,93	26,74	
Узагальнені показники (ЕГ)		2,35	23,98	43,9	29,77	
КГ	<i>Лексикографічно-пошуковий</i>	3,15	24,81	46,89	25,15	
	<i>Процесуальний</i>	1,47	21,47	43,85	33,21	
	<i>Інструментально-технологічний</i>	2,0	22,17	44,01	31,82	
	<i>Коригувально-відтворювальний</i>	2,62	24,11	46,73	26,54	
Узагальнені показники (КГ)		2,31	23,14	45,37	29,18	

Пояснюємо такий розподіл наявністю у студентів навичок роботи з деякими словниковими джерелами порівняно з іншими видами запропонованих вправ.

За результатами виконання завдань констатувального зрізу студентів КГ та ЕГ було виявлено рівні сформованості перекладацької компетентності, що наочно ілюструє таблиця 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови (констатувальний етап), у %

Групи	Рівні	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ		6,19	33,99	43,35	16,47
КГ		6,1	34,21	43,35	16,34

Як видно з таблиці 3.7, студентів з високим рівнем сформованості перекладацької компетентності було лише 6,1% у КГ та 6,19% в ЕГ. На достатньому рівні перебувало 34,21% у КГ та в 33,99% ЕГ. На задовільному

рівні перебувало 43,35% майбутніх фахівців перекладу як у КГ, так і в ЕГ. На низькому рівні було виявлено 16,34% у КГ та 16,47% в ЕГ.

Статистичний аналіз отриманих результатів експериментальної роботи показав, що на констатувальному етапі експерименту під час порівняння відповідних рівнів знань і вмінь в ЕГ та КГ усі виявлені розбіжності є статистично несуттєвими (на рівні значущості 0,05). Методи статистичної обробки й аналізу результатів наведено в додатку Ж.

Висновки до третього розділу

У розділі викладено сучасний стан професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, який свідчить про необхідність оновлення й оптимізації змісту навчальних планів і програм дисциплін лінгвоперекладознавчого спрямування, розробки належного навчально-методичного супроводу формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови (програм, підручників, навчальних посібників нового покоління, методичних рекомендацій з опанування перекладознавчих дисциплін тощо) в умовах єдиної кредитно-трансферної системи оцінювання якості засвоєння змісту навчальних дисциплін та організації навчально-виховного процесу з урахуванням потреб полікультурного середовища.

Надано характеристику стану підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах шляхом анкетування студентів і викладачів перекладознавчих дисциплін.

Задля отримання повної картини стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищій школі було розроблено відповідні завдання, розроблено критерії їх оцінювання та схарактеризовано рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів у межах китайської та української мов.

Критерії і показники якості навчальної діяльності розтлумачено як двохаспектна сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчання, що відповідають поставленим цілям: зовнішні (якість функціонування закладу освіти і педагогічної діяльності в певному регіоні) та внутрішні (пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності студента) критерії.

У ролі критеріїв перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови виступили конкретні знання і вміння в межах мовної, лінгвосоціокультурної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної, специфічно-технологічної компетенцій за такими рівнями, як-от: високий, достатній, задовільний, низький.

Виявлено рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за такими показниками-маркерами: 1) лексичний, граматичний, фонологічний, функціонально-стилістичний (мовна компетенція); 2) загально-культурний, гетеросоціальна інтеркультурна, національно-специфічний, етно-традиційний (лінгвосоціокультурна компетенція); 3) аудіальний, перцептивно-мовленнєвий, візуально-перцептивний, графічно-змістовий (комунікативно-мовленнєва компетенція); 4) креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний (перекладацько-дискурсивна компетенція); 5) лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, корегувально-відтворювальний (специфічно-технологічна компетенція).

Дані діагностично-констатувальних зрізів довели необхідність розробки ефективної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Положення цього розділу висвітлено у 5-х наукових публікаціях автора [317; 339; 342; 508; 512].

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

4.1. Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови

Теоретико-практичні пошуки ефективних засобів підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців у виші зумовлюють нагальну потребу у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, що сприяють ефективності навчально-виховного процесу.

Енциклопедично-словникові джерела інтерпретують термін «умова» як: - як філософську категорію, «що виражає відношення предмета до об'єктів, без яких він існувати не може, а також як обставину, від якої щось залежить» [427, с. 327]; - «сукупність чинників зовнішнього середовища» [84, с. 248]; - «вимога, що висувається однією із сторін; обставина, від якої щось залежить» [72]; «правила, які існують або висловлені в тій чи тій галузі життя, діяльності, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [61].

У спорідненій з педагогікою науці психології поняття «умови» розглянуто у площині психічного розвитку та корелює із сукупністю внутрішніх і зовнішніх причин, що детермінують психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати [279, с. 270–271].

Суголосні з концепцією психологів стосовно розуміння умови крізь призму сукупності змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх діянь, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості (В. М. Полонський) [318, с.36].

Білоруський науковець Є. Рацапевич та послідовники його концепції пов'язують феномен «умова» із сукупністю явищ зовнішнього чи внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища, але й з людським чинником – опосередкованою активністю особистості / групою людей; тобто це – «необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення навчально-виховного процесу» [358, с. 206].

Студіювання наукового фонду дозволяє констатувати, що універсального підходу до визначення поняття «педагогічні умови» не існує. Зальним розумінням означеного феномена є обставини, можливості, чинники навчально-виховного процесу.

Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [19]. Автор виокремлює дві групи умов функціонування педагогічної системи за сферою впливу: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовище мікрорайону) та внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [304]. Цілісне та об'ємне за змістом тлумачення педагогічних умов репрезентує дослідниця О. Копусь: «Сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення функціонування та зміни педагогічної системи; професійно зорієнтована організація навчального процесу» [187, с. 25–30]. О. Абдулліна натомість визначає педагогічні умови як творче свідоме оволодіння способами та прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичних дій [2]. М. Боритко визнає вплив педагогічної умови на реалізацію педагогічного процесу та визначає її як свідомо сконструйовану педагогом міру, що спричиняє, але не гарантує певний результат процесу. Проте дослідник не розцінює умову як власне причинний детермінант результату. Науковець асоціює педагогічні умови з організаційними формами, змістом освіти, методами навчання й іншими складовими педагогічного процесу. Учена О. Пехота педагогічні умови визначає як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи

суб'єктивно створені та є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети [305]. З іншого боку, педагогічні умови виступають індикатором виконання державного стандарту з освітньої діяльності, метою яких є формування висококваліфікованого фахівця.

Акумулюємо результати дослідження педагогічних умов різними науковцями та констатуємо їх квалітативну характеристику основних процесів і явищ освітнього середовища, нормативну спрямованість до організації діяльності та вдосконалення взаємодії суб'єктів й об'єктів педагогічного процесу при розв'язанні конкретних дидактичних завдань. До засадничих конститuentів визначення поняття «умова» в педагогічному контексті відносимо такі: 1) сукупність обставин і причин, що впливають на розвиток, навчання і виховання людини; 2) спроможність педагогічних умов прискорювати чи сповільнювати освітньо-виховний процес, упливати на його динаміку та результати; 3) відповідність стандартно-нормативним вимогам до навчання і виховання.

Отже, *педагогічні умови* визначаємо як сукупність взаємозалежних обставин (передумов), що забезпечують організацію, моніторинг, регулювання та інтеракцію суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу в межах реалізації певного мети. Під *педагогічними умовами* професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови розуміємо зовнішні обставини ефективної реалізації педагогічної мети, спеціально створені викладачем для позитивного впливу на навчально-виховний процес.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було визначено такі: • наявність позитивної мотивації студентів до здійснення перекладацької діяльності в царині китайської мови; • інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; • занурення студентів в активну самотійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; • актуалізація

інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; • усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин. Відзначимо, що окреслені педагогічні умови реалізуються комплексно, проте на кожному етапі превалює певна педагогічна умова відповідно до змодельованого навчально-експериментального контексту. Розтлумачимо сутність кожної педагогічної умови у площині дослідження.

Отже, першою педагогічною умовою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було виділено *наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови.*

Так, мотивацію Н. Гмизіна трактує як «сукупність психологічних явищ, у яких відображена наявність у людській психіці певної готовності, що спрямовує до досягнення мети; процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей й цілей організації; сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають межі і форми діяльності і надають цій діяльності цілеспрямованості, орієнтованої на досягнення певних цілей; сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку; спонука, яка спричиняє активність особистості і визначає її спрямованість» [84, с. 122–123]; система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [88, с. 217]; система взаємопов'язаних і взаємопідпорядкованих мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки [72]. Науковці (А. Реан, Я. Коломинський та ін.) відносять мотиви до ієрархічної системи «мотиваційна сфера людини» та класифікують їх за такими критеріями: - за характером спілкування (емоційні, політичні, ділові); - за взаємодією об'єкта й мети (збіг інтересів особистості збігається з інтересами певної групи) [360].

Згідно з дефініціями, до структури психологічного явища «мотивація» входять такі ключові терміни, як-от: «внутрішні і зовнішні рушійні сили», «стійкі мотиви-спонукання», «спонука», «стимули».

Трансформуємо мотивацію у формат навчально-освітньої діяльності. Учені (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, Г. Костюк, В. Луговий, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) тлумачать мотивацію учня як «складну систему спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань)» [118]. Г. Костюк визначає підхід до мотивації як до суб'єктних, внутрішньо пережитих рушійних сил певного виду активності й структурує її за трьома групами мотивувальних чинників: 1) потреби та інстинкти, що є джерелами активності; 2) мотивувальні чинники, що визначають спрямованість активності (власне навчальні мотиви мотивації); 3) емоції, почуття, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та настанови, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції і динаміки поведінки індивіда в навчальному процесі [118].

Мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, зокрема англійської, як інструменту крос-культурної комунікації з представниками інших країн можна стимулювати через низку спонукань: - прикладна потреба знань іноземної мови для успішного функціонування в майбутній професії; - прагнення до позиціонування себе з конкурентоспроможним компетентним фахівцем на міжнародному ринку праці; - інтерес до інших країн світу (їхньої культури, традицій, цінностей). Мотивація починає «діяти», якщо вона охоплює сферу інтересів, потреб, цілей, бажань вихованця, тобто мотив і мета перебувають у причинно-наслідковому взаємозв'язку і взаємодії. З огляду на зазначене, чітке визначення цілі та мотиву виконує провідну функцію ефективності мотивації. Добір засобів і методів, призначених позитивно спонукали студента, особливо нефілолога, вивчати іноземну мову для досягнення певних його цілей, стратегічно-інструментально довершує комплексну реалізацію загальної мети вивчення іноземної мови.

Вибір професії перекладача-китаєзнавця абітурієнтом передбачає наявність у нього позитивної мотивації, побудованої на основі мрії, до вивчення китайської та іншої / інших іноземних мов, тобто мотиву (чому саме перекладача китайської мови) і мети (кінцевий бажаний результат студента). Позитивним *мотивом* у виборі професій перекладача китайської мови є ті прогнозовані позитивно-навантажені події, що спонукають до функціонування в професії: - відрядження за кордон; - знайомство з китайськими реаліями і традиціями (китайською кухнею, звичаями, медициною, гімнастикою тай-цзи й ушу, мистецтвом), історією КНР, літературною спадщиною Китаю, науково-технічними досягненнями, філософсько-педагогічними детермінантами (Конфуціанство, даосизм тощо); - різновекторне вдосконалення та підвищення кваліфікації в Піднебесній; - обмін досвідом із зарубіжними колегами). *Мету* студент асоціює з успішним працевлаштуванням та відповідною зарплатнею, що складається із стратегічних напрямів: - вільне спілкування китайською мовою в межах професійної крос-культурної комунікації; - володіння начертальними, змістово-етимологічними та декодувальними аспектами китайської ієрогліфіки; культурологічна обізнаність; - безпроблемна реалізація всіх видів перекладу – усного (послідовного й синхронного) і письмового (повного / скороченого перекладу текстів різної жанрово-стильової спрямованості) із застосуванням ІКТ.

За В. Ковальовим, крім актуальних потреб і актуальних мотивів, психологічна компонента мотиваційної сфери особистості репрезентована стійкими «латентними утвореннями»: спрямованість особистості, інтереси, мотиваційні настанови, бажання [161, с. 36.]. Натомість відзначимо тимчасовий і змінний характер мотивів залежно від рівня підготовки студента, зміни його життєвих орієнтирів, суспільно-політичних обставин країн, де планується професійна діяльність тощо.

Педагогічна компонента відповідає за формування мотиваційної сфери майбутнього фахівця перекладу виховного плану, а саме: - формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів китайської

мови в полікультурному просторі; формування інтересу і толерантності до культури Піднебесної (та країн, мови яких вивчають) зі збереженням морально-ціннісного ставлення до рідної культурної спадщини; виховання професійної комунікативно-етичної поведінки майбутнього перекладача-сходознавця. Досягнення завдань психологічної та виховної спрямованості уможливлене через мотивацію навчання – внутрішні стимули-спонукання до освітньо-пізнавальної діяльності в царині китайської мови, перекладознавства, культурології та професійно-спрямованої діяльності (теорія і практика перекладу, виробнича і мовна практика, пошуково-дослідницькі завдання тощо). Серед специфічних чинників, що впливають на успішність формування навчальної мотивації майбутніх перекладачів китайської мови, виокремлюємо такі: - заклад освіти, його соціосфера та етнічний склад; - організація навчально-виховного процесу з професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу; - індивідуальні особливості студентів (вік, стать, інтелектуально-розумові можливості та комунікативні здібності, прогностичні вміння, вміння функціонувати в колективі тощо); - індивідуально-професійні особливості викладача вишу (професійна компетентність, педагогічна майстерність, демократичний стиль у викладанні дисциплін, особистісно зорієнтований підхід до навчання студентів тощо); - вибір форм і методів (засобів) для формування певних професійних компетенцій майбутніх перекладачів китайської мови як компонентів цілісної системи перекладацької компетентності тощо.

Провідними методами і формами, що активізують мотивацію й інтерес майбутніх перекладачів китайської мови до вивчення синології й основ професії перекладача-сходознавця через позитивні емоції в дослідженні виступили: - лекції, міні-лекції, практичні і семінарські заняття дискусійно-аналітичного характеру, наближені до професійної діяльності за формою і змістом; - професійно-вмотивована самостійна робота, творчі індивідуальні завдання, науково-дослідна діяльність (участь у науково-практичних конференціях; підготовка есе, доповіді, рефератів; презентацій дослідженого

матеріалу з використанням ІКТ); - власне аналітичні професійно значущі завдання (лінгвістичний аналіз текстів оригіналу, перекладацький аналіз текстів оригіналу і текстів перекладу), підготовка анотованого, реферованого та повного переказу і перекладу текстів оригіналів; - креативно-продуктивні квазі-професійні завдання – ділові, рольові ігри, диспути, дискусії, розв'язання конфліктних ситуацій, вирішення перекладацьких завдань, участь в освітньо-культурних заходах; автономно-випереджувальні професійно-зорієнтовані види навчально-пізнавальної діяльності – мовна практика за кордоном, виробнича практика на базі, звітні конференції, мовно-перекладацька практика з носіями мови тощо.

Виконання навчальних завдань посилюють позитивну мотивацію майбутніх фахівців-сходознавців до подальшого оволодіння професією і бажання підвищити рівень володіння китайською та іншою іноземною мовою. Формування навчальної мотивації сприяє загальному формуванню різнобічної особистості студента. Отже, позитивна мотивація студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови актуалізується через можливість спілкування з носіями китайської мови (викладачами, волонтерами із Китаю, які залучені до Міжнародного проекту «Інститут Конфуція»); навчання та працевлаштування за кордоном; адекватний педагогічний інструментарій (методи, форми, засоби реалізації навчального процесу), що активізує мотивацію й інтерес майбутніх перекладачів китайської мови. Унаслідок чого студенти цілеспрямовано без зовнішнього втручання педагога залучаються до перекладацької діяльності в мовних парах: «китайська ↔ українська / російська мови», використовують свій потенціал у реалізації перекладу дискурсів різної функціональної спрямованості, оскільки перекладацька діяльність є багатовекторною і потребує обізнаності майже в усіх сферах життєдіяльності. Бажання, подекуди безвихідь-необхідність, студентів спілкуватися з китайцями у форматі навчального мовного середовища задля задоволення певних потреб стимулює їх (студентів) занурення до довідково-енциклопедичних, словникових, лінгвістичних джерел, що розширює світогляд

і сприяє накопиченню нового, позапрограмного в тому числі, професійно значущого матеріалу (див. деталі у підрозділі 4.3).

Другою педагогічною умовою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було визначено *інтерацію дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти*. Під поняттям «інтерація» (від англ. *interaction* – взаємодія; вплив один на одного) розуміємо зв'язки-взаємодію дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик, спрямованих на формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови з урахуванням специфіки мовного середовища регіону, де здійснюється підготовка. Реалізацію міжпредметних / міждисциплінарних зв'язків у змісті освіти досліджували Ю. Бабанський, Г. Балл, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Давидов, М. Євтух, С. Кірюшкін, О. Копусь, Н. Лошкарьова, В. Максимова, В. Статівка, М. Фіцула та ін.

У педагогічних словниках міжпредметні зв'язки визначено як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання й виховання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвивальну й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, які підвищують продуктивність перебігу психічних процесів. Суттєву роль міжпредметні зв'язки відіграють у розвитку системного мислення учнів / студентів [88, с. 210]. Актуальність зростаючої потреби в синтезі наукових знань із різноманітних галузей обґрунтовано в працях сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців. Першочергове місце посідає проблема формування нового, інтегративного способу мислення, що характерний для сучасної людини й передбачає інтеграцію знань із різних навчальних дисциплін для вирішення одного комплексного завдання. Міждисциплінарна інтерація у

навчанні зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, якому властива інтеграція суспільних, економіко-політичних та природничо-наукових знань.

На значущості взаємозв'язаного навчання наголошував ще Я. Коменський у контексті зміцнення знань, вважаючи, що знання учнів будуть міцними, якщо все, що в природі знаходиться в постійному взаємозв'язку, в такому самому зв'язку викладати учням.

Наразі світова освітня спільнота (Ж.-Л. Мартинан, Ж. Фуре та ін.) вважає принцип міжпредметності одним із основних принципів навчального процесу, Міжнародне бюро ЮНЕСКО пропагує ідею міжпредметного підходу до сучасної освіти. Учені трактують міжпредметні зв'язки як дидактичний принцип (П. Кулагін, Н. Лошкарьова), взаємоузгодженість змісту навчальних предметів (В. Оконь, С. Рашкова, М. Фіцула та ін.), дидактичну умову підвищення наукового рівня навчання, розвитку і мислення (В. Федорова, С. Кірюшкін та ін.), засіб комплексного підходу до навчання (В. Якиляшек, В. Максимова та ін.). М. Фіцула зокрема тлумачить міжпредметні зв'язки як дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає змогу здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнювальних дій; як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [430, с. 240–251]. В. Максимова визначає міжпредметні зв'язки як засіб відображення у змісті кожного навчального предмета і в навчальній діяльності продуктів міжнаукової інтеграції, оскільки вони сприяють реалізації принципу науковості у змісті навчання [242, с. 89–97]. В. Статівка серед міжпредметних зв'язків виокремлює такі: узгодженість за часом вивчення різних дисциплін таким чином, щоб вивчення одних курсів сприяло підготовці для вивчення інших; усунення дублювання під час вивчення тих самих понять, відомостей на заняттях суміжних дисциплін; висвітлення спільного в методах дослідження, які використовують у різних галузях науки, та розкриття їх

специфіки; інтерпретація взаємозв'язку явищ, що вивчають на різних предметах, показ єдності матеріального світу [398].

Погоджуємося з думками вчених стосовно доцільності перенесення студентами здобутих знань з лінгвістики, філософії освіти, технічних наук у професійну сферу. Підтримуємо концепцію Г. Балла про характер взаємодії між елементами окремих дисциплін – лінійну (нові знання служать для поглиблення вже набутих); протилежну (нові знання уточнюють й / або спрямовують засвоєні раніше відомості); проблемну (нові знання створюють умови для розв'язання навчального завдання). Автор специфікує характер змістових зв'язків – синхронні (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується одночасно), репродуктивні (спирається на засвоєне з інших предметів), перспективними (певне питання розглядається в основних рисах, а більш докладно вивчається на заняттях з іншої дисципліни) [24].

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про багатовекторність досліджуваного феномена та його функціональний спектр, до складу якого різні науковці віднесено такі функції: освітня, виховна, розвивальна, дидактична (С. Бурилова); формувальна (В. Максимова); інтеграційна, конструктивна, психологічна, діалектична, логічна (Л. Ковальчук, В. Максимова) тощо. Отже, студійований матеріал надає змогу констатувати конструктивно-продуктивний характер міждисциплінарної інтеракції, що сприяє активізації освітньо-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців перекладу; когнітивно-гностичному опануванню навчального матеріалу у зв'язку з практичною діяльністю; ефективному формуванню цілісної системи інтегрованих знань, умінь і навичок студентів; підвищенню професійного рівня навчання й удосконаленню навчально-виховного процесу в межах здобуття професії перекладача-сходознавця.

У дослідженні було зреалізовано всі можливі типи міждисциплінарних зв'язків у змісті дисциплін згідно з навчальним планом бакалаврату. На нашу думку, дисципліни перекладознавчого та лінгводидактичного спрямування є базою для реалізації різнопланової інтеракції. Отже, задля широкого

використання міждисциплінарних зв'язків у процесі формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було ідентифіковано з різних дисциплін (на кожному етапі навчання) інформацію, відповідну до контентного навантаження компетенцій-складників, та проаналізовано можливість її застосування в робочих програмах та навчально-виховному процесі. Використання інтеграції дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик підготовки студентів сприятиме значною мірою успішному формуванню перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови. Міждисциплінарні зв'язки уможливають підвищення рівня фундаментальних знань, їх класифікації, універсалізації та глобалізації, розвитку логічного мислення, їх системно-креативного застосування. Досконале вивчення змісту суміжних фахових дисциплін дозволяє запобігти дублюванню матеріалу, зберегти час на опанування професійно спрямованих дисциплін, збагатити та урізноманітнити їх зміст. Результатом інтерації дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови є сформованість системного мислення студентів-сходознавців, що досягається завдяки складним механізмам синтезу й аналізу змісту зазначених дисциплін; уміння комбінувати знання з мови, літератури, музики, філософії, релігії, образотворчого й виконавського мистецтва тощо таких країн, як: Україна і Китай. Гуманітарний цикл напряду підготовки «Філологія. Переклад» представлено дисциплінами: «Історія України», «Філософія», «Історія української культури», «Світова література», «Соціологія», «Лінгвокраїнознавство», «Політологія»; мовознавчий цикл охоплює такі дисципліни, як-от: «Перша іноземна (китайська / англійська) мова», «Друга іноземна (китайська / англійська) мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Вступ до перекладознавства», «Теорія і практика перекладу», «Порівняльна типологія української та іноземних мов», «Актуальні напрями сучасного перекладознавства». Концептуальний

взаємозв'язок змістових модулів дисциплін гуманітарного й мовознавчого циклів забезпечує формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови з урахуванням специфіки мовного середовища регіону, де здійснюється підготовка. Студенти завдяки активованій освітньо-пізнавальній діяльності свідомо опанують теоретичний навчальний матеріал у практичній діяльності, що надалі забезпечує формування системно-цілісної інтеграції знань, умінь і навичок студентів-майбутніх перекладачів китайської мови (див. докладніше в підрозділі 4.3. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти).

Третьою педагогічною умовою було обрано *занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іноземними мовами.*

Європейські та американські енциклопедично-інформаційні видання корелюють поняття «самостійна робота» зі словами «independent» (незалежний), «autonomous» (автономний). Семантика слова «independent» у різних словникових джерелах ідентична: - «незалежна (людина) від інших людей у плані грошей, допомоги... перевага робити що-небудь самостійно» [500, с. 768]; - «поза контролем інших людей чи речей, незалежна (людина) від інших людей та речей, не перебуває під впливом інших людей... демонструє небажання бути під контролем чи сприймати допомогу інших» [489, с. 134]. Синонімічним до поняття «independent» є поняття «autonomous», яке потлумачено у словниках, як-от: - «незалежний; спроможний самостійно приймати рішення» [500, с. 86]; - «той, що сам керує своєю діяльністю; незалежний» [489, с. 87] тощо. Отже, лексичне значення слова «autonomous» передається через сему «незалежний».

У фаховій літературі поняття «самостійна робота (студентів)» (СРС) науковці визначають неоднозначно: - як форма і метод навчання, у якій залучені суб'єкт (викладач) й об'єкт (студент) навчання (О. Малихін, М. Мешков, Н. Садовнікова, В. Нагаєв та ін.); - різновид групової чи

індивідуальної пізнавальної діяльності в аудиторний і позааудиторний час (Н. Голуб, В. Казаков, Р. Нізамов, В. Ортинський, Н. Сагіна та ін.); - система організації роботи в межах навчально-виховної діяльності, що відбувається за відсутності вчителя або викладача (В. Граф, І. Іллясов, В. Ляудіс, С. Омельчук, Н. Сагіна, О. Чиж та ін.); - спеціальні завдання (типи завдань), призначені для самостійного виконання студентами з опосередкованою участю викладача (С. Архангельський, М. Гарунов, Р. Гурін, Л. Зоріна, Н. Нікандров П. Підкасистий, М. Скаткін та ін.).

З огляду на вищезначене, самостійну роботу розглядаємо з позиції суб'єкта діяльності (студента) як продуктивно-аналітичну діяльність студента, вищу форму цілеспрямованої зовнішньо вмотивованої реактивної навчально-пізнавальної діяльності, яка структурується й корегується суб'єктом діяльності відповідно до його індивідуальних особливостей; реалізація самостійної роботи стимулює актуалізацію набутих учнем / студентом у ході аудиторних занять знань, умінь і навичок, сприяє маніфестації самодисципліни, самосвідомості та відповідальності суб'єкта діяльності.

Серед основних видів СРС у межах започаткованої підготовки виокремлюємо такі: - слухання і конспектування лекцій; - відпрацювання лекційного матеріалу; - виконання практичних і лабораторних робіт з проблем теорії і практики перекладу (усного, письмового, комплексного), участь у семінарських заняттях; - робота з різноплановою літературою у друкованому та електронному форматах (виконання пошуково-аналітичної роботи з картотеками, базами даних; робота з бібліографічними, лексикографічними, довідково-енциклопедичними, періодичними джерелами з різногалузевих питань тощо); - опанування сучасними системами автоматичного / машинного (Machine Translation, MT) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, CAT) перекладів: індивідуальна робота з електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, АBBYY Lingvo, Яндекс. Перевод та ін.); використання програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо);

- виконання самостійних завдань з використанням сучасних текстових процесорів (програм набору, оформлення текстів, текстового редагування перекладів, програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); електронних програм; - підготовка рефератів, усних доповідей і наукових статей тощо.

Зауважимо, що в основі самостійної роботи студентів – майбутніх перекладачів китайської мови лежить сприйняття й аналіз будь-якого тексту у форматі китайської, англійської, української та російської мов та створення вторинного тексту (тексту перекладу (повного, анотованого, реферованого), опрацьованого тексту мовою оригіналу / перекладу – анотацій, тез, доповідей, рефератів, статей, рецензій тощо) на основі оригінального тексту. Працюючи над текстом певного функціонального стилю та жанру, студенти залучаються до таких видів мовленнєвої діяльності, як читання, письмо, аудіювання. Обробка-дешифрація повідомлення уможлиблюється завдяки таким видам мовленнєвої діяльності, як читання й аудіювання. Створення (продукція-трансформація) вторинного або первинно-вторинного тексту реалізується через писемне мовлення та говоріння.

Зміст означеної педагогічної умови передбачає організацію активної професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності майбутніх перекладачів-сходознавців за модельованими комунікативними та рольовими квазі-професійними ситуаціями з метою спонукання студентів до професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності в межах роботи з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями, в ході яких студенти демонстрували одержанні знання з мовного навчального матеріалу та специфічно-технологічні вміння і навички застосування перекладацького інструментарію. Серед форм і засобів їх розв'язання відзначимо такі: ділові, рольові ігри, диспути, дискусії, розв'язання конфліктних ситуацій, вирішення перекладацьких завдань, участь в освітньо-культурних заходах; мовна практика за кордоном, виробнича практика на базі, звітні конференції, мовно-

перекладацька практика з носіями мови тощо. Процес професійно-мовленнєвої діяльності студентів супроводжувався мовленнєвими й немовленнєвими обставинами та умовами, в яких вони мислили та діяли в контексті професії відповідно до ситуації та їхніх ролей у ній, що в результаті посприяло набуттю практичних навичок із фаху, збагаченню їхнього життєвого досвіду, розвитку творчого нестандартного мислення та комунікативних навичок і вмінь здійснювати крос-культурну комунікацію з носіями китайської мови.

Поняття «мовленнєва / комунікативна ситуація» вважають базовим поняттям лінгвопрагматики – науки, що вивчає, як людина використовує мову для впливу на адресата (сприймає мову) і як поводить себе в процесі мовленнєвого спілкування [173] залежно від зовнішніх і внутрішніх умов. З огляду на це, навчальні мовленнєві ситуації віддзеркалюють фрагменти об'єктивної дійсності з відповідним оформленням мовлення (мовленнєвими діями) інтерлокуторів, тобто в модусі мовленнєвої ситуації відбувається апробація та верифікація зразків і моделей навчально-мовленнєвої діяльності, формується адекватна комунікативна поведінка майбутніх перекладачів-сходознавців, активізується їхня увага, створюється уявлення про реальні норми і стандарти професійного спілкування. Підтримуємо погляд С. Гончарова, що через призму моделювання процесу спілкування в комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності студента [89]. Основні показники, що характеризують мовленнєву ситуацію, проектуються на навчально-мовленнєву діяльність, а саме:

- кількість учасників (мовець – і один співрозмовник, мала група, широка аудиторія);
- суспільний статус учасників спілкування (рівні партнери, начальник і підлеглий, перекладач і замовник перекладу, іноземець і перекладач, зарубіжний партнер – вітчизняний представник – перекладач, перекладач – цільова аудиторія тощо);
- мета спілкування (обмін досвідом і думками, повідомлення якоїсь інформації, вплив на спосіб мислення чи культурно-естетичні відчуття адресата, відстоювання власної позиції щодо обговорюваного питання);
- характер зв'язку між мовцем і адресатом

(безпосередній контакт, спілкування на відстані); • форма спілкування – усна чи письмова, монологічна, діалогічна, діамонологічна; • місце і характер спілкування (в якій обстановці – офіційній чи неофіційній – воно відбувається) [270].

Вибір правильної мовленнєвої поведінки є запорукою успішної комунікації, яка охоплює лексичні одиниці, артикуляційні й інтонаційні засоби оформлення висловлювань, невербальні засоби (міміку, жести, погляди, позу) і відчуття просторової міри. Отже, студенти обирають мовні і немовні засоби для виконання комунікативного проблемного завдання, тобто реалізації спілкування в наближеній до реальної професійної ситуації, тому актуальним на сучасному етапі залишається створення на заняттях таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які стимулювали б студентів – майбутніх перекладачів китайської мови до активної самостійної професійно-перекладацької діяльності з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями, до усвідомленого засвоєння знань і вдалого застосування набутих умінь та навичок користування перекладацьким інструментарієм. Моделювання викладачем вишу комунікативних ситуацій і реалізація їх у ділових / рольових іграх дає змогу майбутнім фахівцям перекладу усвідомити контентні і процесуальні аспекти професійно-перекладацької навчально-мовленнєвої діяльності, вдосконалити вміння і навички роботи з інформаційно-енциклопедичними і словниково-тлумачними джерелами, розвинути професійно-марковані й самоадмініструвальні здібності, ознайомитися зі складниками професіограми перекладача-сходознавця.

Навчально-мовленнєву діяльність асоціюємо з дискурсом, оскільки визначені викладачем цілі виконують функції системоутворювальних компонентів на кожному окремому етапі та впливають на хід і результат взаємодії; іншими словами, цілі корелюють зі стратегією (провідна мета) і конкретними тактиками-діями (тактичні й оперативні цілі). Довершують комплексність і професійну спрямованість комунікативних проблемних завдань залучення носіїв мови до навчально-мовленнєвої діяльності як в

Україні, так і за кордоном. Формат вітчизняної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови припускає проведення практичних і семінарських занять за участю китайськомовних фахівців, деякі з них володіють російською, українською й англійською мовами. Студенти занурюються до реального іншомовного середовища та оволодівають автентичною китайською мовою через усі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Під час проходження мовної практики в Китаї майбутні фахівці перекладу залучені в неперервну крос-культурну комунікацію з носіями мови протягом двох тижнів, семестру, навчального року залежно від обраної програми. Саме за кордоном студенти присвячують більше часу роботі зі словниковими джерелами, оскільки їх оточує природне китайськомовне середовище в усіх сферах життєдіяльності (культура, традиції, філософія, кухня, побут, навчання тощо), без розуміння якого неможливе перебування в країні, мову якої вивчають. Студенти на практиці шліфують уміння і навички використання лексичних одиниць (словосполучень, фразеологізмів), синтаксичних конструкцій, фонологічно-тональне оформлення висловлювань, зорове сприйняття та декодування ієрогліфів, начертальні навички, зорові та слухові навички членування висловлювань, навчаються ідентифікувати помилки однокоренів, свої помилки й коректно визначати засоби коригування навчально-мовленнєвої діяльності її учасників тощо.

Різна функціонально-стильова спрямованість китайськомовних текстів сприяє поглибленню індивідуального словникового запасу; набуттю знань, крім філологічного, нефілологічного характеру (технічних, інформаційних тощо); розвитку вмінь і навичок використання певних перекладацьких стратегій, тактик, прийомів і засобів відповідно до лінгвістичних особливостей оформлення певного дискурсу. Цільовий добір дидактичного матеріалу, зорієнтованого на розв'язання професійно-мовленнєвих завдань з урахуванням специфіки мовленнєвих ситуацій, та система тренувальних вправ на їх основі

виступили підґрунтям активної самостійної роботи студентів з китайськомовними текстами.

З огляду на специфіку актуалізації пропонованої педагогічної умови, констатуємо її доцільність у плані ефективного опанування майбутніми перекладачами китайської мови основних видів перекладу і професійної мовленнєвої діяльності. Результат занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями здійснювався таким чином: студенти демонстрували специфічно-технологічні вміння і навички застосування самостійно набутих знань і перекладацького інструментарію під час виконання професійно спрямованих завдань; вміння і навички роботи з інформаційно-енциклопедичними і словниково-тлумачними джерелами; професійно-марковані й самоадмініструвальні здібності; спостерігалось поглиблення індивідуального словникового запасу кожного студента та шліфування навичок перекладацького скоропису (див. докладніше в підрозділі 4.3. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти).

Наступною педагогічною умовою формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-сходознавців було обрано *актуалізацію інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти.*

На сучасному етапі розвитку освіти і науки в міжнародному форматі інтерактивні форми організації навчання на всіх освітніх рівнях є ефективними, позитивно стимулюючими до навчальної діяльності. З'ясуємо сутність поняття «інтерактивні форми організації навчання».

Означений феномен належить до галузі методів та технологій навчання, який історично будується на методах проєктів, змінних пар і бригадно-лабораторному методі. Розробка елементів інтерактивного навчання віддзеркалена в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70 – 80-х років ХХ століття (Ш. Амонашвілі, В Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова),

теорії розвивального навчання (В. Давидов, О. Дусавицький, В. Занков). Теоретичні й практичні аспекти їх реалізації досліджували зарубіжні (Д. Ахметова, Н. Борисова, А. Вербицька, М. Кларін, Т. Назарова, П. Фредерік, А. Хуторський та ін.) й вітчизняні (І. Богданова, В. Гузєєв, Р. Гурін, А. Гін, О. Пометун, А. Панченков, Т. Ремех, Л. Пироженко, Н. Солодюк, А. Фасоля та ін.) науковці. У Західній Європі та США наприкінці ХХ сторіччя інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці викладання різноманітних предметів.

Термін «інтерактивний» (від англ. *interactive*) в оригіналі має значення 1) взаємодіючий; який впливає один на одного; погоджений; 2) інтерактивний, діалоговий (режим доступу до комп'ютера). Трансформуючи семантику цього терміна в педагогічну площину, спостерігаємо, що ключовим елементом його значення виступає «діалог», тобто мається на увазі взаємодія-діалог між суб'єктом та об'єктом навчання – діалогове навчання. Продуктивною, на наш погляд, є думка О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці)...» [312, с. 124–128].

Науковці (О. Пометун, Н. Солодюк, Г. Фрейман) дотримуються думки, що інтерактивні методи навчання гарантують найбільший простір для самореалізації учня в навчанні і найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, адже спрямовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості. Автори пропонують організувати процес ефективної багатосторонньої комунікації з мінімальною концентрацією на думці вчителя. За концепцією вчених, учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті та активні, що уможливлено через використання відповідних методів навчання: групового (взаємодія між учасниками у малих групах), колективного (полілог, у якому бере участь кожен учень класу), колективно-групового (робота малих груп поєднана з роботою всього класу) [312].

Теоретичне студіювання наукових джерел переконує, що інтерактивний підхід до навчання забезпечує зворотний зв'язок, відвертий обмін думками, формує позитивні взаємини між викладачем і студентами завдяки спеціально організованій пізнавальній діяльності соціальної спрямованості. Інтерактивні методи навчання (професійно зорієнтовані ігри, дискусії, інсценування тощо) сприяють зацікавленому зануренню студентів до основ професії перекладача-синолога через зміну моделей (комунікативної) поведінки учасників навчально-пізнавального процесу, усвідомлене засвоєння норм перекладацької діяльності і вимог до фахівця перекладу, реальне ознайомлення з режимами роботи перекладача китайської мови і формами подання обробленої інформації. До основних характеристик інтерактиву, побудованих на фундаменті критично-креативної розумової діяльності, смислотворчості, свободі вибору та рефлексії, Л. Шевченко відносить такі: • спеціальна форма організації з комфортними умовами, за яких педагог відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність; • залучення всіх учасників до процесу обговорення; • діалогове спілкування, що веде до взаємодії, взаєморозуміння, спільного ухвалення найбільш загальних, але значущих для кожного учасника завдань; • відсутність домінування в презентації думки тих, хто виступає; • можливість для комунікантів зважати на альтернативні думки, приймати продумані рішення, правильно висловлювати свої думки, брати участь у дискусіях, вносити свій особливий індивідуальний унесок, професійно спілкуватися; • продуктивність і групової діяльності, і задоволеність членів групи спільною діяльністю [455].

Таким чином, інтерактивна технологія навчання – це така організація колективного, заснованого на взаємодії всіх його учасників навчального процесу, в якому взаємодіють згідно з конкретним публічно-спрямованим завданням всі без винятку його суб'єкти й об'єкти. Інтерактивні методи навчання є компонентом інтерактивних технологій і складають інтерактивну модель. У педагогічній літературі інтерактивні технології навчання корелюють з технологіями кооперативного, колективного, колективно-групового навчання;

технологіями опрацювання дискусійних питань і технологіями ситуативного моделювання. Інтерактивні методи організації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови призначені стимулювати інтерес і мотивацію студентів до професійної самоосвіти; підвищувати рівень активності й автономності під час виконання перекладацької діяльності; розвивати навички і вміння аналізу, синтезу і рефлексії професійно спрямованої діяльності; формувати прагнення майбутніх фахівців перекладу до співпраці в професії й виховувати почуття емпатії.

Сутність інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови відображена в китайському прислів'ї: «Покажи мені – і я запам'ятаю; дай зробити – і я зрозумію» (Конфуцій). Серед традиційних інтерактивних форм навчання майбутніх перекладачів-сходознавців виокремлюємо перекладацько-мовленнєві тренінги (швидке реагування, швидке навчання), круглий стіл, перекладацький ринг (обговорення і виявлення ефективних підходів до розв'язання перекладацьких проблем), дискусії та диспути (вчать логічно мислити й аргументувати свої позиції, висловлюватися лаконічно, чітко, точно на тлі зіткнення різних поглядів), семінар-практикум (формують практичні навички і вміння здійснення усного і письмового видів перекладу) тощо. Нові інтерактивні форми репрезентовані діловими іграми (банк ідей - розвиваються вміння вийти з нестандартної квазі-професійної ситуації та діяти експромтом), виставками і ярмарками перекладацьких ідей (демонстрація знань, умінь і навичок у галузі перекладознавства), майстер-класами тощо. Новітні інтерактивні форми актуалізовані через перекладацьку майстерню / ательє (раціональний спосіб колективного розв'язання перекладацьких проблем через презентацію вмінь і навичок володіння перекладацьким інструментарієм та ІКТ), симпозіум перекладачів-синологів, творчі години «Перлини перекладу», групова робота над розробкою методичних рекомендацій з оволодіння теорією і практикою перекладу в мовних парах: «китайська ↔ українська мови», «китайська ↔ російська мови», «англійська ↔ українська мови», «англійська

↔ російська мови)), сесії працедавців («Крюїнгові іспити», «Випробування в бюро перекладів», «У туристичній агенції» тощо; інтерактивне спілкування з потенційними працедавцями, рекламування професійних знань, умінь, навичок, здібностей тощо), зустрічі випускників («Асоціація випускників «Інституту Конфуція» – плідний обмін думками та досвідом у комфортній психологічній атмосфері), перекладацького цеху (активна форма навчання, яка стимулює творчу пошуково-дослідницьку діяльність майбутніх перекладачів китайської мови і передбачає створення нового освітньо-перекладацького продукту в процесі навчальної взаємодії залучених суб'єктів).

Отже, сучасний освітній простір потребує використання інноваційних педагогічних й інформаційно-комунікативних технологій, методик для більш зручної адаптації до нього та успішному входженню в професію. Актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти є необхідною умовою конструктивної співпраці студентів і викладачів завдяки спеціально організованій спільно-активній навчально-пізнавальній, наближеній до професійної діяльності її учасників, а також ознайомлення з перекладацьким досвідом фахівців цієї сфери.

П'ята педагогічна умова ефективності професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів – *усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин.*

Ключовим компонентом терміна «полікультурність» (чи «культурне розмаїття») є культура, під якою розуміють «сукупність властивих суспільству або соціальній групі помітних ознак – духовних і матеріальних, інтелектуальних і емоційних... Окрім мистецтва і літератури вона охоплює спосіб життя, «уміння жити разом», систему цінностей, традиції і вірування» [273]. Перед перекладачем виникає подвійне завдання – з одного боку, уявляти цінність гармонійного співіснування і взаємодії різних культур у рідній країні та в країнах світу; з іншого боку, трансформувати його в професійну

перекладацьку сферу та функціонувати в ній, студіювати й адекватно співвідносити етнокультурні, релігійно-конфесійні, соціолінгвістичні, історико-географічні, суспільні аспекти країн, мови яких вивчають.

Феномен «полікультурність» корелює із глобальними маркерами демократії – плюралізм, толерантність, повага до інших культур, взаєморозуміння, конструктивний діалог-обмін досвідом, досягненнями і співпраця. Усвідомлення майбутніми перекладачами-сходознавцями ролі їх професії на національному і місцевому рівнях в аспекті гуманного ставлення до актуалізації багатокультурності дозволяє плідно здійснювати перекладацьку діяльність, зокрема крос-культурну комунікацію. Поняття «толерантність» (від лат. *tolerantia* – терпіння, поблажливість до кого- або чого-небудь) означає готовність надати іншій людині або здійснити для неї волю думки й дії [387], іншими словами, здатність і необхідність приймати і поважати права інших бути такими, які вони є, не завдавати їм шкоди. На жаль, у сучасному світі локальні соціальні, етнокультурні та релігійні конфлікти, дискримінація, порушення прав окремих груп населення є нерозв'язаними проблемами, відтак актуальним залишається пошук ефективних шляхів подолання конфліктів, суперечностей, розбіжностей у поглядах тощо. Етнокультурний простір та світові надбаня виступають певним тлом освітнього процесу. Плюралізм культур, поєднання етнічної ідентичності і терпимості до інших національностей, розвиток глобального погляду на людство як жителів однієї планети, пошані до інших людей є наразі пріоритетними орієнтирами Європейських держав відповідно до документів ООН, ЮНЕСКО і Ради Європи. З огляду на зазначене, світова педагогічна спільнота розробляє освітні програми, до завдань яких уходить підготовка молодого покоління до життя в поліетнічному і полікультурному суспільстві [240].

Відомо, що Україна як невід'ємна складова європейського освітнього простору є багатонаціональною, багатоконфесійною, полікультурною державою, що склалась історично. Погоджуємося з думкою О. Пометун, яка розуміє полікультурність української освіти як «систему навчання та

виховання, за якої ті, хто навчаються, одержують теоретичні та практичні знання і навички в межах двох або кількох типів культур, що різняться своїми пізнавально-інформаційними, етносоціальними, етнопсихологічними, релігійно-конфесійними, мовними та іншими особливостями» [240]. Поряд із поняттям «полікультурність української освіти» існує термін «полікультурний простір освіти», який у тлумачних джерелах трактується як динамічна система різних за розміром і змістом культурних полів взаємовпливу і взаємодії суб'єктів освіти, що є носіями певного культурного та субкультурного досвіду [118]. Складники полікультурного простору освіти – це суб'єктний культурний досвід, характер культурних інтересів, обсяг культурної інформації, включений в освіту.

Отже, *полікультурну освіту* для майбутніх перекладачів китайської мови асоціюємо із процесом цілеспрямованої соціалізації студентів у межах оволодіння системою національних, конкретно-державних (Китай, Велика Британія / США) та загальнокультурних цінностей, професійно-комунікативних й емпатично-толерантних умінь, необхідних для здійснення крос-культурної перекладацької діяльності-взаємодії з носіями різних культурних спадщин з усвідомленим переконанням у значущості розуміння етнокультурних розбіжностей комунікантів та адекватної професійної поведінки під час виконання професійних обов'язків. Полікультурний освітній простір порівняно з іншими освітніми сферами має потенціал для розв'язання етнокультурних проблем. Оскільки Україна є демократичною державою, її громадяни мають визнавати справедливість і рівність, забезпечити сприятливі умови для комфортного співмешкання всіх етнічних, расових, мовних і релігійних груп, з яких складається українська нація. Сучасна етнічна картина України характеризується етнокультурним розмаїттям, саме тому в сучасному українському суспільстві розвивається новий тип соціокультурних стосунків, які будуються за принципами діалогу-інтерації та толерантності. Система освіти виступає флагманом, що орієнтує молодь на безконфліктне функціонування в полікультурному середовищі, виховує їхню толерантність,

відкритість до сприйняття інших культур, пошану і повагу до інакших світоглядних моделей.

Стратегічною метою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців в аспекті феномена багатокультурності є формування в них когнітивних переконань щодо значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі. У цьому зв'язку, констатуємо, що виявлена стратегія передбачає покрокове планування дій (включаючи мовленнєво-етикетні) і ресурсів та реалізується за допомогою відповідних тактик, а саме: формування в них ґрунтового уявлення про різноманіття і полікультурний характер сучасного світу, країни / країн, мова якої / яких вивчають (Китаю, Великої Британії, США), українського суспільства; переконаності в цінності культурного розмаїття та багатогранності на паритетному порівнянні з українським культурним надбанням; гуманності, толерантності й здатності до міжетнокультурного діалогу і співпраці в межах України та інших країн світу; прагнення до полюбовного розв'язання конфліктів у разі їх виникнення в багатокультурному середовищі. Саме полікультурна спрямованість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців реалізує водночас два принципи національної ідентичності й полікультуралізму. У процесі перекладу відбувається його націоналізація. Суспільне значення перекладу актуалізується в коректному переданні фахівцем сутності найкращих культурних надбань етносів. Саме тому для фахівця-сходознавця важливим стає формування особистості дипломованого професіонала, етнокультурно збагаченої й освіченої людини, здатної до успішної самореалізації у високопродуктивній перекладацькій діяльності в умовах полікультурного суспільства.

У дослідженні було враховано концепцію С. Ніколаєнко стосовно змісту навчальних курсів із гуманітарних предметів, які мають значні внутрішні можливості для підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності у полікультурному суспільстві й не потребують низки додаткових курсів [282]. Тому доцільним вважаємо доповнити фундаментальні професійно-

зорієнтовані дисципліни фактичним теоретичним матеріалом полікультурної спрямованості. Теоретико-практичними складниками полікультурної компоненти професіограми майбутнього перекладача китайської мови виступають такі: засвоєння відповідних культурологічних знань та їх практична реалізація в перекладацькій діяльності; оволодіння способами та методами крос-культурної взаємодії на національному та міжнародному рівнях; формування гуманно-толерантного ставлення до форм актуалізації феномена «полікультурність» як ціннісної основи інтеракції людей у реальній дійсності; когнітивне розуміння значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі.

Ініціація процесу «полікультурізації» майбутніх перекладачів китайської мови передбачає такі етапи: вивчення етнічного складу студентських академічних груп; визначення рівня сформованості національно-етнічної свідомості студентів на національному, загальному і «конкретно крайньому» (країн, мови яких вивчають – Китай, Велика Британія / США) рівнях; виявлення основних етнокультурних маркерів, що репрезентують представників національностей, які беруть участь у міжкультурній комунікації опосередковано та неопосередковано; виявлення ступеня взаємовпливу представників різних етносів у межах студентської групи; розробка системи засобів запобігання виникнення конфліктів на основі етнокультурних розбіжностей та корекції негативного ставлення до представників інших національностей та їхнього культурної спадщини через низку колективних та індивідуальних завдань (культурологічно спрямовані вправи під час проходження студентами мовної практики закордоном, виробничої практики на базі, мовно-перекладацької практики з носіями мови, звітування на конференціях; групові тренінги та індивідуальні заняття із студентами з питань полікультурності; арт-терапія з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва – музичного, художньо-графічного, спортивно-хореографічного тощо). Підсумком такої навчально-виховної діяльності є формування обізнаності майбутніх перекладачів китайської мови

в аспектах полікультурності й їхньої лінгвосоціокультурної компетенції як фахівців перекладу. Поряд з означеними компетенціями в майбутніх перекладачів-сходознавців формуються особисті і соціальні якості, вміння і навички (креативність, навички продуктивної міжкультурної комунікації, емпатія до представників інших культур, уміння адаптуватися під носіїв іноземних мов під час реалізації професійних обов'язків тощо).

Відтак етнокультурологічна підготовка майбутніх перекладачів-сходознавців може здійснюватися протягом усього навчання на бакалавраті і бути компонентом усіх професійно-спрямованих дисциплін. Тому, спираючись на культурно-національну специфіку соціальних і національних груп, представники яких мешкають на території України та в країнах, мову яких вивчають, у студентів формується глобально-універсальне і «конкретнокраїнне» полікультурне мислення з уявленням значущості національного компонента, що проектується на професійну діяльність. Перевага надається культурологічним та історичним аспектам, які розкривають цілісну модель полікультурності освіти.

Специфіка перекладацької діяльності в полікультурному просторі переконливо розкривається під час проходження студентами виробничої практики на базі освітньо-культурних центрів «Інститут Конфуція», мовленнєво-перекладацької практики з носіями мови, мовної практики за кордоном; групових тренінгів та індивідуальних занять зі студентами з питань полікультурності; арт-терапії з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва. Формат перекладацької діяльності завдається мовним середовищем, в якому здійснюється підготовка майбутніх перекладачів китайської мови, тобто студенти виконують функції перекладачів у таких мовних парах: 1) китайська ↔ українська мови (на офіційному рівні); 2) китайська ↔ російська мови (під час візитів представників китайського дипломатичного корпусу, внутрішні неофіційні програми, культурні заходи); 3) китайська ↔ англійська мови (на науковому рівні, мови конференцій, неофіційне, неформальне спілкування з китайськими викладачами).

Результатом реалізації означеної педагогічної умови є сформованість обізнаності майбутніх перекладачів китайської мови в аспектах полікультурності та їхньої лінгвосоціокультурної компетенції як фахівців перекладу; соціальних якостей, умінь і навичок; переконань студентів щодо особливостей реалізації перекладацької діяльності в полікультурному просторі; гуманно-толерантного ставлення до форм актуалізації феномена «полікультурність» як ціннісної домінанти інтеракції людей у реальній дійсності, а також навичок перемикання кодів у межах чотирьох мов залежно від вимог ситуації та конкретних перекладацьких завдань (див. докладніше в підрозділі 4.3. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти).

Отже, забезпечення обґрунтованих педагогічних умов: наявність позитивної мотивації студентів до здійснення перекладацької діяльності в царині китайської мови; інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови; занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі активізації україно-китайських взаємовідносин – створюють оптимальні можливості для формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови.

4.2. Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти

Формувальний експеримент було проведено поетапно: 1) пропедевтичний; 2) основний – формувальний етап; 3) прикінцевий.

1-й етап (2012-2015 рр.) – пропедевтичний, який передбачав виконання таких видів діяльності: постановка мети і завдань формувального експерименту; визначення термінів проведення експерименту та його періодичності; підготовка нормативної бази дослідження; визначення процедурно-процесуального змісту експерименту; методична підготовка викладачів іноземної мови і перекладу, які були задіяні в експерименті; розроблення методичного супроводу проведення експерименту; апробація інструментарію дослідження й коригування його за результатами апробації.

Опишемо зміст методичної підготовки викладачів іноземної мови, які були задіяні в експерименті. З викладачами китайської мови, серед яких були носії мови, було проведено серію семінарів-тренінгів з питань мовознавства та методики викладання китайської мови як іноземної в умовах полікультурного простору України. Ознайомитися з тематикою семінарів-тренінгів. Тематика серії «Мовознавство»:

I. Нагальні питання перекладознавства: китайська, українська, англійська, російська мови: 1. Труднощі двостороннього перекладу в мовних парах: китайська ↔ українська мови, китайська ↔ російська мови, китайська ↔ англійська мови. 2. Особливості відтворення українськомовного різногалузевого дискурсу китайською мовою. 3. Засоби передавання когнітивного змісту китайськомовних текстів різної функціонально-стильової спрямованості українською (англійською, російською) мовою. 4. Науково-технічний переклад: засоби відтворення неологізмів, сутності наукових винаходів (у межах китайської, української, англійської, російської мов).

II. Китайська мова та мовлення в руслі інтерактивної парадигми:

1. Вербальні засоби актуалізації позитивної інтенції китаємовних мовців різних соціальних статусів. 2. Екстралінгвістичні аспекти експресії негативних емоцій китаємовними інтерлокуторами та засоби їх інтерпретації. 3. Проблеми сучасного тлумачення стародавнього китайського письма. 4. Засоби поповнення лексикону китайської мови. 5. Сучасна синологія: стан, шляхи розвитку.

III. Актуальні питання загального і зіставного мовознавства:

1. Типологія фонологічних систем китайської, англійської та української мов. 2. Типологічні відмінності морфологічних систем української, китайської, англійської та російської мов. 3. Типологічні відмінності синтаксичних систем української, китайської, англійської та російської мов. 4. Слово як основна типологічна одиниця словникового складу мови (на матеріалі мов, що вивчають).

Тематика серії «Педагогіка»:

I. Міжкультурна комунікація в умовах глобалізації:

1. Лінгвосоціокультурна обізнаність перекладача-синолога: зміст, досвід. 2. Проблеми співпраці в культурно і соціально гетерогенних групах. 3. Лінгвістичні основи міжкультурної комунікації в сучасному полікультурному просторі. 4. Виховання толерантності до представників інших культур: світовий вимір.

II. Лінгводидактичні проблеми викладання іноземних мов і перекладу у вищій школі: 1. Методичні аспекти навчання слов'яномовних студентів китайської мови. 2. Сучасні методики навчання китаєсьмовного усного мовлення. 3. Сучасні методики навчання китаєсьмовного читання-декодування ієрогліфів і письма-начертання ієрогліфів. 4. Новітні методики навчання різних видів перекладу в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, китайська ↔ російська мови, китайська ↔ англійська мови.

III. Проблеми професійної підготовки майбутніх філологів в умовах сучасного полікультурного простору: 1. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх філологів в умовах полікультурного

простору. 2. Професіограма сучасного філолога-китаєзнавця. 3. Філософсько-педагогічні детермінанти професійної підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців. 4. Філософські концепції китайських учених (Лао-цзи, Чжоу-і, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень, Ван Фучжи та ін.) і філософія Конфуція. 5. Виховання патріотизму: концептосфера і методологія.

На пропедевтичному етапі було розроблено веб-сторінки «Інститут Конфуція» на веб-сайтах Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (<http://pdu.edu.ua>) і популярної мережі «ВКонтакте» (<http://KONFUTSIA-UKR@MAIL.RU>); налагоджено телекомунікацію учасників експерименту через мобільну комунікаційну систему для передавання текстових і голосових повідомлень WeChat / 微信 (Wēixìn); створено накопичувальну інформаційну базу даних про сучасні досягнення Китаю й українсько-китайські зв'язки, а також відеотеку освітньо-культурних українсько-китайських заходів; закумульовано навчальні друковані, відео та аудіоматеріали з оволодіння китайською мовою для широкого доступу; запущено цілодобові медіатрансляції китайських телеканалів для природного занурення учасників експерименту (і всіх бажаючих) у китайськомовне середовище.

Задля успішного застосування комп'ютерних технологій на подальших етапах педагогічного експерименту було встановлено комп'ютерні програми автоматизованого перекладу PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо; програми текстового редагування перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); програми з повнотекстового пошуку / індексатори (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); програми конкордансу (Transit NXT); програми управління пам'яттю перекладів (ТММ) тощо). Викладачі, які брали участь в експерименті, опановували механізми застосування вищезазначеного комп'ютерного забезпечення в навчальних цілях.

Було складено українсько-китайські словники за галузевою й дискурсивною спрямованістю: «Економіко-правова лексика», «Офіційно-ділова лексика», «Професійно-галузева лексика», «Комп'ютерна термінологія», «ІКТ-лексика», «Словник наукових неологізмів», «Культурологічний довідник», «Стилістичні терміни», «Фонетичний довідник», «Граматичний довідник», «Словник культурних реалій» (див. Додаток Д12).

Викладачі брали участь у роботі семінарів-колоквиумів («Ділова гра», «Сфери професійної діяльності сучасного перекладача-синолога», «Специфіка викладання українсько-китайського та китайсько-українського перекладу слов'яномовним студентам) щодо організації, планування та проведення квазіпрофесійних ділових / рольових ігор («Перекладацький цех», «Круглий стіл», «Перекладацький ринг», «Виставки і ярмарки перекладацьких ідей», «Перекладацька майстерня / ательє», «Сесії працедавців» тощо). Відзначимо, що викладачі китайської мови і / або перекладу, які були задіяні в роботі, репрезентували результати одержаної інформації та власних напрацювань у контексті започаткованого експерименту на щорічних Міжнародних наукових конференціях «Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі», що були організовані на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у 2015 та 2016 р.р. До участі в конференціях було залучено студентів – майбутніх перекладачів китайської мови під керівництвом університетських викладачів (написання тез і наукових статей) і викладачів Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса), Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв), Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (м. Харків), Київського національного лінгвістичного університету (м. Київ), а також Університету міжнародного бізнесу та економіки (м. Пекін) й Харбінського інженерного університету (м. Харбін).

Зазначимо, що на пропедевтичному етапі було організовано стажування

і підвищення кваліфікації українських і китайських педагогів у галузі викладання китайської мови як іноземної у КНР (Східно-китайський педагогічний університет (м. Шанхай), факультет іноземних мов Харбінського інженерного університету, Головне управління Інститутів Конфуція (м. Пекін) тощо) з метою ознайомлення з інноваційними технологіями в багаторівневій системі освіти КНР, філософськими засадами сучасної китайської освіти та виховання, китайськими традиціями й культурними реаліями. Ознайомлювально-навчальні програми для педагогів сприяли подальшому поглибленню їхнього педагогічного досвіду і впровадженню інноваційних ідей в українську систему професійної підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців. Зазначимо, що методично спрямовані заходи для викладачів передбачали також проведення продуктивних за змістом крос-культурних сесій за участю українських та китайських викладачів (носіїв мови) після проходження стажування.

На пропедевтичному етапі було розроблено методичний супровід організації і проведення формувального етапу педагогічного експерименту. З огляду на зазначене, до початку проведення експерименту, колективом викладачів китайської мови (під керівництвом О. Попової) були розроблені навчально-методичні комплекси з нормативної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» на інтегративній основі за вимогами кредитно-трансферної акумулюючої системи організації навчального процесу у вищій школі. Навчальна програма з дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» розрахована на три з половиною роки навчання в бакалавраті, а саме: загальна кількість годин складає 1375 годин (45 кредитів ECTS), із них лекційних занять – 164 години, практичних – 324 години, індивідуальна робота – 296 годин, самостійна робота – 591 година (див. Додатки Г1 – Г4). Дисципліна завершується заліком чи іспитом наприкінці кожного семестру. Перелік змістових модулів та структуру програм «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» подано в додатку Г1 – Г4.

Розроблено спецкурс «Теоретичні засади професійної підготовки май-

бутніх перекладачів китайської мови». Навчальна програма спецкурсу розрахована на 30 годин (1 кредит), із них лекційних занять – 6 годин, практичних – 4 години, індивідуальна робота – 5 годин, самостійна робота – 15 годин (див. Додаток Г5). Змістово-методичний компонент спецкурсу спрямований на формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови, що уможлиблюється за різними організаційними формами роботи (лекційні, практичні заняття, презентації лекційного матеріалу з обраної студентами теми, захист перспективних ідей, інсценування перекладацьких тренінгів, участь у конференціях, круглих столах, освітньо-культурних заходах тощо).

На початку 2014 – 2015 навчального року для студентів-майбутніх перекладачів китайської мови, які навчаються на старших курсах бакалаврату, було розроблено спецкурс «Переклад офіційних паперів» обсягом 105 годин (3,5 кредити). На лекційні заняття було відведено 22 години, на практичні – 28 годин, для проведення індивідуальних занять – 18 годин, самостійної роботи – 37 годин (див. Додаток Г6). Метою запропонованого спецкурсу було визначено ознайомлення майбутніх перекладачів китайської мови з лінгвістичними особливостями оформлення китайськомовних і українськомовних офіційно-ділових документів (у порівнянні з англійськомовними) й формування вмінь відтворювати адекватними перекладацькими засобами композиційний формат та зміст китайськомовних текстів офіційно-ділових документів українською мовою і навпаки.

Методичний супровід також передбачав озброєння викладачів сучасними методиками навчання усного і письмового двостороннього перекладу; методиками застосування в навчальному процесі програм автоматизованого китайсько-українського й українсько-китайського перекладів, програм текстового редагування перекладів (програми з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо), програм з повнотекстового пошуку / індексатори (Nature1, ISYS Search Software і dtSearch), програм конкордансу (Transit NXT);

програм управління пам'яттю перекладів (ТММ)) тощо. Викладачі були забезпечені наочним супроводом (опорними конспектами теоретичного матеріалу, схемами, таблицями тощо), обладнанням (CD/MP3/MP4-плеєрами, медіа-проекторами, леп-топами, навушниками і т. ін.).

Підготовлено й опубліковано монографію [337] й навчальні посібники [344; 334], якими надалі користувалися студенти експериментальних груп (кожний з них мав примірники навчальної літератури). Опишемо їх. У навчальному посібнику «Переклад офіційних паперів (на матеріалі англійської, української та китайської мов)» [188] представлено класифікацію документів і засоби перекладу автобіографій, дипломів, довідок, свідоцтв, сертифікатів, контрактів, угод, меморандумів та інших типів документів з китайської (і англійської) мов українською і навпаки; вправи для практичних занять з окреслених теоретичних аспектів. Монографія «Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти: теоретичний аспект» [335] і навчальний посібник «Підготовка майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі» [334] забезпечили теоретичного підґрунтя започаткованої підготовки. У навчальному посібнику «Формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору» [344] зокрема наведено всі вправи і тексти до кожного показника за кожним критерієм формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-китаєзнавців. Таким чином, описаний методичний супровід сприяв формуванню перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти України.

На формувальному етапі було розроблено модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти (див. рис. 4.1). У методології науки під терміном «модель» (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) розуміють аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та

соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі [428].

Науковці (Ю. Бабанський, С. Омельченко, Л. Сущенко, В. Штофф) визначають модель, як-от: - «уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [118, с. 515]; - спеціально спроектований педагогічний об'єкт, що має необхідний ступінь схожості з вихідним, адекватний цілям дослідження (Л. Сущенко) [403]; - система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації (С. Омельченко [291]); - явище, предмет, знакове утворення чи умовний образ, що знаходиться в деякому співвідношенні до об'єкта, який вивчається, і здатні замінювати його в процесі дослідження, надаючи інформацію про об'єкт (Ю. Бабанський) [20]; - міра, зразок, норма; представник, заміник оригіналу в пізнанні чи на практиці [72]. Є. Лодатко тлумачить педагогічну модель як виключно мисленнєву систему, що зорієнтована на інтерпретацію в педагогічному просторі. На думку автора, така система має вибудовуватися з метою імітування чи відображення конкретних властивостей, ознак або характеристик досліджуваного педагогічного об'єкта (явища), з урахуванням принципів внутрішньої організації чи функціонування педагогічного об'єкта (у разі необхідності) [231].

З огляду на зазначене, під *моделлю* означеної підготовки розуміємо ієрархічно організовану схему процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в закладі вищої освіти, яка відображає основні структурні компоненти (етапи, цілі, педагогічні умови, форми, методи і засоби реалізації) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, що вможлиблює їх уходження до професії і подальше функціонування в ній. Модель обіймає мету,

етапи, критерії, педагогічні умови, засоби, форми і методи організації навчання.

Метою когнітивно-збагачувального етапу є збагачення знань про різнорівневі мовні одиниці в межах китайської та української мов, психолінгвістичні аспекти реалізації китайськомовного та українськомовного мовлення, специфіку реалізацію усного і письмового китайсько-українського й українсько-китайського повного / скороченого перекладу, ІКТ у навчанні перекладу; фонових знань); операційно-репродуктивного – формування професійно-прикладних умінь у галузі китайсько-українського та українсько-китайського перекладу на репродуктивному рівні; креативно-продуктивний етап спрямований на активізацію самостійності й креативності в розв’язанні проблемних професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракцій, а також наукових конференцій; оцінно-рефлексивний – спрямований на закріплення професійної поведінки в майбутніх перекладачів-сходознавців та реалізацію валюативно-корегувальної оцінки результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності та результатів означеної діяльності одногрупників у процесі навчання. На кожному етапі визначено було засоби, форми і методи його реалізації.

Модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти здійснювалась поетапно (див. рис. 4.1) за таких педагогічних умов: • наявність позитивної мотивації студентів до здійснення перекладацької діяльності в царині китайської мови; • інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; • занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; • актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; • усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості

перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин. На кожному етапі превалювала та чи та певна педагогічна умова в контексті інтегрованої реалізації виокремлених педагогічних умов. Результатом підготовки виступила сформованість перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності (бюро перекладів, крїїнгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів тощо).

Провідними організаційно-діяльнісними *формами* навчання було обрано традиційні лекційні, практичні і семінарські заняття та їх новітні різновиди й комбінації (семінар-практикум, групові й індивідуальні перекладацько-мовленнєві тренінги та тренінги з питань полікультурності, лекція-презентація, лекція-діа-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-пленарне засідання, лекція-конференція-практикум, лекція-симпозіум, лекція-нарада тощо). Засоби форми і методи експериментального навчання забезпечили змістову, матеріальну й інформаційну цілісність навчального середовища, позитивно впливали на діяльність його суб'єктів та об'єктів, уможливили досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання.

Отже, експериментальний навчальний процес було структуровано таким чином, щоб знання студентів, одержані у вигляді теорій, положень, глосарію, трансформувалися у відповідну систему, професійні вміння і навички, потрібні для майбутньої перекладацької діяльності. Схематично його можна репрезентувати таким чином: подання інформації → мотивація навчальної діяльності → активізація навчальної діяльності → (пошук інформації, якої бракує для побудови цілісної картини досліджуваного феномена) → вивчення-закріплення нового матеріалу → формувально-розвивальне диференційоване закріплення → узагальнювальне повторення → підведення підсумків → автономна реалізація власних здобутків у мовній і виробничій практиках, незалежній власно ініційованій у межах навчання науково-дослідницькій діяльності.

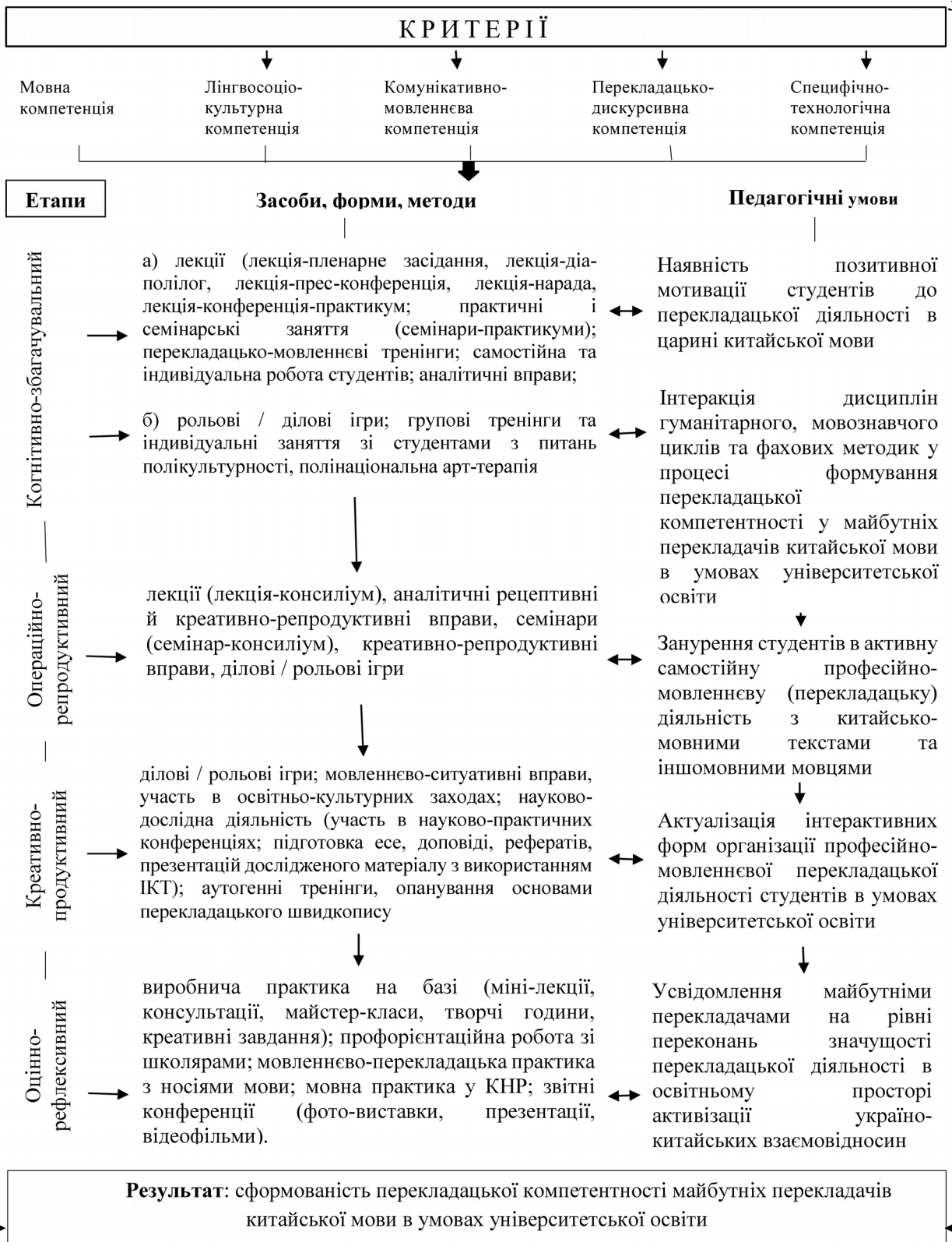


Рис. 4.1. Модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти

4.3. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти

Провідними формами організації навчального процесу виступили аудиторна й позааудиторна робота, результати якої оцінювалися через контрольні моніторингові заходи: поточний, проміжний (модульний) і підсумковий (семестровий) види контролю (для аудиторної роботи); моніторинг викладачем практичної реалізації результатів позааудиторного навчання студентів – майбутніх перекладачів китайської мови у професійно-наближеній діяльності, в ході якої вони демонстрували вміння валюативно-корегувальної характеристики результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності, оцінювали досягнення одногрупників й коригували їхні помилки (рефлексивно-оцінювальний аспект).

Аудиторна робота передбачала поєднання традиційних (лекція, практичні та семінарські заняття) та новітньо-інтерактивних форм навчання: інтерактивні лекції (міні-лекція, лекція-прес-конференція, лекція-пленарне засідання, лекція-діа-полілог, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум, лекція-консиліум, лекція-симпозіум тощо); інтерактивні ділові / рольові ігри; інтерактивні семінари-практикуми, семінари-консиліуми із залученням китайських волонтерів.

Отже, специфікуємо зміст навчального процесу та механізм трансформування знань студентів у систему професійно значущих компетенцій за етапами.

На першому – *когнітивно-збагачувальному* – етапі було більшою мірою реалізовано такі педагогічні умови: 1) наявність позитивної мотивації студентів до здійснення перекладацької діяльності в царині китайської мови; 2) інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти. Розроблений спецкурс «Теоретичні засади перекладознавства та професійної підготовки

майбутніх перекладачів» (див. Додаток Г5) сприяв збагаченню знань майбутніх перекладачів китайської мови про різнорівневі мовні одиниці в межах китайської та української мов, психолінгвістичні аспекти реалізації китайськомовного та українськомовного мовлення; фонових знань; зумовив удосконалення вмінь студентів експериментальних груп здійснювати усний і письмовий китайсько-український і українсько-китайський повний / скорочений переклад з використанням ІКТ.

Провідними засобами, формами і методами актуалізації першої педагогічної умови виступили такі: лекції (лекція-пленарне засідання, лекція-діа-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум); практичні і семінарські заняття (семінар-практикум); перекладацько-мовленнєві тренінги; самостійна й індивідуальна робота студентів; аналітичні вправи.

Відтак спецкурс «Теоретичні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів» (див. Додаток Г5) мав за мету розвиток умінь майбутніх перекладачів китайської мови здійснювати всі види перекладу з урахуванням функціонально-стильової спрямованості тексту оригіналу, декодувати імпліцитний зміст лінгвістичних й екстралінгвістичних засобів оформлення тексту. Основними завданнями спецкурсу виступили: усвідомлення майбутніми перекладачами китайської мови сутності перекладацької діяльності в різних ракурсах, як-от: - типологізації видів перекладу (художній переклад та інформативний (спеціальний) переклад тощо); - психологічних особливостей здійснення перекладу; - морально-етичних норм професії і законів професійної поведінки перекладача / тлумача; - професійних вимог до фахівця перекладу та умов реалізації перекладацької діяльності тощо; ознайомлення студентів з освітньо-нормативною базою реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської та англійської мов за освітнім рівнем «бакалавр»; аналіз змістових компонентів усіх видів виробничої практики та самостійної роботи студентів у системі означеної підготовки.

Зазначимо, що лекційний матеріал викладався проблемним методом, що передбачало активну участь студентів та стимулювання аналітико-мисленнєвої діяльності на заняттях. Під час репрезентації лекційного матеріалу основна увага була приділена усвідомленню майбутніми перекладачами психолінгвістичних характеристик письмово-письмового, усно-усного (послідовного та синхронного), письмово-усного (перекладу з аркуша), усно-письмового (відтворення в письмовій формі відео- та аудіо-текстів) видів перекладу та режимів їх виконання в мовній парі «китайська ↔ українська»; ознайомленню студентів із сутністю сучасних методів та засобів комп'ютерного перекладу і редагування текстів. Виклад матеріалу у формі проблемних запитань сприяв усвідомленню майбутніми фахівцями перекладу уявлення про багатоаспектність перекладацької діяльності і крос-культурної комунікації та створенню передумов для формування у студентів перекладацької компетентності. Деталізуємо зміст цієї роботи.

Перший блок лекцій «Сутність і характеристики перекладацької діяльності» складався із трьох тем: «Типологізація видів перекладу», «Морально-етичні норми професії і закони професійної поведінки перекладача» та «Умови реалізації перекладацької діяльності».

Вступна лекція «Складники перекладацької компетентності перекладачів китайської мови» мала характер пленарного засідання (лекція-пленарне засідання).

Мета: висвітлити сутність і характеристику перекладацької діяльності через культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи як методологічні засади формування перекладацької компетентності перекладачів-китаєзнавців.

Хід виконання. Викладач репрезентував студентам, які виконували ролі учасників конференції, а потім разом з ними обговорював культурологічні, професійні й компетентнісні детермінанти професії перекладача-синолога.

Наступна **лекція** «Типологізація видів перекладу» була присвячена проблемам типологізації перекладу.

Мета: виявити критерії типологізації перекладу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано історіографічні аспекти класифікації і типологізації видів перекладу. Особливу увагу студентів привернули різновиди машинного перекладу із залученням / незалученням людини-перекладача та сучасні методи комп'ютеризованого перекладу.

Зміст наступного заняття спецкурсу стосувався інноваційних інформаційних технологій у перекладознавстві.

Лекція-симпозіум «Інноваційні інформаційні технології у перекладознавстві».

Мета: поповнити знання майбутніх перекладачів китайської мови з питань сучасних систем китайсько-українського / українсько-китайського автоматичного / машинного та комп'ютеризованого перекладів; ознайомити студентів з програми текстового редагування перекладів, програми з перевірки правопису, граматики, управління термінологією в межах китайської та української мов.

Хід виконання. Після окреслення викладачем основних видів інноваційних інформаційних технологій, що використовують наразі в перекладознавстві, та їхніх функцій студентам було запропоновано взяти участь у «симпозіумі» за такими секціями: 1. Сучасні системи автоматичного / машинного та комп'ютеризованого перекладів; 2. Електронні одномовні та багатомовні словники та програми автоматизованого перекладу; 3. Програми текстового редагування перекладів; програми з перевірки правопису, граматики, управління термінологією; 4. Програми з повнотекстового пошуку / індиксатори; 5. Програми конкордансу; 6. Програми управління пам'яттю перекладів.

Студенти з ентузіазмом ділилися враженнями з одногрупниками з приводу використання сучасних затребуваних програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо). Професійно коректно поводитися майбутні перекладачі під час репрезентації програм текстового редагування перекладів, програм з

перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо). Серед програм з повнотекстового пошуку / індексаторів, що є наразі популярними, студентами було виокремлено такі: Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); популярними програмами конкордансу студенти визнали Transit NXT. Щодо програм управління пам'яттю перекладів, студенти рекомендували програму ТММ. Електронні одномовні та багатомовні словники були представлені такими, як-от: Контекст 3.51, АBBYY Lingvo, Яндекс. Переклад тощо.

Лекція-діа-полілог «Етика і професійна поведінка перекладача-сходознавця».

Мета: ознайомлення майбутніх перекладачів китайської мови з морально-етичними нормами професії і законами професійної поведінки перекладача-синолога, стимулювання когнітивного слухання професійно значущої інформації.

Хід виконання. Студентам було запропоновано обговорити основні правила перекладацької етики, моральні принципи усної крос-культурної комунікації, професійні вимоги до здійснення письмового перекладу під час викладання лектором матеріалу. Зміст лекційного матеріалу передбачав усвідомлення майбутніми перекладачами китайської мови значущості формування професійної культури на державному та міжнародному рівнях. Формат лекції уможливив активізацію уваги студентів до порушених проблем, стимулювання когнітивного слухання повідомлень своїх колег та розвитку міжкультурно-креативного етично-коректного мислення в межах виконання певного перекладацького завдання.

Продовженням лекційного матеріалу виступила креативна **самостійна робота** з написання китайською й українською мовами твору-міркування.

Завдання 1. Мета: розширити світогляд майбутніх перекладачів китайської мови з питань полікультурності, стимулювати їхню пошукову активність, тренувати у викладі здобутих знань китайською та українською мовами в письмовій формі.

Хід виконання. Студентам було запропоновано написати твори-міркування з теми «Полікультурне середовище в сучасному розумінні» за допомогою опрацювання енциклопедично-тлумачних та Інтернет-джерел з подальшою його презентацією та поставити запитання доповідачеві стосовно змісту понять «перекладач-сходознавець», «полікультурний простір», «полікультурне середовище», «крос-культурна комунікація» тощо.

Дослідження означених понять надавало можливість майбутнім перекладачам китайської мови оволодіти на теоретичному рівні основними терміносистемами, категоріями з питань діяльності фахівців перекладу і зокрема, під час реалізації всіх видів перекладу. Зазначимо, що така робота сприяла більш глибокому засвоєнню студентами знань й усвідомленню ними значущості обраної професії.

Крім цього, майбутні фахівці перекладу виконували ще одне завдання з писемного мовлення.

Завдання 2. Мета: збагатити знання майбутніх перекладачів китайської мови з питань призначення і лінгвістичного оформлення професійно маркованих документів, стимулювати самокритичне мислення, тренувати у чіткому висловлюванні свої думки із дотриманням композиційних стандартів документа та його лексико-граматичного оформлення китайською та українською мовами в письмовій формі.

Хід виконання. Студентам було запропоновано написати китайською й українською мовами функціонального / хронологічного резюме і / або закритого листа роботодавцеві із зазначенням їхніх досягнень, академічного та професійного досвіду, здатностей, здібностей тощо із дотриманням композиційних стандартів документа та його лексико-граматичного оформлення. Завдання сприяло ознайомленню майбутніх перекладачів-сходознавців з практичними аспектами реалізації одного з видів професійної діяльності перекладачів китайської мови, формуванню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

У ході лекційного заняття «Умови реалізації перекладацької діяльності»

розглядалися стадії процесу реалізації усного й письмового видів перекладу із зазначенням труднощів, що виникають під час роботи з китайським текстом. Опишемо її.

Лекція-прес-конференція «Умови реалізації перекладацької діяльності».

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з процесуальною структурою усного перекладу й основними типами ведення перекладацького скоропису в межах китайської та української мов; розкрити механізми смислового розпізнавання ієрогліфів, конвертування графічних символів українською мовою й українських слів ієрогліфами (письмовий переклад).

Хід виконання. Студентів було ознайомлено зі специфікою роботи перекладача-синхроніста / тлумача та алгоритмом його дій у мовних модусах: переклад з української мови китайською мовою, переклад із китайської мови українською мовою та переклад у межах двох іноземних мов (китайська ↔ англійська мови). Представлено етапи реалізації китайсько-українського й українсько-китайського письмового перекладу. Лекція мала характер прес-конференції, на якій почергово виступали студенти-«досвідчені перекладачі» із задалегідь підготовленою доповіддю та відповідали на запитання «журналістів» стосовно зазначених професійних питань.

Логічним продовженням лекції виступив семінар-практикум «Моя професія – перекладач-синолог», який проходив у вигляді колоквиуму.

Семінар-практикум «Моя професія – перекладач-синолог».

Мета: активувати аналітично-мовленнєву діяльність студентів з питань специфіки професії перекладача-синолога.

Хід виконання. Готуючись до семінару-практикуму, майбутні перекладачі китайської мови досліджували більш детально процесуальні питання здійснення усного і письмового перекладу. Студентам було запропоновано інсценувати професійно спрямовані ситуації («У синхроніста немає робочого матеріалу для підготовки перекладу китайською мовою»,

«Тлумач не ознайомлений із тематикою зустрічі бізнесменів», «Письмовий переклад українськомовного художнього твору китайською мовою не підготовлено вчасно», «Китайськомовні делегати замовляють гіда...», «Досвідчений перекладач навчає стажиста двостороннього перекладу контрактів / угод» тощо). На занятті студенти конструктивно вирішували професійні питання, вислуховували думки одногрупників, надавали рекомендації щодо оптимізації процесів перекладу та аналізували підготовлені сценки.

У ході розгляду тем («Освітньо-нормативні стандарти філологічної освіти в Україні», «Функціонально-стильова спрямованість змісту навчання», «Питома вага виробничо-практичної підготовки студентів – майбутніх перекладачів китайської мови») другого блоку («Специфіка підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах») студенти знайомилися з нормативно-практичними аспектами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців в умовах університетської освіти України.

Опанування теми «Освітньо-нормативні стандарти філологічної освіти в Україні» проходило у вигляді наради.

Лекція-нарада «Освітньо-нормативні стандарти філологічної освіти в Україні».

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з нормативною базою філологічної освіти в Україні; стимулювати аналітичне мислення студентів стосовно змісту сучасної професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Хід виконання. Студентам було запропоновано розглянути поняття «філологічна освіта» крізь призму професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови; ознайомитися з основними положеннями нормативної освітньої бази. Лекція проводилася у формі наради Департаменту вищої освіти щодо нормативного та навчально-методичного забезпечення спеціальності «Філологія. Переклад (китайська мова)», в процесі якої студенти

спровокували жваву дискусію щодо проблемного питання: «Зміст сучасної професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови – професіограма перекладача-сходознавця». Одні студенти наполягали на тому, що якість досліджуваної підготовки погіршується, якщо нормативною освітньою базою не враховуються особливості мовного середовища міста, де здійснюється навчання; інші наголошували на важливості, крім філологічної компоненти, виховання у студентів толерантного ставлення до представників інших культур, вивчення культурної спадщини учасників крос-культурної комунікації у національному й міжнародному дипломатичному форматах.

Підвищений інтерес у студентів викликала **лекція-конференція-практикум** «Функціонально-стильова спрямованість змісту навчання».

Мета: специфікувати значущість функціонально-стильової домінанти тексту в процесі двостороннього перекладу; ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з дискурсивними детермінантами перекладацької діяльності фахівця-синолога.

Хід виконання. Студентам було репрезентовано сутність перекладацької діяльності фахівців-китаєзнавців у дискурсивному світлі з урахуванням функціонально-стильової спрямованості тексту оригіналу. Студенти зізнавались у тому, що раніше вони не замислювалися над тим, що перекладацька діяльність має багато спільних рис із дискурсом, що реалізується в різноманітних сферах життєдіяльності людини; хоча під час обговорення вони згадували про адресата й адресанта, лінгвістичний та екстралінгвістичний рівень репрезентації перекладацької діяльності. Студенти ознайомилися із специфікою здійснення науково-технічного, художнього перекладу, перекладу офіційно-ділових паперів, публіцистичних текстів, наукової прози та текстів суспільно-побутової спрямованості. Практичній роботі з різногалузєвою лексикою передувало озброєння студентів із словниками, що було розроблено на пропедевтичному етапі.

Семінар-практикум «Лексика – смислова основа перекладу».

Мета: збагатити знання майбутніх перекладачів-синологів

різногалузевою лексикою в межах китайської та української мов, розмаїтити словниковий запас студентів стилістичними та семантичними синонімами й антонімами; розширити лексикографічно-довідковий потенціал студентів.

Хід виконання. Студентам було надано різногалузеві українсько-китайські словники («Економіко-правова лексика», «Офіційно-ділова лексика», «Професійно-галузева лексика», «Комп'ютерна термінологія», «ІКТ-лексика», «Словник наукових неологізмів», «Культурологічний довідник», «Стилістичні терміни», «Фонетичний довідник», «Граматичний довідник» й запропоновано ознайомитись з їх змістом. Студенти доповнювали кожний словник власними прикладними з аргументацією їх доцільності, добирали семантичні й стилістичні синоніми й антоніми до термінів за допомогою спеціальної літератури.

До складу мовних підготовчих вправ було включено наукову термінологію (див. Додаток Д3).

Вправа 1 «Лексичний рівень актуалізації українськомовного наукового дискурсу».

Мета: навчити майбутніх перекладачів орієнтуватися в українськомовній науковій термінології: семантичний й змістовий компоненти.

Хід виконання. Студентам було запропоновано розтлумачити зміст різногалузевих українськомовних термінів (на рівні слів і словосполучень) українською мовою та заповнити пропуски в реченнях відповідними термінами. Задля кращого розуміння сутності термінів, науково-технічних феноменів студенти склали схеми, описували механізми й алгоритми їх функціонування українською мовою.

Вправа 2 «Лексичний рівень актуалізації китайськомовного наукового дискурсу».

Мета: навчити майбутніх перекладачів орієнтуватися в китайськомовній науковій термінології: семантичний й змістовий компоненти.

Хід виконання. Студентам було запропоновано розтлумачити зміст різногалузевих китайськомовних термінів (на рівні слів і словосполучень)

китайською мовою та заповнити пропуски в реченнях відповідними термінами. Задля кращого розуміння сутності термінів, науково-технічних феноменів студенти склали схеми, описували механізми й алгоритми їх функціонування китайською мовою.

У наступних непродуктивних вправах студенти вирішували проблеми граматичного оформлення досліджуваного дискурсу (див. Додаток Д3).

Вправа 3. «Граматичний рівень актуалізації українськомовного наукового дискурсу».

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з граматичними аспектами оформлення українськомовного наукового дискурсу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано: а) розкрити дужки, застосовуючи відповідний стан, часову форму дієслова, дієслівної форми (граматичної конструкції) в українських реченнях; б) розташувати слова в реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу речення.

Вправа 4. «Граматичний рівень актуалізації китайськомовного наукового дискурсу».

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з граматичними аспектами оформлення китайськомовного наукового дискурсу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано: а) розкрити дужки, застосовуючи відповідний стан, часову форму дієслова, дієслівної форми (граматичної конструкції) в китайських реченнях; б) розташувати слова в реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу речення.

Перекладацько-мовленнєві тренінги слугували продовженням теми попередньої лекції та сприяли розширенню дискурсивної обізнаності студентів (Див. Додаток Д5).

Тренінг 1 «Функціонально-стильова детермінанта в письмовому перекладі» було присвячено практичним основам письмового перекладу науково-технічної, художньої літератури, перекладу офіційно-ділових паперів, публіцистичних текстів, наукової прози, текстів суспільно-побутової спрямованості;

Хід виконання. Студентам було запропоновано 6 українськомовних і 6 китайськомовних текстів різної функціонально-стильової спрямованості, у межах яких вони мали виявити функціональний стиль і жанр кожного тексту, прокоментувати лінгвістичні й композиційні маркери текстів відповідно до функціонального стилю і жанру та засоби їх відтворення мовою перекладу, перекласти їх китайською / українською мовою письмово.

Тренінг 2 «Дискурсивна детермінанта в усному перекладі» стосувався питань усної реалізації означених дискурсів.

Хід виконання. Китайським викладачам було запропоновано прочитати вищезазначені китайськомовні тексти, а майбутнім перекладачам китайської мови їх усно перекласти українською мовою з урахуванням семантики інтонаційного оформлення тексту оригіналу. Українським викладачам було запропоновано прочитати вищезазначені українськомовні тексти, а майбутнім перекладачам китайської мови їх усно перекласти китайською мовою з урахуванням семантики інтонаційного оформлення тексту оригіналу.

У ході тренінгів окремо вирішувалися питання виникнення різнорівневих труднощів перекладу, засоби їх подолання, лінгвістичний та екстралінгвістичний аспекти реалізації дискурсів, класифікації помилок, методика їх редагування тощо.

Упровадження реалізації другої педагогічної умови (*інтерація дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти*) було зумовлене недостатністю часу, відведеного на спецкурс, для всебічного розгляду питань у галузі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Провідними засобами, формами і методами реалізації другої педагогічної умови виступили рольові ігри, ділові ігри; групові тренінги та індивідуальні заняття зі студентами з питань полікультурності, полінаціональна арт-терапія. Відзначимо, що реалізація другої педагогічної

умови була продовжена на третьому етапі експериментальної методики. З огляду на зазначене, було проведено відповідну роботу з педагогами, які викладають дисципліни гуманітарного й мовознавчого циклів. Співпраця-взаємодія з викладачами сприяла більш глибокому усвідомленню студентами сутності перекладацької діяльності фахівця-синолога.

Під час викладання навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» студентів було ознайомлено із філософськими концепціями китайських учених (Конфуцій, Лао-цзи, Чжоу-і, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень, Ван Фучжи та ін.) і проведено **рольову гру** «Крокуємо в минуле» (Див. Додаток 11). Опишемо її.

Мета: мотивувати майбутніх перекладачів китайської мови у вивченні філософсько-педагогічних детермінант їхньої фахової підготовки.

Хід виконання. Студенти обігравали зустріч видатних учених Китаю періодів правління різних династій (Шан і Чжоу, Цуньцю та Чжаньго, Хань, Вей, Цзінь, Суй і Тан, Сун і Мін та Цін) для з'ясування їхнього ставлення до змісту навчально-методичного забезпечення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, філософських детермінант підготовки, морально-етичних аспектів перекладача-сходознавця, компонентів фонових знань фахівця перекладу. Між студентами було розподілено ролі видатних філософів-педагогів, як-от: Конфуцій, Лао-цзи, Чжоу-і, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень, Ван Фучжи та інші. Запропонована гра дала можливість студентам усвідомити, що менталітет представника китайської нації підпорядкований благодію (відповідно до конфуціанства) – етично-моральному вихованню, в центрі якого перебувають «людинолюбство», «підпорядкування старшому поколінню»; та пізнати головні постулати провідних філософських теорій (конфуціанства, моїзму, даосизму).

У розділі «Культура і традиції країн, мову яких вивчають» у межах «Лінгвокраїнознавства» було організовано для студентів серію тренінгів з **арт-терапії** («Музична терапія», «Художньо-графічна терапія», «Спортивно-

хореографічна терапія», «Національне, традиційне: Україна – Китай») з використанням полінаціональних елементів різних видів китайсько-українського мистецтва – музичного, художньо-графічного, спортивно-хореографічного, літературно-естетичного тощо. Метою арт-терапії було занурення майбутніх фахівців перекладу в автентичну атмосферу етнокультури з усвідомленням її унікальності й значущості в системі культурно-традиційних цінностей носіїв мови.

Тренінг 1. «Музична терапія».

Мета: навчити студентів гри на традиційному китайському музичному інструменті – гуджені; прищепити повагу українським студентам до музичного мистецтва Китаю.

Хід виконання. Студентам було надано теоретичні та практичні основи з навчання гри на традиційному китайському музичному інструменті – гуджені. Після елементарного тренінгу на гуджені студенти брали участь у «сеансі караоке китайської / української пісні». У ході тренінгу одні студенти обирали пісні та співали їх, інші – виконували ролі гостей закладу й перекладачів. Отже, «перекладачі» надавали анотований переклад змісту пісень «гостям», які не володіли іноземною мовою. Усі студенти виконували свої ролі з ентузіазмом та підспівували «артистам». Результатом сеансу був загальний позитивний настрій. Наприкінці було запропоновано обрати пісню, що їм сподобалася найбільше, та заспівати разом.

Тренінг 2. «Художньо-графічна терапія».

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови створення національного (китайського, українського) малюнку та традиційного накреслення ієрогліфів.

Хід виконання. Студентам було надано теоретичні та практичні основи зі створення національного китайського малюнку та традиційного накреслення ієрогліфів. Майбутні перекладачі китайської мови проводили демонстраційні покази і майстер-класи з ієрогліфіки (написання власних імен, прізвищ із застосуванням традиційних китайських пензлів та спеціального паперу) для

китайських викладачів і волонтерів, проте представники китайської культури розмальовували українські писанки. Відзначимо, що весь процес коментувався творцями та перекладався майбутніми тлумачами мовою перекладу (китайською, українською) для «гостей заходу».

Тренінг 3. «Спортивно-хореографічна терапія».

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови філософських і практичних основ у-шу.

Хід виконання. Студентів було ознайомлено з філософським змістом китайського бойового мистецтва у-шу; проведено фізкультурні заняття з у-шу. Процес навчання у-шу як один з аспектів спортивно-хореографічної діяльності захоплював студентів, які в традиційних китайських костюмах пізнавали таїнство вишуканої гімнастики. Не менш цікаві «вистави» репрезентували китайські волонтери в українських вишиванках. Подібні тренінги зміцнили дружбу української та китайської молоді та допомогли зрозуміти потаємний смисл істинної культури зсередини.

Тренінг 4. «Національне, традиційне: Україна – Китай».

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з культурологічними детермінантами України і Китаю; навчити ідентифікувати та коректно інтерпретувати зміст культурологічно-маркованих елементів у межах конкретного дискурсу.

Хід виконання. Студентів було надано матеріал культурологічної спрямованості (детально див. тематику у Додаток Д1) для порівняльного аналізу. Студентів було розподілено на чотири групи «експертів» за ключовими темами: 1) культурологічний нарис України і Китаю; 2) національно-культурна спадщина України і Китаю; 3) етноментальність українців і китайців; 4) національно-маркована соціокомунікація українців і китайців; лінгвокультурологічне тло комунікації українською / китайською мовами. Перша група репрезентувала факти стосовно території, державного устрою, економіки, населення, етнічного складу України і КНР; релігійних преференцій і конфесій представників країн; основні ЗМІ країн. Друга група –

висвітлювала свята, звичаї, обряди, традиції, реалії України і КНР; науку й освіту України і КНР; мистецтво країн; художня література країн (відомості про періодизацію та історію національної літератури, відомих авторів та назви їхніх творів, тематичний і жанровий спектр; історію країн (визначні історичні події та видатні особи, національні визначні місця, історико-культурні пам'ятки тощо). Третя група – описувала етноментальність українців і китайців через розкриття внутрішнього світу китайців і українців та причинно-наслідкові чинники основних рис їхньої національної ментальності. Четверта група – наводила приклади стереотипів вербальної та невербальної комунікативної поведінки носіїв китайської і української мов. Відзначимо, що робота над культурологічно-маркованими текстами сприяла накопиченню фонових знань майбутніх перекладачів китайської мови; збагаченню їхнього словникового запасу; усвідомленню національної специфіки України і Китаю.

Під час викладання дисципліни «Соціологія» викладачами було проведено **ділову гру** «Сучасна соціальна реальність: крос-культурний вимір».

Мета: формування у студентів обізнаності з питань сучасної соціальної реальності представників української та китайської культур.

Хід виконання. Студентам було запропоновано інсценувати такі ситуації: «Соціальне співжиття представників різних етносів», «Соціальні системи, інститути, організації України і Китаю: спільне і відмінне», «Комунікативна поведінка в соціально- і етно-гетерогенних групах», «Запорука безконфліктного існування в соціумі: Китай і Україна», «Засоби запобігання дезінтеграції у власному житті й професії». Після презентацій сценок студенти-експерти висловлювали свої думки стосовно порушених питань, студенти-перекладачі перекладали почуту інформацію іноземним фахівцям, ролі яких виконували викладачі з Китаю. Враження викладачів з Китаю перекладали українським викладачам студенти-майбутні перекладачі китайської мови.

Студентів залучали до участі в VI Міжнародному фестивалі мов та культур «Colours of the world», який об'єднав представників таких країн, як-от:

України, Німеччини, Китаю, Афганістану, Румунії, Болгарії та Туреччини, з метою закріплення набутих знань. Перед його початком студенти отримали інструкції до ділової гри «Я пізнаю світ» у межах заходу.

Ділова гра «Я пізнаю світ».

Мета: закріпити знання про соціолінгвістичні особливості функціонування у професії.

Хід виконання. Студентів було розподілено на три групи: «музиканти», «соціологи», «іноземці». Інструкція виконавцеві ролі «музиканта»: Ви – китайський музикант-аматор. Ви заробляєте собі на життя на вулиці, граючи на музичному інструменті гуджен. Студенти демонстрували майстерність, креативність, щоб привабити до себе глядачів. Чим більше глядачів збиралося біля музикантів, тим більше балів вони отримували. Інструкція виконавцеві ролі «соціолог»: Ви виконуєте соціопитування з теми «Засоби безконфліктного соціального співжиття людей у полікультурному просторі». Гості заходу із задоволенням висловлювали свої думки стосовно порушеної проблеми. Фінал передбачав репрезентацію найоригінальніших, на думку опитувачів, відповідей та їх обговорення. Інструкція виконавцям ролей «іноземці»: Ви розпитуєте іноземною мовою (китайців – китайською, представників інших культур – англійською мовою) гостей свята про найважливіші для суспільства умови існування в сучасному суспільстві, провідні соціальні інститути із аргументацією про засоби започаткування спільних міжнародних проєктів. Спостерігалось повне занурення студентів і гостей заходу в експериментальну діяльність й активна взаємодія представників різних культур. Після виконання завдань відбувалося обговорення результатів у вигляді наради соціальної організації із оформленням відповідного протоколу. Позитивний настрій усіх учасників та конструктивність висновків майбутніх перекладачів-полілінгвів сприяли підвищенню самооцінки студентів.

Відтак на першому – когнітивно-збагачувальному – етапі експериментальна робота з майбутніми перекладачами китайської мови була спрямована переважно на збагачення їхніх фонових знань, знань про

психолінгвістичні аспекти реалізації китайськомовного та українськомовного мовлення, специфіку реалізації усного і письмового китайсько-українського й українсько-китайського повного / скороченого перекладу, ІКТ у навчанні перекладу.

На другому *операційно-репродуктивному етапі*, в ході якого здійснювалося формування професійно-прикладних умінь у галузі китайсько-українського та українсько-китайського перекладу на репродуктивному рівні, здебільшого реалізувалася третя педагогічна умова «занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями» під час викладання лекційних занять зі спецкурсу, зокрема блоку «Самостійна робота в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ».

Під час **лекції** «Самостійна робота студента-китаєзнавця» шляхом евристичного методу було з'ясовано етимологічні корені досліджуваного поняття через аналіз дефініцій-першоджерел, підходів учених до визначення поняття і нормативних джерел у галузі освіти.

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови зі змістовим компонентом самостійної роботи студентів-китаєзнавців та навчити їх працювати самостійно в наближених до професії умовах.

Хід виконання. Студентам заздалегідь було запропоновано вивчити довідкову й наукову літературу з питань змісту самостійної роботи студента. На занятті студенти дійшли висновків стосовно сутності досліджуваного поняття та видів самостійної роботи студентів-китаєзнавців, які було використано як завдання для наступного семінарського заняття. По закінченню лекції студенти отримали домашнє завдання розробити рекомендації із планування та змісту самостійної роботи для студентів – майбутніх перекладачів китайської мови в межах кожного з видів перекладу: усного, письмового та комбінованого.

Семінар-консиліум «Виконуємо самі».

Мета: навчити майбутніх перекладачів самостійно опрацьовувати матеріал і приймати рішення щодо способів і засобів виконання професійних завдань.

Хід виконання. Студентам було запропоновано репрезентувати рекомендації щодо досягнення успішності у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів китайської мови засобами самостійної роботи / діяльності студентів. Кожний студент висловлював свою думку стосовно порушеної проблеми, аргументував її та пропонував альтернативні шляхи досягнення успішності в зазначеній підготовці. Наприкінці заняття було узгоджено універсальні рекомендації з поаспектної організації та змісту самостійної роботи майбутніх перекладачів-синологів, якими студенти користувалися на наступних етапах експериментального навчання. Серед ідей було виокремлено оригінальні й сучасно-зумовлені. Розглянемо їх.

Стрижневим компонентом змісту самостійної роботи майбутніх перекладачів-китаєзнавців студентами було визначено складання українсько-китайського словника-глосарію з кожної галузі (терміни, словосполучення, фразеологізми). Спектр різновидів словників було розширено національно-маркованою лексикою: складання словників китайських популярних ідіоматичних висловів, прислів'їв, приказок, крилатих фраз їх відтворенням українською мовою та наданням синонімів / антонімів (у разі їх наявності). Запам'ятовуванню слів, на думку студентів, сприяло використання зафіксованих слів у власно створених міні-ситуаціях та текстах. Майбутні перекладачі китайської мови не залишили без уваги допоміжний засіб реалізації усного перекладу – скоропис. Змістовними виявилися авторські пропозиції знакової системи та їх декодування. Студентами було обрано роботу із скриптами аудіо- й відеотекстів як підготовку до послідовного перекладу. Майбутні перекладачі-синологи підтримали думку викладача стосовно необхідності додаткового тренування в декодуванні семантики інтонаційного оформлення китайськомовного й українськомовного мовлення залежно від статі та соціального статусу співрозмовників, емоційного настрою

комунікантів, ступеня чистоти звучання повідомлення (шуми, перешкоди, розрив зв'язку тощо). Фонові знання та вміння користуватися сучасними ІКТ було визначено студентами як невід'ємні складові успішності перекладацької діяльності та обговорено можливі засоби їх набуття в ході самостійної роботи.

Водночас відзначимо, що розробка рекомендацій викликала певні ускладнення у студентів, вони зверталися за допомогою до викладачів теорії і практики перекладу та інших дисциплін задля отримання більш цілісного уявлення про сутність самостійної роботи, яка об'єднуючи різні за фахом сфери, гарантувала б комплексну актуалізацію знань і вмінь студентів, набутих у процесі їх (дисциплін) опанування.

Практичну підготовку перед виконанням перекладацьких аналітичних вправ уможливила інтеракція дисциплін «Перша іноземна мова», «Друга іноземна мова», «Теорія і практика перекладу».

У межах комплексу підготовчих вправ з опрацювання текстів різної функціонально-стильової спрямованості студенти виконували різнорівневі мовні вправи. Художній стиль було репрезентовано рецептивними і креативно-репродуктивними вправами фонологічного рівня.

Вправа «Акторське мистецтво» (див. Додаток Д6).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови виявляти фоностилістичні кореляти композиційно-стильового та лексико-граматичного оформлення китайськомовного й українськомовного художнього дискурсу, фонетично коректно репрезентувати автентичні тексти з урахуванням емоційно-оцінювального чи емоційно-нейтрального компонента.

Хід виконання. Студенти виконували передтекстові перцептивні завдання: знайомились із уривками з автентичних китайських і українських художніх творів, виявляли стилістичні прийоми, виразні засоби та коментували їх семантику. Далі їм пропонувалося прослухати аудіоуривки (чи переглянути їх відеOVERсію) з автентичних художніх творів і скорелювати семантику стилістичних прийомів і виразних засобів із інтонаційним оформленням мовлення персонажів, коментувати денотативну і конотативну семантику

інтонаційного оформлення мовлення головних персонажів та особливості вимовляння героями окремих звуків / складів, після чого зімітувати вимовляння певних аудіо / відеоуривків. Надалі студенти виконували самостійне озвучення уривків за емоційно-нейтральними інтонаційними моделями і з вираженням емоційно-оцінювального ставлення до ситуації засобами інтонації (одна група). Інша група студентів слухала драматизацію творів, дешифрувала емоційний намір «акторів» й аргументувала свою думку; після цього студенти обмінювалися ролями.

Перед початком роботи над автентичними публіцистичними текстами студентам пропонувалось переглянути телепрограми за участю відомих суспільних і політичних діячів та розкрити функціонально-стильові маркери їхнього мовлення.

Вправа «Упізнай політика» (див. Додаток Д6).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови ідентифікувати функціонально-стильові маркери публіцистичного китайськомовного й українськомовного дискурсу; виявляти емоційно-марковані фонетичні одиниці мовлення, складати інтонограму з їх урахуванням, відтворювати інтонаційне оформлення усного мовлення носія китайської / української мови.

Хід виконання. Студентам було запропоновано скласти інтонограми конкретних висловлювань, проаналізувати семантику інтонаційного оформлення опрацьованих уривків та прочитати їх за зразком. Далі майбутні перекладачі китайської мови самостійно озвучували наступний уривок у запропонованому форматі. «Студенти-телеглядачі» ідентифікували, чи збігається репрезентація тексту із встановленим фонетичним зразком (див. Додаток Д6).

Фонологічний рівень було також представлено комплексною **вправою** «Фоноексперт» (див. Додаток Д6). **Вправа «Фоноексперт».**

Завдання 1. Мета: навчити майбутніх перекладачів-китаєзнавців правильно вимовляти звуки китайської мови за типом складу і / чи позиції у слові / мовленнєвому потоці; фонетично коректно оформлювати

висловлювання відповідно до функціонально-стильової спрямованості тексту.

Хід виконання. Студентам було запропоновано прочитати китайськомовний текст, визначити його функціонально-стильову спрямованість, проаналізувати стандартне інтонаційне оформлення речень запропонованого дискурсу (тембр, гучність, діапазон звучання, швидкість, паузація, специфіка акцентуації, ритм, термінальні тони, шкала; паралінгвістичні характеристики). Після виконання вищезначених завдань студенти знаходили в тексті китайські ієрогліфи, що містили звуки, які викликають безліч труднощів в українських студентів під час їх вимовляння, аргументували свою відповідь; досліджували кількісний і якісний склад виокремлених ієрогліфів, послідовність звуків-компонентів у кожному типі складу; коментували тип і структуру складів; обговорювали фонетичні явища (асиміляція, акомодация, редукція, елізія, озвончення / оглушення приголосних тощо); репрезентували фонетично коректне читання тексту за правилами фонетичного оформлення запропонованого дискурсу.

Для порівняння фонетичних явищ майбутні перекладачі китайської мови виконали подібне завдання на базі українськомовного тексту (див. Додаток Д6). Означена вправа сприяла полегшенню виконання перекладу з аркуша в подальшому експериментальному навчанні.

Наступна вправа «Профі-комбінатор» (див. Дод. Д7) була спрямована на активізацію комплексних мовленнєвих умінь студентів.

Вправа «Профі-комбінатор».

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови комбінувати різні види мовленнєвої діяльності – читання і говоріння (монологічне мовлення) та здійснювати компресію китайськомовних й україномовних текстів.

Хід виконання. Студентам було запропоновано прочитати китайськомовний / українськомовний текст, виявити ключові змістові аспекти й створити розгорнутий вторинний текст-переказ, висловивши своє ставлення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу з аргументацією відповідей.

Така вправа готувала студентів до виконання реферованого перекладу текстів із різною жанрово-стильовою домінантою.

За мету наступного комплексу вправ було визначено навчання майбутніх перекладачів виконувати роботу з аудіювання, наближеного до природного професійного середовища, та говоріння (підготовленого і непідготовленого). Опишемо їх.

Вправа «Юний технік» (див. Додаток Д7).

Мета: залучити майбутніх фахівців перекладу до пошуково-технологічної діяльності в межах оволодіння підготовленим монологічним мовленням.

Хід виконання. Студентам було запропоновано підготувати презентацію нового приладу (гаджету) китайською / українською мовою із зазначенням його функцій, переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування тощо. Студентів було розподілено на дві групи: «китайські розробники» й «українські розробники». Після презентації нового приладу китайською мовою «українські розробники» ставили додаткові запитання китайською мовою «китайським розробникам»; після презентації нового приладу українською мовою «українські розробники» відповідали на запитання «китайських розробників». Наступна вправа «Зірка театрального сезону» передбачала розвиток підготовленого діалогічного мовлення в театральнопозаказовому контексті.

Вправа «Зірка театрального сезону» (див. Додаток Д7).

Мета: формування вмінь театральнокреативної репрезентації підготовленого драматизованого китайськомовного / українського діалогічного мовлення за всіма фазами.

Хід виконання. Студентам було запропоновано драматизувати з партнером уривок з китайського / українського художнього твору за їхнім вибором. Рекомендовано було такі китайські твори: «孟姜女哭长城 / Плач Мен Цзян-нунь у Великої стіни» (легенда), «兔子的新娘 / Наречена для зайця» (китайська казка), «三个好朋友 / Три близьких друзів» (китайська казка); з

української літератури було обрано: «Перехресні стежки» (Іван Франко, повість), «Розум та щастя» (українські народні казки), «Intermezzo» (М. Коцюбинський, новела). Студенти мали доповнити діалоги паралінгвістичними засобами (відповідними жестами, мімікою, рухами тіла).

На цьому етапі було використано також систему перцептивно-продуктивних вправ. Проілюструємо прикладом.

Вправа «Перекладач-науковець» (див. Додаток Д7).

Мета: формування вмінь адекватно сприймати на слух різногалузеву інформацію, подану китайською / українською мовами, з подальшим суб'єктивно-зумовленим відтворенням змісту.

Хід виконання. Студентам було запропоновано прослухати аудіозапис (китайськомовний / українськомовний діалог / полілог між делегатами конференції) щодо актуальних питань галузі; визначити головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу; виявити комунікативний намір інтерлокуторів. Надалі студенти продовжили діалог з учасником конференції (одногрупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу. Коректність визначення загального змісту аудіодіалогу та декодування комунікативного наміру інтерлокуторів сприяли конструктивному продовженню діалогу.

Вправа «Як досягти успіху в бізнесі на міжнародному рівні?» (див. Додаток Д7).

Мета: формування умінь і навичок адекватно сприймати на слух різногалузеву інформацію, що містить природні перешкоди (шум, розрив зв'язку, гучна розмова сторонніх людей, перебивання тощо), китайською / українською мовами з подальшим прогнозуванням розгортання дискурсу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано прослухати телефонну розмову (з перешкодами) у репрезентації носіїв китайської / української мов; уявити деталі розмови; виявити комунікативний намір інтерлокуторів. Надалі студенти обговорювали з партнером (одногрупником) мовою автентичного тексту подальшу стратегію співпраці з іноземними колегами. Зазначимо, що

майбутні перекладачі з ентузіазмом інтерпретували пошкоджену телефонну розмову й тлумачили комунікативний намір інтерлокуторів. Слушними та змістовними були їхні стратегічні та тактичні версії подальшої кооперації партнерів.

Після циклів мовно-мовленнєвих вправ студенти взяли участь у діловій грі «Точка напруження», в якій їм пропонувалося вирішувати конкретні ситуації, максимально наближені до професійної діяльності перекладача.

Ділова гра «Точка напруження» (див. Додаток Д11).

Мета: навчити студентів ефективно взаємодіяти з клієнтами, працедавцями і колегами; орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і коректно їх урегульовувати; відчувати відповідальність за прийняття рішення та їх виконання; аналізувати і виправляти свої помилки.

Хід виконання. Студентам було запропоновано засобами китайської мови вирішити проблеми виходу з таких конфліктних ситуацій на виробництві: «Невитриманий, хамовитий клієнт», «Мій начальник – диктатор», «Перекладач не виконав своєї частини перекладу у визначений термін і підвів колектив», «Своїм неохайним виглядом та неетичною поведінкою перекладач зірвав перемовини з іноземними партнерами», «Культурологічна необізнаність перекладача образила іноземних гостей», «Спотворення оригінальної інформації в тексті перекладу спричинило замовнику проблеми на виробництві». Майбутні перекладачі обирали тему конфліктної ситуації через жеребкування, розподіляли між собою ролі для інсценування ситуацій. Завданням конфлікуючої сторони було довести конфлікт до найвищої точки напруження. «Перекладачі» повинні були утриматися від розгортання конфлікту, заспокоїти незадоволених та запропонувати рішення, яке влаштовувало б обидві сторони. По закінченню «вистави» впродовж 5 хвилин відбувалося колективне обговорення всередині кожної групи щодо природи конфлікту й варіантів розв'язання запропонованого конфлікту, після чого представник із кожної групи оголошував можливі виходи із ситуації. Зауважимо, що учасники гри

пропонували оригінальні шляхи виходу з конфліктів. Зазначимо, що реалізація завдання із вирішення конфліктної ситуації виявилася надзвичайно бурхливою і жвавою, адже кожен зі студентів користувався власним життєвим досвідом, поважав думки інших одногрупників. Як примирення для всіх сторін було обрано провести підсумковий колоквиум з результатів проведеної гри та обговорити порушені питання.

Набуті вміння в ході виконання попередніх аналітично-мовленнєвих вправ послуговували стартом для подальшого виконання професійно-спрямованих вправ. Так, під час вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу» увага студентів зверталася на лінгвістичний та перекладацький аналіз тексту оригіналу й тексту перекладу за різними стилями і жанрами в межах китайської та української мов; проблеми стратегічних і тактичних детермінант двостороннього перекладу на екстралінгвістичному та лінгвістичному рівнях; засоби відтворення денотативного та конотативного смислу китайськомовного / українськомовного тексту мовою перекладу; опрацювання бітекстів; редагування перекладацьких помилок; складання глосаріїв за текстом. Опишемо ці вправи.

Вправа «Дешифратор» (див. Додаток 8).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови здійснювати переклад з аркуша на основі швидкісних видів читання (ознайомлювальне, переглядове і пошукове) з подальшою компресією тексту оригіналу в мовній парі «китайська ↔ українська».

Хід виконання. Першій групі студентів було запропоновано перекласти з аркуша китайськомовний текст українською мовою і надалі надати анотований переклад тексту оригіналу українською мовою. Другій групі – перекласти з аркуша українськомовний текст китайською мовою і надати анотований переклад тексту оригіналу китайською мовою.

Наступна вправа «Майстер конвертації» (див. Додаток 8) була присвячена послідовному перекладу.

Вправа «Майстер конвертації».

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови системно здійснювати послідовний переклад автентичних текстів за обмежений час; формувати вміння перемикавання з мови ТО на мову перекладу із застосуванням ідеографічного письма (кодування та декодування почутої інформації).

Хід виконання. Студентам було запропоновано прослухати автентичні тексти та виконати двосторонній повний послідовний переклад і скорочений (реферований). Майбутні перекладачі китайської мови слухали автентичний текст один раз, декодували денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення китайськомовного / українськомовного мовлення. Після надання аргументованого аналізу семантики інтонаційного оформлення майбутні фахівці перекладу виконували послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу мовою перекладу із використанням системи скоропису відповідно до рекомендацій, створених та уніфікованих під керівництвом викладача на попередніх заняттях. Наприкінці студенти аналізували помилки одногрупників і репрезентували свої варіанти перекладу. З'ясувавши зміст аудіоматеріалу, студенти писали реферований переклад оригінального тексту.

Успішне виконання студентами аналітичних вправ сприяло формуванню їхнього позитивного ставлення до специфіки перекладацької діяльності, що уможливило проведення рольової гри «Перекладацький цех».

Рольова гра «Перекладацький цех» (див. Додаток 9).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови здійснювати продуктивну перекладацьку діяльність у колективі в межах повного письмового китайсько-українського та українсько-китайського перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості (дискурсивний аспект).

Хід виконання. Студентам було запропоновано подати проектні варіанти перекладу китайськомовного тексту українською мовою та українськомовного тексту китайською мовою. У цеху працювало шість груп, які готували повний письмовий переклад текстів за такою тематикою:

А. Китаємовні тексти: «滥竽充数 (Займати місце незаслужено) – байка», «行政命令管理体制 (Адміністративна система керування)», «京剧 (Пекінська опера)», «信息技术 (Інформаційно-комунікативні технології)», «我的生活 (Наш побут)».

Б. Україномовні тексти: «Хитрий їжак – байка», «Конструкція однофазних трансформаторів живлення», «Рідна мова», «Дипломатичний корпус», «Освітні перспективи».

Відзначимо активність студентів і прагнення до вдосконалення перекладацьких умінь і навичок, бажання працювати як одна команда, підтримувати і допомагати один одному. Найкращі проекти «вигравали перекладацький тендер» – група авторів отримувала квитки на виставки художніх робіт та творчі вечори, які проводили носії іноземних культур.

Підготовкою для наступного етапу експерименту слугували аналітичні вправи культурологічного змісту в контексті навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» в межах розділів «Культурна спадщина країн, мову яких вивчають». Практичною реалізацією теоретичного матеріалу слугували вправи на базі лінгвокраїнознавчих китайських і українських текстів.

Вправа 1 «Культурна спадщина України» (див. Додаток Д2).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови ідентифікувати національно-марковані елементи в українськомовних текстах, виявляти їх зміст і специфіку застосування й відтворювати адекватними перекладацькими засобами в мові перекладу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано українськомовні тексти культурологічної спрямованості («Культура України», «Українська культура, освіта та наука: екскурс в історію», «Внесок української культури у світовий культурно-історичний процес», «Історичні передумови виникнення української культури», «Культура України другої пол. XVII - XVIII ст.») задля виявлення національно-маркованих елементів: національно-традиційних (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфології, літературні герої тощо) й етно-специфічних (фонові

знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур України). Студентів було розподілено на дві групи, кожна з яких виявляла та виписувала національно-марковану лексику й пропонувала «опонентам» пояснити значення виокремлених елементів українською мовою; потім студенти обмінювалися ролями. Після обговорення лінгвокраїнознавчих феноменів України майбутні перекладачі китайської мови дискутували щодо добору адекватних перекладацьких прийомів і засобів для передання їх семантики китайською мовою.

Вправа 2 «Культурна спадщина Китаю» (див. Додаток Д2).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови ідентифікувати національно-марковані елементи в китайськомовних текстах, виявляти їх зміст і специфіку застосування та відтворювати адекватними перекладацькими засобами в мові перекладу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано китайськомовні тексти культурологічної спрямованості («中国的名胜古迹 (Пам'ятки Китаю)», «文化的力量 (Сила китайської культури)», «美丽的中国文化 (Витончена китайська культура)», «让中华文化走向世界 (Розповсюдження китайської культури у світі)», «我眼中的传统文化 (Мій погляд на історію китайської культури)») задля виявлення національно-маркованих елементів: національно-традиційних (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфології, літературні герої тощо) й етно-специфічних (фонові знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР). Студентів було розподілено на дві групи, кожна з яких виявляла та виписувала національно-марковану лексику та пропонувала «опонентам» пояснити значення виокремлених елементів китайською мовою; потім студенти обмінювалися ролями. Після обговорення лінгвокраїнознавчих феноменів Китаю майбутні перекладачі китайської мови дискутували щодо добору адекватних перекладацьких прийомів і засобів для передання їх семантики українською мовою.

Вправа 3 «Відгадай культурологічне явища».

Мета: стимулювати індуктивно-дедуктивну мовленнєву діяльність майбутніх перекладачів китайської мови з питань культурології Китаю й України.

Хід виконання. Студентам однієї групи було запропоновано надати дефініцію-опис культурологічного явища Китаю й України, студенти іншої групи знаходили відповідний термін / назву реалії; потім майбутні перекладачі китайської мови обмінювалися ролями.

Цілісність другого етапу експериментальної підготовки забезпечувала інтеракція навчальних дисциплін «Теорія і практика перекладу» і «ІКТ у навчальному процесі». Так, у межах дисципліни «ІКТ у навчальному процесі» було проведено заняття з практики двостороннього перекладу. Перевага надавалася роботі з китайським / українським текстами документів.

Вправа 1. «Досвідчений перекладач» (див. Додаток 10).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови працювати з китайськими й українськими документами різних історичних періодів, аналізувати лексико-граматичне оформлення та структурно-композиційний формат документа задля подальшого його відтворення мовою перекладу із збереженням фрейму-формату; сформувати навички користування допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо.

Хід виконання. Студентам було запропоновано ознайомитися з китайськими й українськими взірцями документів; виписати незнайомі слова (словосполучення) і перекласти їх. Майбутні перекладачі коментували, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належали, й специфікували їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо); знаходили у довідково-лексикографічних / інформаційних джерелах різних типів необхідну інформацію, що сприяла успішному виконанню професійних обов'язків перекладача; добирали до обраних лексичних одиниць синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках; потім перекладали

китайські документи українською мовою, а українські документи – китайською мовою. Студенти мали відтворити фрейм-формат у тексті перекладу. Після редагування вторинного тексту студенти зберігали їх у відповідному форматі, потім перетворювали у формат PDF. Навчитися користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами студентам сприяли такі операції: роздрукування тексту перекладу, сканування зображення та відправка його електронною поштою «партнеру по бізнесу».

Наступна вправа «ІКТ-фахівець» (див. Додаток 10) було присвячена практиці використання ІКТ у перекладі.

Вправа 2. «ІКТ-фахівець».

Мета: навчити студентів користуватися програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) в межах китайської та української мов; редагувати тексти перекладу з китайської мови українською та навпаки із використанням програм текстового редагування перекладів (програмам з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); креативно підходити до пошуку конкретної інформації у довідниковій, енциклопедичній, спеціальній літературі; активувати навички оновлення антивірусних програм.

Хід виконання. Студентам було запропоновано перекласти китайський / український за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) українською / китайською мовою; відредагувати текст перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо). Після цього студенти шукали у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем мовою тексту-оригіналу і перекладали її. Наприкінці процесу оновлювали антивірусну програму й переносили текст перекладу на цифровий носій інформації.

Вправа 3. «Перекладачі науково-технічної галузі» (див. Додаток Д4).

Мета: активізувати перекладацько-мовленнєву діяльність майбутніх перекладачів китайської мови в галузі науки і техніки.

Хід виконання. Студентам було запропоновано виступити як кваліфіковані лінгвісти-перекладачі науково-технічної літератури і некваліфіковані перекладачі-інженери. Напередодні студенти отримали завдання скласти професійні вимоги до перекладача означеної галузі, дібрати китайськомовні науково-технічні тексти та перекласти їх українською мовою. Відзначимо, що на занятті дівчата продемонстрували обізнаність у технічній сфері, в межах якої здійснювався переклад. Роль некваліфікованих перекладачів-інженерів блискуче виконали хлопці. Аудиторія виявляла, до яких груп перекладачів належали доповідачі, та аргументувала свій вибір.

Отже, другий етап експериментального навчання сприяв здобуттю майбутніми перекладачами китайської мови необхідних знань та прикладних умінь перекладацької діяльності на репродуктивному рівні та готував студентів до самостійної творчої діяльності під час виконання квазіпрофесійних завдань.

Третій етап започаткованого навчання – *креативно-продуктивний* – був спрямований на активізацію самостійності й креативності у розв’язанні проблемних професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракцій, а також наукових конференцій. Саме четверта педагогічна умова – актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти – втілювалася в інструкції до виконання мовленнєво-ситуативних вправ. На цьому етапі превалювали такі *засоби, форми і методи*, як-от: ділові / рольові ігри («Круглий стіл», «Перекладацький ринг», «Виставки-ярмарки перекладацьких ідей», «Перекладацька майстерня / ательє», «Сесії працедавців»); мовленнєво-ситуативні вправи («Невгомовний іноземець»), участь в освітньо-культурних заходах «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Міст китайської мови», «Китайсько-Українська

весна»); науково-дослідна діяльність (участь у науково-практичних конференціях; підготовка есе, доповіді, рефератів, презентацій дослідженого матеріалу з використанням ІКТ); аутогенні тренінги.

Змістовий спектр навчальної дисципліни «Актуальні напрями сучасного перекладознавства» було закріплено в рольовій грі «Круглий стіл» у форматі ток-шоу, що мав характер дискусії-диспуту.

Рольова гра «Круглий стіл».

Мета: активізувати науково-практичну креативність майбутніх перекладачів-синологів.

Хід виконання. Студентів було розподілено на дві групи: експерти-перекладазнавці, гості студії з КНР. Темою «Круглого столу» було обрано «Синологія в сучасній парадигмі лінгвістичних наук». Викладач-ведучий ставив запитання «експертам», які їх обговорювали китайською мовою. Серед висвітлених проблем були такі: «Історіографія перекладознавства в Китаї / Україні», «Китайська писемність: особливості перекладу», «Стратегії і тактики українсько-китайського та китайсько-українського перекладів», «Особливості перекладу з української мови китайською і навпаки» тощо. «Студенти-гості» порушували питання лексичних проблем перекладу (сполучуваність, вибір словникової відповідності, вибір слова з урахуванням контексту і періоду, переклад словосполучень, фразеологізмів), синтаксичних проблем перекладу (окремих частин речення – означень, прийменників; перекладу безсполучникових конструкцій, проблеми передання суб'єкту і предикату при перекладі та актуального членування), вибору стилістичних засобів перекладу, проблем перекладу культурологічно-маркованих елементів і ситуацій, фонетичних труднощів перекладу та інші питання. Зауважимо, що студенти креативно підійшли до розв'язання перекладацьких проблем, активно посилалися на особистий досвід, наводили приклади із власних досліджень, цитували відомих лінгвістів, висували рекомендації перекладачам-початківцям.

Значна увага в ході викладання навчальної дисципліни «Основи охорони

праці» приділялась формуванню в майбутніх перекладачів китайської мови вмінь оцінювати свій емоційний стан й емоційний стан співрозмовників, вмінь контролювати його, прислухатися до свого внутрішнього «Я» та абстрагуватися від побутових проблем. Так, із значним інтересом майбутні перекладачі китайської мови поставилися до виконання мовленнєво-ситуативної вправи «Невгомонний іноземець».

Вправа «Невгомонний іноземець».

Мета: формування в майбутніх перекладачів китайської мови вмінь оцінювати свій емоційний стан й емоційний стан співрозмовників; вмінь контролювати його, прислухатися до свого внутрішнього «Я» та абстрагуватися від побутових проблем; вмінь професійно вирішувати поточні робочі проблеми.

Хід виконання. Студентів було розподілено на три групи. Першій групі студентів було запропоновано китайською мовою передати та продемонструвати за допомогою паралінгвістичних засобів певний емоційний стан (позитивний і негативний настрій, стан афекту, стрес, фрустрацію). Друга група студентів виконували обов'язки китаємовних психоаналітиків, які аналізували стан «клієнтів», робили висновки щодо необхідності корекції своєї поведінки, заспокоювали «пацієнтів», надавали можливість привести свої думки «в порядок». Третя група студентів на основі виступів одногрупників складала рекомендації до кожного випадку українською мовою. Потім студенти мінялися ролями. Завершальний етап «сеансу» увінчався аутогенним тренінгом, самостійно підготовленим студентами напередодні, в процесі якого студенти виконували релаксаційні вправи, навчалися ставити «енергетичний щит» від зовнішніх істотних / неістотних подразників, що допомогло їм бути спокійними, неквапливими, стриманими, впевненими в собі.

Зазначимо, що внаслідок проведення вищезазначених вправ у колективі покращувалась атмосфера, студенти більш охоче й із зацікавленістю спілкувалися один з одним, більш толерантно ставилися до представників іншомовних культур у ході здійснення крос-культурної комунікації в

аудиторний та поза аудиторний час.

У межах експериментального педагогічного дослідження колектив центру «Інститут Конфуція» під керівництвом директора від українського боку О. Попової брав активну участь у проведенні освітньо-культурних заходів й профорієнтаційної роботи. Отримані знання й уміння студенти конвертували в русло освітньо-культурних заходів, проведених центром «Інститут Конфуція» Університету Ушинського: «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Китайський Новий Рік / Китайсько-Українська весна», «Міст китайської мови».

Культурний захід «Міжнародний День Інститутів Конфуція».

Мета: розвиток творчого потенціалу українських і китайських студентів; активізація культурологічної обізнаності майбутніх перекладачів китайської мови.

Програма заходу. У межах культурного заходу було проведено святковий марафон-концерт, на якому поряд із слухачами лінгвокультурної підготовки центру, студенти-майбутні перекладачі китайської мови виступили з вітальними номерами в різних музикальних жанрах (костюмовані етнічні і сучасні танці, китайські й українські популярні пісні, акробатика, флеш-моб). На свято в центрі міста Одеса було запрошено студентів інших ВНЗ, задіяних в експерименті. Усіх гостей свята було залучено до майстер-класу з ієрогліфіки у виконанні студентів-китаїстів, китайського чаювання, фотовиставки «Літній мовний табір – 2015» (м. Пекін – м. Харбін, КНР), перегляду відеороликів про становлення центру з коментарем студентів китайською й українською мовами. На другий день студенти – майбутні перекладачі китайської мови і поціновувачі культури Піднебесної навчилися художнього вирізання і малювання, виконання складних елементів китайської гімнастики тай-цзі.

Наступне свято «Китайський Новий Рік / Китайсько-Українська весна» разом святкували студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та інших ВНЗ, задіяних в експерименті, представники мовних курсів китайської мови та китайської діаспори, учні

старших класів загальноосвітніх шкіл Одеси та інші мешканці південного регіону України. **Культурний захід** «Китайський Новий Рік / Китайсько-Українська весна».

Мета: активізувати повагу майбутніх перекладачів китайської мови до рідної та іноземної культур; укорінити патріотизм, толерантне ставлення до представників різних культур.

Програма заходу. У межах культурного заходу було проведено святковий концерт у виконанні студентів різних факультетів університету Ушинського та слухачів лінгвокультурної підготовки «Інституту Конфуція» (костюмовані етнічні і сучасні танці, китайські й українські популярні пісні). Свято передбачало залучення присутніх до вікторини, присвяченої найвідомішим аспектам китайського країнознавства, та лотереї. Переможці були нагороджені пам'ятними призами.

Академічним підтвердженням успішності підготовки майбутніх перекладачів китайської мови була участь студентів у Міжнародному конкурсі «Міст китайської мови», на якому були представники зі всіх Інститутів Конфуція України, створених при таких відомих університетах, як-от: Київський національний лінгвістичний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Освітній захід «Міст китайської мови».

Мета: актуалізувати різноаспектні знання майбутніх перекладачів китайської мови в галузі китайської мови й китаєзнавства, стимулювати креативність і демонстрацію талантів студентської молоді.

Програма заходу. У першому блоці конкурсу учасники представили монолог «Я та Інститут Конфуція» й презентували відеоролики про себе китайською мовою; на другому етапі було проведено комплексний тест з китайської мови та культури КНР. У заключній частині конкурсу «Шоу талантів» учасники конкурсу продемонстрували свої творчі досягнення в галузі китаєзнавства: співали китайські пісні, танцювали та малювали з

використанням китайської атрибутики, гармонійно поєднуючи її з українською символікою.

На цьому етапі експерименту в межах дисциплін «Теорія і практика перекладу», «Перша іноземна мова», «Друга іноземна мова» було проведено інтерактивні ділові / рольові ігри.

Рольова гра «Перекладацький ринг» (див. Додаток 11).

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови креативно й професійно підходити до розв'язання перекладацьких проблем, професійно коректно поводитися з «конкурентами» в перекладацькій галузі.

Хід виконання. Студентам було запропоновано репрезентувати переклад уривків із творів китайської й української художньої літератури. Гра складалася з трьох турів: драматичний, комедійний та поетичний, на яких опоненти маніфестували свою перекладацьку креативність. У конкурсі брали участь дві групи «перекладачів», їхню творчість оцінювали «експерти». У першому турі студенти репрезентували переклад уривку з класичної китайської драми «Хайго інсюн» («Герой морів», автор – А Ін) українською мовою й українську драму «Украдене щастя» (І. Франко) китайською мовою. Другий тур був представлений такими роботами: китайська комедія «车站 (chēzhàn)» («Автобусна зупинка», автор – Гао Сінцзянь) й українська комедія «Москаль-чарівник» (автор – І. Котляревський). Третій тур – поетичний. Відзначимо неймовірний ентузіазм і креативність «перекладачів» під час здійснення літературно-поетичного перекладу таких творів (див. Додаток Д 11): вірш про любов і переживання «长干行 (Changgan xing)» («The River-Merchant's Wife: A Letter», автор – Лі Бо) й ліричний вірш про кохання молодої пари «Зацвіла в долині» (автор – Т. Г. Шевченко). Журі високо оцінили студентські перекладацькі шедеври, оскільки майбутні перекладачі використовували оригінальні ефективні підходи до розв'язання як стилістичних, так і перекладацьких проблем найскладнішого виду перекладу – літературного. Студенти продемонстрували морально-естетичну вишуканість та лінгвістичну обізнаність у межах двох мов, що сприяло розширенню

спектру складових перекладацької компетентності.

На практичних заняттях з першої іноземної мови креативно-перекладацька діяльність студентів реалізовувалася в ході рольових ігор.

Рольова гра «Виставка-ярмарок перекладацьких ідей».

Мета: спровокувати студентів до демонстрації наявних і потенційних знань, умінь і навичок у галузі перекладознавства; ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови з наближеними до реальних спонтанними професійними умовами; навчити студентів долати неочікувані складнощі, швидко орієнтуватися в подібних ситуаціях, користуватися власним потенціалом знань і вмінь при відсутності доступу до словниково-тлумачних джерел й можливості використовувати інформаційно-комунікативні технології.

Хід виконання. Студентів було об'єднано у дві групи по 5 осіб і журі, яке очолив викладач. Кожній групі надавалися однакові завдання з китайсько-українського й українсько-китайського перекладу текстів з питань академічної мобільності, навчальних грантів та деякі пункти освітньо-нормативних вимог. Усі завдання були ускладнені тим, що студенти не мали можливості користуватися словниковими і довідковими джерелами. Результати групової роботи декламувалися представниками груп у вигляді перекладу основного змісту автентичного тексту. Переклади оцінювалися за п'ятибальною шкалою. Журі надавали перевагу оригінальності й адекватності пред'явлення змісту означених текстів.

Наступним кроком підготовки було проведено рольову гру «Перекладацьке ательє» (див. Додаток 11) у контексті навчальної дисципліни «ІКТ у навчальному процесі».

Рольова гра «Перекладацьке ательє».

Мета: активізувати специфічно-технологічну компетенцію майбутніх перекладачів китайської мови як допоміжного маніпулятивного засобу впливу на потенційних споживачів рекламної продукції під час перекладу китайськомовних і україномовних рекламних тестів.

Хід виконання. Студентам було запропоновано докласти всіх можливих

перекладацьких ресурсів, які б не спотворили зміст тексту оригіналу, водночас зацікавили б потенційних споживачів через певне оформлення тексту перекладу, доповнення його відповідними схемами, моделями, слайдами, ілюстраціями тощо. В ательє працювали дві групи «майстрів», які виконували китайсько-український й українсько-китайський переклади. Матеріалом для опрацювання було обрано такі рекламні тексти: 1) китайськомовні – крем для очей на основі шовкових нитей «丝霜眼» (Silky eye essence); авто MR/Merrie (美日) компанії Jeely – hatchback; 1) українськомовні – «Крем-гель для шкіри навколо очей з червоною ікрою» української компанії «Яка»; авто ЗАЗ-1102 Таврія Нова. Результати перекладу студенти демонстрували в електронній формі, потім презентували свої проекти й обмінювалися ролями. Після двох турів «експерти» обирали найкращу презентацію в кожній номінації, що сприяло набуттю додаткових балів у межах поточного модуля дисципліни. Майбутні перекладачі китайської мови здивували всіх своєю винахідливістю, вигадливістю та ерудованістю на загальному тлі сформованих професійно значущих компетенцій.

Значну роль у третьому етапі експериментального навчання відіграла ділова гра «Сесії працедавців» у межах навчальної дисципліни «Чинники успішного працевлаштування за фахом» (див. Додаток 11).

Ділова гра «Сесії працедавців».

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови грамотно рекламувати здобуті професійні знання, вміння, навички, унікальні здібності; морально підготувати їх до конструктивного інтерактивного спілкування з потенційними працедавцями.

Хід виконання. Студентам було запропоновано «працевлаштуватися» в потенційних працедавців. Гра складалася з трьох циклів: «Крюїнгові іспити», «Випробування в бюро перекладів», «У туристичній агенції». Студенти розподілилися на три групи й «мандрували» організаціями, проходили співбесіди та демонстрували рівень своєї професійної підготовленості. Функції працедавців виконували студенти-магістранти.

На «Крюїнгових іспитах» студентам ставили запитання китайською мовою та пропонували заповнити формуляр (аплікаційну форму) китайською мовою відповідно до специфіки закладу. Серед популярних запитань були такі:

1. Чи маєте ви досвід роботи з документацією морської тематики?
2. Чи ходили ви в дальні рейси?
3. Які ваші здібності можуть прислужитися для роботи в нашій фірмі?
4. Специфікуйте торговельні та промислово-економічні зв'язки вашого регіону з іншими країнами.
5. Якою суспільно-громадською роботою ви змогли б займатися в межах професійних обов'язків?
6. Кому з відомих осіб ви імponуєте? Чому саме?
7. Як би ви організували робочий розпорядок у нашій крyїнговій компанії?
8. Розкажіть про вашу родину: склад, місце роботи близьких родичів, інтереси дітей.

Випробування в «бюро перекладів» передбачали перевірку набутих умінь студентів перекладати економічні угоди / контракти та відповіді на такі запитання:

1. Чому саме ви обрали наше бюро перекладів для реалізації професійної діяльності?
2. Специфікуйте галузі, в межах яких ви маєте перекладацький досвід.
3. Опишіть норми комунікативної поведінки тлумача під час здійснення послідовного перекладу на дипломатичному рівні.
4. Розкрийте ваші здібності у плані використання інформаційних технологій у перекладі.
5. Які ви маєте літературні преференції?
6. Які труднощі ви більш відчуваєте під час здійснення письмового й усного видів перекладу? Специфікуйте їх.
7. У якій країні і коли ви б погодилися працювати представником-перекладачем? Аргументуйте свою відповідь.
8. За якими критеріями ви б сформували свою робочу групу в нашій компанії?

У «туристичній агенції» майбутнім фахівцям перекладу пропонували написати автобіографію та хронологічне резюме китайською мовою. До запитань, на які відповідали студенти, входили такі:

1. Що вам імponує в роботі туристичного агента?
2. Деталізуйте пріоритети географічного положення КНР і України.
3. Розкрийте свої здатності переконувати, запевняти, умовляти потенційних клієнтів скористуватися послугами саме нашої фірми.
4. Які українські та зарубіжні зимові курорти є популярними

серед молоді? Чому? 5. Які українські та зарубіжні літні курорти є популярними серед молоді? Чому? 6. Які сувеніри ви б порадили українцям взяти у КНР? І, навпаки, китайцям – в Україну? 7. Які лінгвістичні та екстралінгвістичні засоби ви б використали для створення реклами невідомого готелю на березі моря? 8. Які б бонуси ви запропонували постійним клієнтам-іноземцям?

Як засвідчили результати, студенти успішно пройшли випробування на профпридатність. Вони продемонстрували іншомовну обізнаність, знання мовленнєвого етикету, навички коректної комунікативної поведінки в офіційних та неофіційних ситуаціях відповідно до соціального статусу співрозмовців, уміння адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів засобами китайської мови. Серед студентів було виокремлено три найкращих перекладачі-китаїсти та три найкращих перекладачі-германісти. Переможці отримали додаткові модульні бали.

Взаємодія з дисципліною «Актуальні напрями сучасного перекладознавства» передбачала набуття студентами знань і вмінь написання есе, тез, статей, доповідей, рефератів із проблем перекладу в межах неспоріднених мов. Отже, студенти самостійно обирали актуальні теми дослідження, розробляли їх зміст згідно з композиційно-структурними стандартами відповідних жанрів під керівництвом викладачів (або у співавторстві), готувалися до виступу і / або публікували їх. Практична реалізація студентських здобутків здійснювалася під час проведення **Міжнародних науково-практичних конференцій** «Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі» у формі доповідей з використанням ІКТ). Серед таких наукових робіт можна виокремити такі: “Lexical problems of the Ukrainian – Chinese translation”, “Translation problems of the Chinese phonetic loanwords”, «Особливості перекладу іменників у граматиці української та китайської мов», «Морфологічні труднощі перекладу китайської мови українською мовою», «Особливості перекладу дієслів із китайської мови українською», «Фонетичні

опозиції китайської мови: засади транскрибування китайської лексики українською мовою», «Еволюція написання китайських ієрогліфів» тощо. Знання з цього предмета та практичні навички науково-дослідницької діяльності застосовувалися надалі під час написання курсової роботи з порівняльної типології української та іноземних (китайської, англійської) мов.

Відтак третій креативно-продуктивний етап уможливив у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракцій у повній мірі сформувати вміння і навички майбутніх перекладачів-синологів автономно вирішувати професійно-спрямовані проблеми, маніфестуючи творчість і креативність. Цей етап визначив орієнтири на реалізацію наступного – оцінно-рефлексивного – етапу підготовки.

Четвертий етап – **оцінно-рефлексивний** – був спрямований на закріплення професійної поведінки в майбутніх перекладачів-сходознавців та реалізацію валюативно-корегувальної оцінки результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності та результатів означеної діяльності одногрупників у процесі навчання. Етап репрезентований такими *засобами, формами і методами*, як-от: майстер-класи, творчі години в контексті виробничої практики на базі, мовленнєво-перекладацька практика з носіями мови, мовна практика в КНР, звітні конференції (фото-виставки, презентації, відеофільми). Було реалізовано п'яту педагогічну умову – усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин.

У ході експериментального навчання студенти проходили практику в Освітньо-культурних центрах «Інститут Конфуція», в міських бюро перекладів та ВНЗ, задіяних в експерименті. Метою **виробничої практики** в бюро перекладів було активувати знання й уміння, отримані під час опанування спецкурсу «Теоретичні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови», а також на заняттях з дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного

та практичного циклів фахової підготовки майбутніх перекладачів; формування вмінь раціонально організувати перекладацьку діяльність; закріплення навичок конструктивно використовувати перекладацький інструментарій.

Так, у ході конференції з питань виробничої (перекладацької) практики було проведено **міні-лекцію** «Питома вага виробничо-практичної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови».

Мета: специфікувати зміст й характеристику практичних умінь, що вдосконалюються у професійно спрямованій навчальній діяльності, критеріїв і показників їх сформованості.

Хід виконання. Лекцію викладено у форматі сократичної бесіди, тобто за системою навідних запитань студенти заохочено набували знання щодо лекційної тематики.

У межах спецкурсу було проведено **консультації** з професійних питань на виробництві.

Консультація 1 «Обсяг роботи перекладача-синолога».

Мета: ознайомити майбутніх перекладачів китайської мови із системою координації діяльності перекладачів, які працюють у межах колективних перекладацьких проектів.

Хід виконання. Студентам була запропонована така ситуація: «До нас звернувся відомий науковець у галузі психології з проханням перекласти його монографію обсягом у 300 сторінок, включаючи додатки, схеми, таблиці і діаграми, китайською мовою за обмежений час – один тиждень. Як розподілити роботу між колегами, щоб виконати замовлення вчасно?» У процесі обговорення студентами висловлювалися різноманітні думки, проте, всі вони були одностайні в тому, що необхідно узгодити між собою словник-глосарій, разом ознайомитися з проблемами, що описані у книзі, та назначити редактора з робочої групи як фінальну інстанцію коригування змісту тексту перекладу.

Консультація 2 «Конструктивні вміння перекладача китайської мови».

Мета: удосконалити знання студентів про конструктивні вміння перекладача китайської мови в умовах виробництва.

Хід виконання. Студентам було специфіковано сутність конструктивних умінь. За допомогою дискусійних методів і методів сократичної бесіди було з'ясовано організаторські, дослідницькі вміння перекладачів китайської мови. Після обговорення практично значущого матеріалу разом зі студентами було розроблено рекомендації щодо реалізації завдань перекладацької практики:

У процесі виробничих практик переважно було реалізовано таку педагогічну умову, як усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі, оскільки студенти відчували на власному досвіді національну палітру замовників перекладу і працівників сфери перекладу (китайці, греки, турки, туркмени, євреї, американці, поляки тощо), мовний і галузевий спектр перекладацької діяльності та попит на універсальні перекладацькі компетенції в межах чотирьох мовних пар: «китайська ↔ українська», «китайська ↔ російська», «англійська ↔ українська», «англійська ↔ російська», «китайська ↔ англійська».

Специфіка **бюро перекладів** передбачала роботу з офіційно-діловими документами різногалузевої спрямованості. У цьому зв'язку студентам перед початком практики, окрім навчання методики роботи з різнопрофільною документацією, було надано завдання для проведення майстер класу та творчих годин у період її проходження.

Майстер-клас 1 «Процес роботи над освітніми документами та результат їх перекладу».

Мета: продемонструвати набуті знання про лінгвістично-композиційне оформлення китайських й українських освітніх документів, вміння їх опрацьовувати, адекватно перекладати та здійснювати усні й письмові перемовини між українськими й іноземними партнерами.

Хід виконання. Студентів було розподілено на творчі групи і запропоновано розробити майстер-класи з демонстрації загального процесу

роботи над документами (планування, реалізація, фінальне редагування, обговорення деталей з клієнтами тощо). Навчальним матеріалом для здійснення двостороннього китайсько-українського й українсько-китайського письмового перекладу слугували реальні документи, до складу яких входили освітні документи (атестат про загальну середню освіту, диплом про вищу освіту, сертифікати про проходження різногалузевих курсів). Відзначимо, що клієнти просили практикантів зробити переклад документів у межах мовних пар: англійська ↔ українська мови, китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови, з чим студенти теж успішно впоралися. Студенти демонстрували свою майстерність через коментування покрокових дій з реалізації отриманого завдання, опису труднощів перекладу, інтерактивного обговорення виявлених труднощів, надання найцікавіших прикладів відтворення змісту тексту оригіналу мовою перекладу. За підсумками кожного майстер-виступу було розроблено певні рекомендації з письмового перекладу освітніх документів (див. Додаток Д13). Результати перекладу студенти зберегли в електронній формі для подальшого використання в майбутній професії як лекал-узірців. Адміністрація бюро висловила подяку майбутнім фахівцям перекладу та запропонувала найуспішнішим студентам позаконкурсне прийняття на роботу в перекладацьке бюро.

Майстер-клас 2 «Процес роботи над економіко-правовими документами та результат їх перекладу».

Мета: продемонструвати набуті знання про лінгвістично-композиційне оформлення китайських й українських економіко-правових документів, уміння їх опрацьовувати, адекватно перекладати та здійснювати етично-толерантну комунікацію із замовниками перекладів.

Хід виконання. Перед початком роботи студенти зустрічалися з клієнтами задля попереднього ознайомлення з побажаннями, після чого вони планували свої подальші тактичні дії для реалізації загальної стратегії. У період роботи майбутні перекладачі коректно консультувалися із

замовниками перекладів стосовно сутності деяких умов та їх специфіки. У разі необхідності просили поради у кваліфікованих досвідчених перекладачів-співпрацівників бюро. Зауважимо, що кожний студент наприкінці репрезентував короткий відео-фільм про етапи роботи над одержаним завданням, який усі студенти-практиканти під моніторингом фахівця-керівника виробничою практикою коментували під час обговорення результатів цього циклу майстер-виступів. Практична значущість описаної роботи виявлялася в констатуванні реальних різнорівневих перекладацьких труднощів та пропонуванні можливих виходів із конкретних ситуацій (див. Додаток Д13). Після аналізу майстер-класів з перекладу угод і контрактів студенти отримали справжнє задоволення від результатів своєї роботи та роботи одногрупників, поповнили багаж професійно значущих знань і вмінь в офіційно-діловій сфері.

Третій тур майстер-класів було проведено в освітньо-культурному центрі «Інститут Конфуція».

Майстер-клас 3 «Процес роботи над офіційно-академічною кореспонденцією та результат її перекладу».

Мета: продемонструвати набуті знання про лінгвістично-композиційне оформлення ділової китайськомовної й українськомовної академічної кореспонденції, вміння її опрацьовувати, адекватно перекладати та здійснювати міжкультурну комунікацію на міжнародному рівні.

Хід виконання. Студенти вивчали автентичні документи в межах Міжнародного проекту «Інститут Конфуція», на основі яких вони виконували письмовий переклад ділових листів для української сторони з китайської мови українською (подекуди російською) мовою, а потім, після надання відповідей на ці листи представниками адміністрації, перекладали офіційні відповіді з української / російської мови китайською. Керівники центру розширили мовний спектр перекладів, запропонувавши майбутнім перекладачам-синологам перекласти тексти запрошень на науково-практичні конференції та інформаційні листи з англійської мови українською мовою. Студенти також

заповнювали заявки викладачів-носіїв китайської мови на участь у конференціях англійською мовою. Відзначимо, що регулярна поточна практика спілкування українських студентів з китаємовними викладачами і волонтерами центру як китайською, так і англійською мовами сприяла подоланню мовного, психологічного та культурного бар'єрів між учасниками крос-культурної комунікації і збудувала потужний фундамент для подальшого застосування набутих знань і вмінь у професійних цілях.

Усний блок експериментальної програми виробничої практики передбачав залучення студентів до **профорієнтаційної роботи** зі школярами шкіл міста та області, а також участь в освітньо-культурних заходах «Інституту Конфуція» як перекладачів китайської мови (**мовленнєво-перекладацька практика з носіями мови**).

Мовленнєво-перекладацька експериментальна практика (профорієнтаційна робота).

Мета: відпрацювання вмінь комунікації з людьми різного віку і соціального статусу; формування вмінь усвідомленого послідовного китайсько-українського та українсько-китайського перекладу; активація лінгвістичних та екстралінгвістичних умінь для здійснення продуктивної крос-культурної комунікації.

Процедура реалізації. Практиканти й представники китайської сторони Міжнародного проекту «Інститут Конфуція» відвідували освітні навчальні заклади (зокрема в м. Одеса, гімназії №1 імені А. П. Бистріної, Навчально-виховного комплексу «Ерудит», Одеської загальноосвітньої школи №1 тощо) для надання абітурієнтам інформації щодо умов навчання на факультетах іноземних мов університетів, специфіки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців спеціальностей «Середня освіта. Мова і література (китайська, англійська мови) і «Переклад (з китайської, англійської мов)», освітньо-культурної діяльності «Інституту Конфуція», стипендіальних програм академічної мобільності. Свої доповіді студенти супроводжували яскравими презентаціями. Завершальним етапом кожного виступу було плідна бесіда

школярів, їхніх батьків та вчителів з носіями китайської мови, в ході якої студенти мали можливість продемонструвати свої професійні вміння виконувати функції тлумача в режимі послідовного перекладу та у формі конструктивної інтеракції. Значна кількість запитань з боку аудиторії сигналізувала про їх зацікавленість інформацією та захоплення процесом. Зауважимо, що після візиту студентами закладів освіти в центр надходили дзвінки від школярів та їхніх батьків для уточнення деяких моментів та висловлення подяки за надану інформацію.

Мовленнєво-перекладацька експериментальна практика
(дипломатичний рівень).

Мета: відпрацювання вмінь комунікації з представниками дипломатичного корпусу; акумуляція всіх лінгвістичних, паралінгвістичних та екстралінгвістичних резервів майбутніх перекладачів-синологів для продуктивної реалізації усної крос-культурної комунікації на дипломатичному рівні.

Процедура реалізації. Студентів було залучено до послідовного перекладу на дипломатичному рівні під час візиту високопоставлених гостей із Китаю. Відзначимо доволі спокійний стан студентів до початку і в період перемовин, відсутність схвильованості, повну віддачу і коректну поведінку. Усі студенти підтримували тих, хто виступав із перекладом, не розмовляли один з одним, не заважали, а навпаки, уважно слухали всіх учасників комунікації. Після закінчення процесу майбутні перекладачі коментували огріхи, що виникли в ході перекладу, труднощі, оцінювали перекладацьку діяльність. Кожен «тлумач» оцінював свої помилки / огріхи, коригував їх, ділився враженням щодо труднощів усного перекладу в реальних умовах, висловлював перспективи подальшого професійного розвитку в галузі усного китайсько-українського та українсько-китайського перекладу.

Під час проходження практики майбутні перекладачі вели «Щоденник спостережень», у якому описували й аналізували свою діяльність щодо здійснення письмового й усного видів перекладу, формування вмінь

опрацювання офіційно-ділової та академічної документації, ведення листування, фіксували наявні помилки, з'ясовували причини невдач тощо. Така робота допомагала виявити, які професійно значущі знання потрібно поглибити, які вміння потребують удосконалення. Досвід роботи в бюро перекладів, міжнародних організаціях, здійснення профорієнтаційної роботи значним чином сприяли покращенню проходження перекладацької практики в умовах виробництва.

Експериментальна програма виробничої практики включала виконання майбутніми перекладачами китайської мови системи *креативних завдань*, спрямованих на розкриття художнього таланту, формування авторського стилю з урахуванням цільової аудиторії, розвиток почуття прекрасного у взаємозв'язку з перекладацькою діяльністю. Проілюструємо прикладами таких завдань.

Креативне завдання 1 «Чарівний казковий світ».

Мета: активізувати професійно-креативний потенціал майбутніх перекладачів китайської мови.

Хід виконання. Студентам було запропоновано перекласти казку з китайської мови українською мовою для вихованців у віці 5-6 років українського ДНЗ садка-філії «Інституту Конфуція» і підготувати коментар до незнайомих казкових героїв. Текст перекладу треба було оформити у вигляді книжечки таким чином (ілюстрації, малюнки, аплікації, квілінг тощо), щоб діти із зацікавленістю розглядали й читали казки. По закінченню роботи було організовано виставку «Чарівний казковий світ» із творчих перекладацьких робіт. Студенти маніфестували неабиякий інтерес до такої роботи і підійшли до її виконання з великим ентузіазмом й винахідливістю. Майбутні перекладачі застосовували власний досвід взаємодії з молодшими братами і сестрами, консультували тих студентів, у яких їх немає. Виставка творчих робіт привернула увагу педагогів. Вихователі пропонували подальшу співпрацю студентам-практикантам. Розв'язання цих завдань створювало передумови для формування креативного мислення, вміння адаптувати тексти

перекладу до дитячої аудиторії, навичок позитивного самоналаштування до професійної діяльності цієї категорії.

Креативне завдання 2 «Чудодія віршів-скоромовок».

Мета: формування у студентів естетично-поетичного почуття; вмінь двостороннього перекладу коротких римованих віршів; умінь виявлення фонетичних труднощів вимовляння китайських і українських звуків дітьми у віці 5-6 років.

Хід виконання. Студентам було запропоновано перекласти китайські короткі римовані вірші-скоромовки українською мовою, вибрати з них ті, що містять звуки, артикуляцію яких порушують чи не вимовляють зовсім п'ятишестирічні діти. Вимоги до оформлення перекладеного матеріалу були ідентичні попереднім. Для занять з української мови вихователі ДНЗ із задоволенням тренували з дітьми колоритні скоромовки, перекладені з китайської мови. Практиканти вивчали логопедичну літературу з питань вікових особливостей мовленнєвого розвитку дитини, а саме 5-6 років, в умовах монокультурного та полікультурного середовищ. Серед складних українських букв / звуків вони виокремили приголосні *г, т, ш, ч* та буквосполучення *дж, дз*; серед голосних – *и, е*, аргументувавши такий вибір полікультурністю середовища південного регіону, в якому спостерігається лінгвальна інтерференція російської мови. Російськомовні діти припускаються орфоепічних помилок під час вимовляння звуків *г, т*, або їх ототожнюють. Звуки *ш* і *ч* [ч'] вимовляють на кшталт російської мови, а не [шч], [ч], а аффрикати *дж* і *дз* – як два окремих звуку в кожній парі. Голосні звуки *и* і *е* російськомовні діти намагалися вимовити як глибокі задньоязикові. Окрему увагу було приділено щілинним *з* і *с*, дорсальному *р* й апікально-дентальному *л* (який діти цього віку часто замінюють губно-зубним *в*). Україномовні діти мали можливість удосконалити вимовляння означених звуків. Після виконання вищезазначених завдань студенти висунули пропозицію перекласти скоромовки відомих українських письменників-логопедів китайською мовою й презентувати їх китайським дітям 5-6 років.

Для вдосконалення умінь професійно-мовленнєвої діяльності за умови рейтингового накопичення балів студентам надавалася можливість стати учасниками літнього мовного табору й стипендіальних семестрових і річних академічних програм у КНР (Харбінський інженерний університет, м. Харбін). Бали нараховувалися за такі види діяльності: участь в організації і проведенні культурно-освітніх заходів за патронажем центру «Інститут Конфуція»; успішне складання іспитів із багаторівневого оволодіння китайською мовою HSK і HSKK; участь у конкурсі «Міст китайської мови»; участь у Всеукраїнських олімпіадах з китайської мови; відсутність академічної заборгованості в межах навчання в університеті; допомога в поточній роботі центру, пов'язана з перекладом академічної документації й кореспонденції тощо. У період семестрового й річного навчання в КНР студенти мали виконати перекладацько-аналітичні завдання (див. Додаток Д13).

По закінченню виробничої, мовленнєво-перекладацької та мовної практик студенти звітували. Звітний період символізував підведення підсумків експериментального навчання, яке, за словами студентів, було більше, ніж успішне; що підтвердило правильність вибору студентами майбутньої професії перекладача китайської мови та надихнуло їх на подальше усвідомлене опанування обраної спеціальності.

Таким чином, поетапне впровадження визначених педагогічних умов сприяло формуванню в майбутніх перекладачів китайської мови складників перекладацької компетентності (компетенцій): мовної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної, лінгвосоціокультурної та специфічно-технологічної компетенцій.

4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному та прикінцевому етапах

Для перевірки ефективності розробленої моделі та експериментальної методики формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, що виконували під час констатувального етапу за показниками виокремлених компетенцій (мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна та специфічно-технологічна компетенції).

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівня сформованості *мовної компетенції* за показниками: лексичний, граматичний, фонологічний, функціонально-стилістичний. Для цього, аналогічно, як і під час констатувального зрізу, використовувалися різні види контрольних завдань: тестові й аналітичні, читання та редагування текстів, що були спрямовані на визначення рівнів володіння фонологічними, лексико-семантичними, граматичними, орфоепічними знаннями, вміннями; стилістичними нормами китайської та української мов за функціонально-стильовою спрямованістю дискурсу робочих мов. Зауважимо, що при відборі завдань бралася до уваги типологія помилок, які були виявлені під час констатувального зрізу, та спостереження за якістю мовлення студентів у процесі формування етапу експерименту.

Порівняльні дані рівнів сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.1 та діаграмі (див. рис. 4.2).

Так, високого рівня в ЕГ досягли 19,24% (було 5,28%), у КГ – 11,26% (було 4,83%); достатнього – 55,28% в ЕГ (було 40,12%), 43,5% у КГ (було 40,8%); задовільного – 21,42% в ЕГ (було 45,42%), 38,62% у КГ (було 45,07%); низького – 4,06% в ЕГ (було 9,18%), 6,62% у КГ (було 9,3%).

Таблиця 4.1

Порівняльні дані рівнів сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (%)

Етап	Рівні Групи	високий	достатній	задовіль- ний	низький
------	----------------	---------	-----------	------------------	---------

Констатувальний	ЕГ	5,28	40,12	45,42	9,18
	КГ	4,83	40,8	45,07	9,3
Прикінцевий	ЕГ	19,24	55,28	21,42	4,06
	<i>Різниця</i>	+13,96	+15,16	-24,0	-5,12
	КГ	11,26	43,5	38,62	6,62
	<i>Різниця</i>	+6,43	+2,7	-6,45	-2,68

Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість студентів, які успішно виконали мовні завдання (див. рис. 4.2).

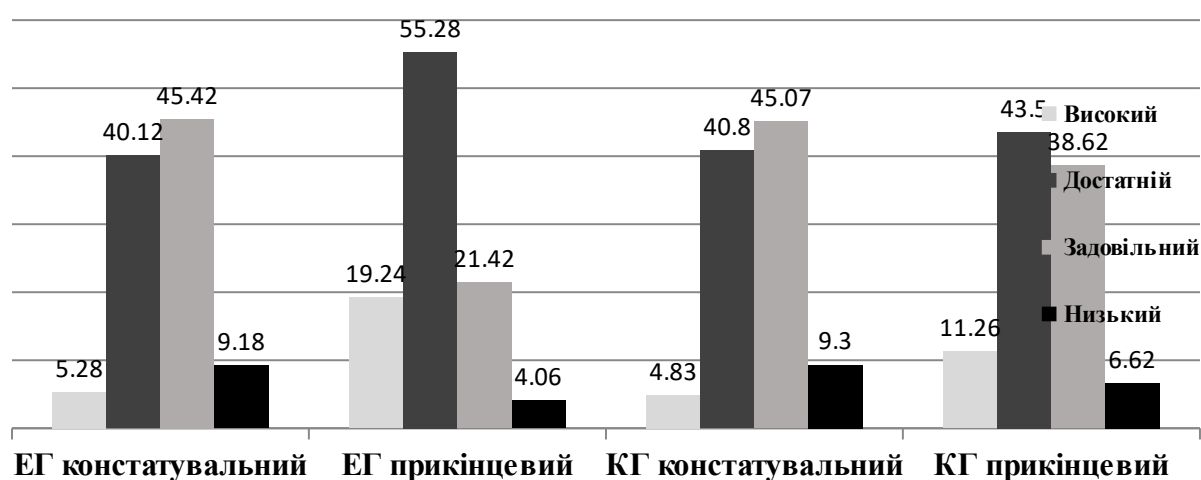


Рис. 4.2. Динаміка рівнів сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови експериментальної і контрольної груп (%)

У разі якщо студенти ЕГ припускали помилок, які більш мали характер огріхів, то вони були у змозі їх виправити й проаналізувати. Зокрема, показники високого рівня сформованості мовної компетенції студентів ЕГ зросли на 13,96%; достатнього – на 15,16%; показники задовільного рівня знизилися на 24,0%, низького – на 5,12%. У КГ відповідні показники значно не змінилися. Порівняємо: на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок студентів в ЕГ та КГ була статистично незначущою (на рівні значущості $p=0,05$), після завершення експериментального навчання розбіжності в рівнях знань і вмінь студентів ЕГ та КГ стали статистично вірогідними (див. Додаток Е таблиця Е1).

Зростання рівнів сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови можна пояснити тим, що в ЕГ робота з

удосконалення мовних умінь у межах китайської і української мов здійснювалася поетапно, за умов наявності позитивної мотивації студентів до здійснення перекладацької діяльності в царині китайської мови, а також за допомогою системи мовно-комунікативних професійно-зорієнтованих вправ і завдань у контексті дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів, проте робота в КГ була переважно спрямована на вдосконалення мовних умінь студентів з китайської мови та мала більш відокремлений характер, оскільки було проігноровано значення порівняльного аналізу різнорівневих лінгвістичних аспектів споріднених і неспоріднених мов.

У межах лексичного показника 19,84% студентів ЕГ досягли високого рівня (було 5,43%); достатнього – 55,78% (було 39,94%); задовільного – 20,64% (було 45,13%); низького – 3,74% (було 9,5%). Було очевидним покращення у вживанні студентами ЕГ лексичних одиниць і словосполучень з урахуванням функціонально-стильових маркерів дискурсу в китайській і українській мовах. Майбутні перекладачі китайської мови намагалися розмежовувати стилістичні і / або різногалузеві синоніми, омоніми і полісемічні слова. На відміну від констатувального етапу, під час виконання студентами завдань китайською мовою на прикінцевому етапі експериментального навчання не було помічено випадків сплутування ними синонімічних часток за їх розрядами (службову частку 的 / de, dí, dì, dī студенти вживали за правилами: для визначення якісної ознаки підмета, присвійної функції, з дієприкметниками у функції означення, у визначальній функції, в емоційній функції тощо); майбутні перекладачі китайської мови ідентифікували майже всі розрізнявальні елементи подібних за накресленням ієрогліфів («尖 jiān» – вершина, вістря і «本 běn» - корінь, основа, фундамент; «曰 yuē» - говорити, казати і «日 rì» - сонце; 裤子(kùzi) «штани» і 裙子(qúnzi) «спідниця» тощо), омоніми (омографи: «长 cháng» - довгий і «长 zhāng» - рости; омофони: «八 bā» - вісім і «扒 bā» - викапувати; власне омоніми: «词 cí» - слово, мовлення / мовна одиниця і «词 cí» - літературна форма, назва давнього поетичного жанру «ци» тощо). У ході виконання українськомовних

завдань студенти загалом розпізнавали терміни з різних галузей, фразеологізми, реалії в академічній та професійній сферах.

У межах *граматичного показника* 19,25% студентів ЕГ досягли високого рівня (було 4,69%); достатнього – 55,64% (було 40,01%); задовільного – 20,53% (було 45,5%); низького – 4,58% (було 9,8%). Студенти ЕГ продемонстрували практичні вміння застосування знань морфології і синтаксису китайської і української мов. На відміну від констатувального етапу, не було помічено помилок у складанні китайськомовних складносурядних речень, що виражають протиставні і розділові відношення, і складнопідрядних речень за різними типами зв'язку. Побудова українськомовних і китайськомовних висловлювань студентів вирізнялась граматичною коректністю на тлі лексичного матеріалу.

У межах *функціонально-стилістичного показника* 18,98% студентів ЕГ досягли високого рівня (було 5,94%); достатнього – 55,03% (було 40,38%); задовільного – 21,66% (було 45,38%); низького – 4,33% (було 8,3%). Результати виконання вправ майбутніми перекладачами китайської мови за *функціонально-стилістичним показником* такі: студенти вправно аналізували різнорівневі мовні явища, правильно визначали тип помилки, дотримувалися синтаксичної структури речень. Під час аналізу різностильових китайськомовних текстів студенти продемонстрували обізнаність із структурно-композиційними нормами дискурсу та лексико-граматичними особливостями його оформлення; навички ідентифікації й інтерпретування стилістичних прийомів передавання денотативного і конотативного змісту окремих уривків та експресивних засобів мови в межах тексту конкретного функціонального стилю (жанру). У контексті виконання україномовних завдань не було виявлено використання російськомовними студентами русизмів (на констатувальному етапі студенти вживали «*i t. in.*» замість «*тощо*»; сплутували значення і функції слів «*напрям*» і «*напрямок*», «*не*» і «*ні*» тощо) і неправильного узгодження закінчень прикметників й іменників залежно від статі та відмінка (*запис* – чол. стать, на попередньому етапі

студенти узгоджували це слово з прикметниками та дієсловами у жіночій статі). Студенти демонстрували системне володіння знаннями лексико-граматичного та стилістичного рівнів: визначали композиційні ознаки тексту та стильові маркери дискурсу, виявляли типи зв'язку в ньому.

За фонологічним показником, маємо такі результати: 18,9% студентів ЕГ досягли високого рівня (було 5,05%); достатнього – 54,66% (було 40,16%); задовільного – 22,83% (було 45,69%); низького – 3,01% (було 9,1%). Майбутні перекладачі китайської мови маніфестували міцні теоретичні знання з питань стандартного інтонаційного оформлення китайськомовних речень у запропонованому дискурсі: правильно інтерпретували семантику акцентуації та термінальних тонів речень певного комунікативного типу; ідентифікували фонетичні явища (асиміляція, редукція, ерізація тощо). Не було виявлено грубих помилок на рівні репродукції мовних одиниць і речень: студенти дотримувалися правил читання ієрогліфів за тоном (не спостерігалось викривлення змісту, у порівнянні з констатувальним етапом: «魏 wèi» - Вей (царина) і «为 wéi» - допомагати, захищати; «睡觉 shuìjiào» - лягати спати і «水饺 shuǐjiǎo» - пельмені в бульйоні тощо). Чітким і фонетично коректним було вимовляння африкатів [ts'], [tʃ'], [dz], [dʒ]; потік китайського мовлення звучав природно. Через обізнаність із правилами стандартного інтонаційного оформлення українськомовного дискурсу студенти не припускали інтерференції іншомовних зразків інтонаційного оформлення у рідне мовлення. Студенти проявили знання правил асиміляції, пом'якшення / озвончення приголосних тощо, що позитивно позначалося на їхньому читанні та не викликало штучного ефекту вимовляння певних слів у потоці мовлення: «безстрокова посвідка» [беСстроко́ва]; кантівська ієрархія наук [ка́н'т'івс'ка]; вогкий [вохкі́й] тощо.

Процедура визначення рівнів сформованості *лінгвосоціокультурної компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови на контрольному зрізі повторювала дії-операції констатувального. Зокрема, було проведено педагогічне спостереження за процесом виконання студентами завдань

культурологічної спрямованості: робота з текстами та вміння студентів здійснювати крос-культурну комунікацію під час організації і проведення освітньо-культурних заходів. Рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетенції студентів КГ і ЕГ асоціюємо з такими показниками: національно-специфічний, етно-традиційний, загально-культурний і гетеро-соціальний інтеркультурний.

Порівняльні дані рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.2 та діаграмі (див. рис. 4.3).

Таблиця 4.2

Порівняльні дані рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (%)

Етап	Рівні Групи	високий	достатній	задовільний	низький
Констатувальний	ЕГ	0	29,03	52,33	18,64
	КГ	0	30,04	51,14	18,82
Прикінцевий	ЕГ	29,98	49,01	21,01	0
	<i>Різниця</i>	+29,98	+19,98	-31,32	-18,64
	КГ	0	31,28	51,67	17,05
	<i>Різниця</i>	-	+1,24	+0,53	-1,77

Так, високого рівня в ЕГ досягли 29,98% (було 0%), у КГ – не було виявлено (на констатувальному етапі також не було виявлено); достатнього – 49,01% в ЕГ (було 29,03%), 31,28% у КГ (було 30,04%); задовільного – 21,01% в ЕГ (було 52,33%), 51,67% у КГ (було 51,14%); низького – не було виявлено в ЕГ (було 18,64%), 17,05% у КГ (було 18,82%).

Як бачимо, за результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості в них лінгвосоціокультурної компетенції.

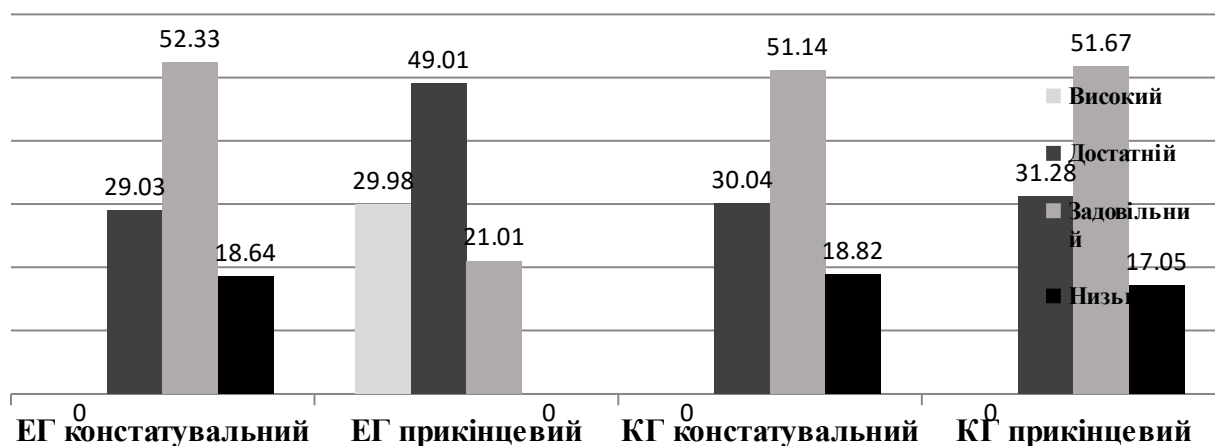


Рис. 4.3. Динаміка рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови експериментальної і контрольної груп (%)

Так, на констатувальному зрізі високого рівня ніхто із студентів КГ і ЕГ не продемонстрував, проте високий рівень на прикінцевому зрізі виявило 29,98% студентів ЕГ (студенти КГ – 0%) (на попередньому зрізі ніхто зі студентів КГ і ЕГ не демонстрував); достатній – 49,01% (у КГ – 31,28%) (було 29,03% і 30,04%), середній – 21,01% (у КГ майже вдвічі – 51,67%) (було 52,33% і 51,14%), тоді як на низькому рівні були лише студенти КГ (17,05%), констатувальний зріз виявив приблизно однакові низькі досягнення в КГ (18,82%) і ЕГ (18,64%). На відміну від КГ в ЕГ не було виявлено студентів з низьким рівнем сформованості лінгвосоціокультурної компетенції. На жаль, студентам КГ часто не вдавалося ідентифікувати та декодувати деякі приховані соціокультурні аспекти міжкультурної комунікації; учасники КГ демонстрували культурологічну необізнаність із соціально-політичними питаннями країн, мову яких вивчають; зазнавали труднощів при декодуванні вербальної та невербальної поведінки носіїв мови-джерела та мови-перекладу в певній комунікативній ситуації (етико-естетичних аспектів).

Результати виконання студентами ЕГ контрольних завдань на прикінцевому етапі дають змогу констатувати, що вони в значній мірі актуалізували культурологічну обізнаність, відповідний словниковий мінімум та вміння (див. Додаток Е таблиця Е2)

У межах загальнокультурного показника 31,17% студентів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 51,14% (було 29,8%); задовільного – 17,69% (було 52,4%); низького – не було виявлено (було 17,8%). Майбутні перекладачі китайської мови демонстрували естетичну коректність по відношенню до представників інших культур у процесі міжкультурної комунікації під час організації освітніх і культурних українсько-китайських свят («Китайсько-Українська весна», «Міжнародний День Інститутів Конфуція» тощо) та участі в інших міжнародних заходах («Кольори світу», «День міста Одеса» тощо).

За гетеросоціальним інтеркультурним показником 30,84% студентів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 50,98% (було 28,26%); задовільного – 18,18% (було 52,26%); низького – не було виявлено (було 19,48%). Було виявлено позитивні зрушення щодо безконфліктної співпраці студентів ЕГ з українською молоддю, викладачами, китайськими волонтерами, іноземними гостями. Якщо на попередньому етапі майбутні перекладачі-китаєзнавці не усвідомлювали своїх функцій у колективі (перебивали напарника, міняли самовільно хід виконання завдання тощо), після експериментального навчання вони успішно визначали стратегію і тактики виконання запропонованих завдань, спільно розробляли та реалізовували плани заходів.

У межах національно-специфічного показника 29,0% студентів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 45,79% (було 29,08%); задовільного – 25,21% (було 52,15%); низького – не було виявлено (було 18,77%). Під час опрацювання текстів культурологічної спрямованості й здійснення усного перекладу студенти ЕГ вдало використовували фонові знання і перетворювали їх у текст перекладу; в процесі обговорення з китайцями й українцями національно маркованих питань студенти демонстрували обізнаність із соціально-політичною ситуацією, історичними подіями, географією, літературою Китаю й України.

За *етно-традиційним* показником результати були такі: 28,91% студентів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 48,13% (було 28,98%); задовільного – 22,96% (було 52,51%); низького – не було виявлено (було 18,51%). Відзначимо, що студенти ЕГ без труднощів ідентифікували, декодували приховані і неприховані етнокультурні аспекти: сутність китайських (Свято Ліхтарів (元宵节 / yuánxiāojié), Свято Човнів-Драконів(端午节 / Duānwǔ jié), День КНР (国庆节 / guóqìngjié) тощо) й українських (Водохреща (耶稣受洗节 / yēsū shòuxǐjié), Великдень (复活节 / fùhuójié), День перемоги над нацизмом у Другій світовій війні (胜利日 / shènglìrì) тощо) свят, тонкощі та національну специфіку гумору й іронії носіїв китайської і української; автономно користувалися перекладацьким інструментарієм задля відтворення семантики національно маркованих мовних одиниць мовою перекладу.

Контрольний зріз, що мав на меті вивчення рівнів сформованості *комунікативно-мовленнєвої компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови на основі графічно-змістового, візуально-перцептивного, аудіального і перцептивно-мовленнєвого показників, передбачав виконання студентами аналогічних констатувальному зрізу мовленнєвих завдань у межах різних видів мовленнєвої діяльності китайською й українською мовами, як-от: письмі, аудіюванні, читанні, говорінні (монологічне, діалогічне, підготовлене / непідготовлене мовлення), виконання яких спостерігалось і доповнювалось на практичних і семінарських заняттях з першої та іноземної мов, у період виробничої та мовної практики за кордоном. Порівняльні дані рівнів сформованості *комунікативно-мовленнєвої компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови подано в таблиці 4.3 та діаграмі 4.4.

Так, високого рівня в ЕГ досягли 26,13% (було 8,59%), у КГ – 12,92% (було 8,52%); достатнього – 44,29% в ЕГ (було 36,84%), 36,97% у КГ (було 36,9%); задовільного – 25,49% в ЕГ (було 37,58%), 37,66% у КГ (було 37,65%); низького – 4,09% в ЕГ (було 16,99%), 12,45% у КГ (було 16,93%).

Таблиця 4.3

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (%)

Етап	Рівні Групи	високий	достатній	задовільний	низький
Констатувальний	ЕГ	8,59	36,84	37,58	16,99
	КГ	8,52	36,9	37,65	16,93
Прикінцевий	ЕГ	26,13	44,29	25,49	4,09
	<i>Різниця</i>	<i>+17,54</i>	<i>+7,45</i>	<i>-12,09</i>	<i>-12,9</i>
	КГ	12,92	36,97	37,66	12,45
	<i>Різниця</i>	<i>+4,4</i>	<i>+0,07</i>	<i>+0,01</i>	<i>-4,48</i>

Динамику рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції в КГ та ЕГ показано на рис. 4.4.

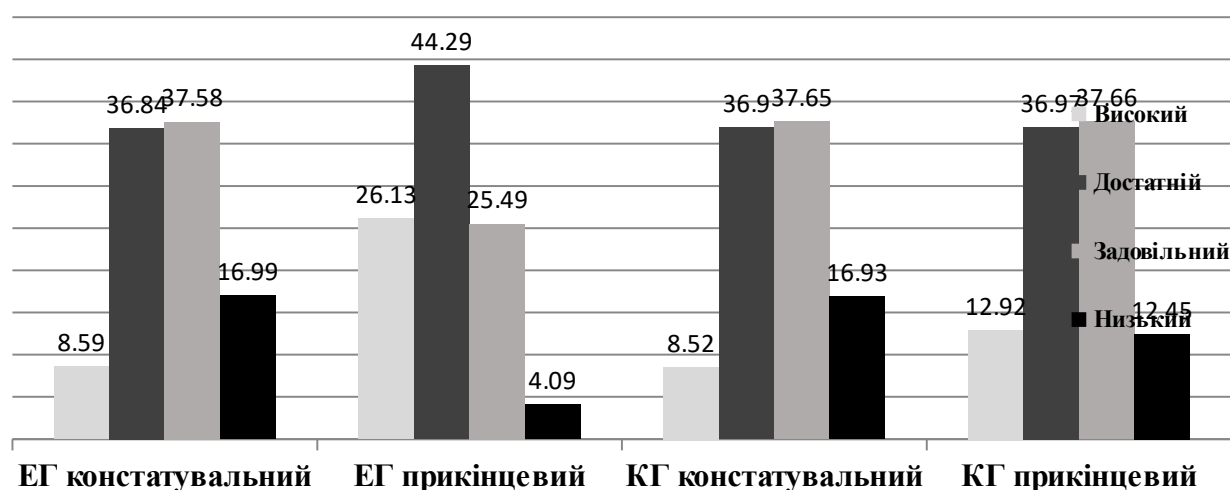


Рис. 4.4. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови експериментальної і контрольної груп (%)

Специфікуємо підсумки виконання експериментальних завдань студентами ЕГ. Значно збільшилась кількість студентів, які досягли високого рівня опанування комунікативно-мовленнєвої компетенції (на 17,54%), у КГ – на 4,4%; на одну третю у порівнянні з констатувальним етапом зменшилась кількість студентів ЕГ, що демонстрували задовільний рівень (на 12,09%), у КГ – на 0,01% збільшилась кількість студентів; на 12,9% менше стало тих в ЕГ,

результати виконання завдань яких відповідали низькому рівню; у КГ – на 4,48%.

Аналіз результатів виконання комунікативно-мовленнєвих завдань показав, що середні показники високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції в ЕГ зросли на 17,54%, достатнього – на 7,45%, на відміну від КГ (загалом в КГ зросли на 4,48%), а показники задовільного та низького рівня разом виявилися нижчими на 24,99%. Згідно з отриманими даними, маємо підстави констатувати, що рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції в КГ у середньому нижчий.

Зрушення у володінні комунікативно-мовленнєвою компетенцією в більш позитивний бік в ЕГ можна пояснити перевагами запропонованої методичної системи (поетапне вивчення матеріалу, застосування контекстного і компетентнісного підходів до моделювання квазіпрофесійних комунікативних ситуацій, упровадження в навчання тренінгів, рольових / ділових ігор, семінарів-практикумів тощо). Завдяки зануренню студентів ЕГ в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько- та українськомовними текстами та носіями китайської мови вдалося стимулювати мотиваційний потенціал майбутніх перекладачів-синологів до оволодіння перцептивними і продуктивними видами іншомовної та слов'яномовної мовленнєвої діяльності, підвищити їхню увагу до власного професійного мовлення. Опишемо отримані дані за показниками (див. Додаток Е таблиця Е8).

За *графічно-змістовим* показником одержано такі результати (див. Додаток Е таблиця Е3): високого рівня досягло 25,96% в ЕГ (було 12,48%); достатнього – 40,66% (було 29,48%); задовільного – 26,5% (було 32,44%); низького рівня – 6,88% (було 25,6%). Зауважимо, що студентам було запропоновано, крім закритого листа, написати відкритий лист роботодавцеві; тематика твору-міркування була розширена темами «Професія перекладача в сучасному контексті» й «Освіта: нормативи і перспективи розвитку». Студенти після опанування експериментальної методики продемонстрували обізнаність

з композиційно-реквізитними форматами офіційних документів і листів, стилістики їх оформлення, функціональними стилями та жанрами робочих мов; уміння продукувати чіткі за змістом та логічною побудовою тексти, лінгвістичне оформлення яких відповідає стилістичним нормам китайської та української мов, вирізняється лексичним багатством та різноманітністю граматичних форм і конструкцій.

Уміння студентів у межах перцептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності також перевірялися в комплексі. Зміст завдань на контрольному етапі дещо ускладнився: було розширено їх функціонально-стильову спрямованість та ступень опанування інформації (див. Додаток Е, табл. Е4). Особлива увага приділялася вмінням студентів коректно оцінити прочитане, передавати зміст прочитаного і висловити власну думку адекватними лінгвістичними засобами, аргументуючи свою відповідь. За *візуально-перцептивним* показником 42,81% студентів ЕГ досягли високого рівня (було 10,23%); достатнього – 41,67% (було 37,58%); задовільного – 15,52% (було 34,69%). Студенти ЕГ виявили вміння ідентифікувати та декодувати окремі ієрогліфи та розуміти зміст цілого вихідного тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому), ефективно використовувати всі форми читання (уголос, мовчазного, змішаного типу), що свідчить про системність у навчанні читання в аспекті актуального членування речення, скрупульозну роботу з оволодіння мовними засоби вираження логічних зв'язків між реченнями у межах китайської та української мов. За результатами виконання завдань в КГ зафіксована розбіжність: збільшення на 15,77% у межах високого рівня та зниження на 17,3% у межах низького рівня, що можна пояснити проходженням виробничої практики майбутніми фахівцями перекладу за досліджуваний період в аспекті аналізу лексико-граматичних особливостей оформлення китайських різногалузевих текстів, зокрема терміносистем, та відсутністю завдань, пов'язаних із складанням глосарію та тема-рематичних аспектів китайських речень.

За аудіальним показником високого рівня досягли 12,15% студентів ЕГ (було 0%); достатнього – 41,58% (було 30,39%); задовільного – 38,44% (було 50,32%) та низького – 7,83% (було 19,29%). Загалом високий і достатній рівні збільшилися на 23,34%. Завдання передбачали подібні комплексні завдання констатувального зрізу, проте конференційна дискурсивність була урізноманітнено: пропонувалися записи доповідей з конференцій, присвячених проблемам філології, педагогіки / психології, філософії / культурології китайською й українською мовами. Другий блок завдань передбачав прослухання китайськомовної та українськомовної телефонної розмови в галузях бізнесу, економіко-правових і міжнародних відносин, виробничій сфері (з природними і / або технічними перешкодами – шумами, розривом зв'язку тощо) мовами з виявленням деталей розмови та комунікативного наміру інтерлокуторів з подальшою репрезентацією змісту в усній формі (діалогічне підготовлене / непідготовлене мовлення, офіційний / неофіційний стиль) (див. Додаток Е, табл. Е7). Студенти ЕГ без зайвих ускладнень декодували інтонаційне оформлення почутого мовлення, сприймали загальний зміст, незважаючи на природні і технічні перешкоди, і грамотно планували й актуалізували потрібні мовленнєві дії китайською й українською мовами. Студенти ЕГ ліпше сприймали на слух числівники, іншомовні та рідні власні імена, фразеологізми й ідіоми, професіональну лексику, розмовні лексичні одиниці, реалії. Майбутнім перекладачам китайської мови вдалося позбутися проблем, пов'язаних із письмовим фіксуванням опор.

Показники рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів КГ за аудіальним показником приблизно однакові у порівнянні з констатувальним зрізом: високий рівень ніхто зі студентів КГ не продемонстрував; достатній та задовільний рівні знизилися на 0,05% і 1,82%; проте низький рівень підвищився на 1,87%. Результати контрольного зрізу свідчать про недостатність уваги студентів КГ до аналізу імпліцитного змісту китайськомовних й українськомовних аудіоповідомлень, незнання

терміносистем різногалузевих дискурсів, що спровокувало некоректність комунікативної поведінки в ході виконання подальших мовленнєвих вправ.

За *перцептивно-мовленнєвим показником* у межах виконання завдань з монологічного підготовленого мовлення (див. Додаток Е табл. Еб, частина І) високого рівня сформованості досягли 36,18% студентів ЕГ (було 25,33%); достатнього – 54,11% (було 59,05%); задовільного – 9,71% (було 15,62%) та низького – не було виявлено% (не було виявлено на констатувальному етапі). Найвими є зрушення в бік підвищення якості. Зміст завдання, крім презентації нового приладу (гаджету) китайською й українською мовами із зазначенням його функцій, щодо переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування, було доповнено таким формулюванням: «Передайте та продемонструйте за допомогою паралінгвістичних засобів певний емоційний стан (позитивний і негативний настрій, стан афекту, стрес, фрустрацію) китайською / українською мовами». Успішність виконання підготовленого говоріння підтвердилася реакцією одногрупників та їх бажанням допомогти подолати психологічні проблем або розділити радість. Студенти застосовували мультимедійні технології; презентації та демонстрації певного емоційного стану відповідали нормам побудови підготовленого китайськомовного / українськомовного дискурсу; виступи студентів вирізнялись креативністю в моделюванні поведінкових моделей китайською й українською мовами, вдалим використанням ораторських прийомів (інтонаційного інструментарію, невербальних засобів тощо).

За *перцептивно-мовленнєвим показником* у межах виконання завдань з монологічного непідготовленого мовлення (див. Додаток Е табл. Еб, частина І) високого рівня сформованості досягли 14,8% студентів ЕГ (не було виявлено на констатувальному етапі); достатнього – 38,84% (було 36,57%); задовільного – 44,02% (було 50,61%) та низького – 2,34% (було 12,82%). Під час оцінювання відповідей студентів ЕГ було виявлено менше помилок у лексико-граматичному і композиційному оформленні китайськомовних текстів; студенти демонстрували достатню обізнаність з теми, глибоке розуміння

змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості, не використовуючи словників. Студенти ЕГ вдало аргументували свої думки, вміло доводили власні висновки, використовували посилання на відомі і / чи надані джерела з порушеної тематики, жваво надавали рекомендації з різногалузевих актуальних питань китайською й українською мовами. У мовленні студентів ЕГ не було помічено відхилень від фонологічних норм оформлення висловлювань: зберігалася тональність китайських складів, що сприяло сприйняттю смислу продуктованих висловлювань іншими студентами. В усних українськомовних текстах правильно було застосовано емпатичний / логічний наголос; простежувався систематичний ритм, чітко маркований комунікативний центр висловлювань, рівна гучність у межах китайської та української мов; паузи мали синтагматичний характер. Загальна швидкість монологу не була порушена через хезитаційні (не)локалізовані паузи.

У КГ, як і в попередньому констатувальному зрізі, результати виконання завдань з підготовленого монологічного мовлення (див. Додаток Е табл. Е6) також перевищують результати, отримані за виконання завдань у межах непідготовленого монологічного мовлення (38,01% – достатній рівень, 52,16% – середній рівень, 9,83% – низький рівень) і ЕГ (14,8% – високий рівень, 38,84% – достатній рівень, 44,02% – задовільний рівень, 2,34% – низький рівень). На відміну від значного підвищення загального рівня виконання означених завдань студентами ЕГ на прикінцевому етапі, значних змін у результатах виконання запропонованих завдань студентами КГ у порівнянні з констатувальним етапом не було виявлено (було: високого рівня не було виявлено, 37,04% – достатній рівень, 50,18% – задовільний рівень, 12,78% – низький рівень).

За *перцептивно-мовленнєвим* показником у межах виконання завдань з діалогічного підготовленого мовлення (див. Додаток Е табл. Е7, частина II) високого рівня сформованості досягли 30,24% студентів ЕГ (було 21,22%); достатнього – 65,66% (було 63,81%); задовільного – 4,1% (було 14,97%) низького – не було виявлено (також не було виявлено на констатувальному

етапі). Студентам було запропоновано драматизувати з партнером уривок з китайського / українського художнього твору та телевізійного ситкому / мелодрами / трилеру (за вибором студента, але іншого від жанру літературного твору) з використанням паралінгвістичних засобів (відповідних жестів, міміки, рухів тіла). Майбутні перекладачі китайської мови репрезентували діалоги за всіма фазами (вступ, розкриття теми, завершення) у межах китайської та української мов; демонстрували ораторські прийоми; театральну креативність (підбирали адекватні невербальні засоби для збагачення власних реплік та покращення сприйняття інформації співрозмовником).

За *перцептивно-мовленнєвим показником* у межах виконання завдань з діалогічного непередбаченого мовлення (див. Додаток Е табл. Е7, частина II) результати були такі: високого рівня сформованості досягли 13,18% студентів ЕГ (не було виявлено на констатувальному етапі); достатнього – 54,36% (було 40,19%); задовільного – 28,17% (було 50,23%) низького – 4,29% (було 9,58%). Завданнями було передбачено складання китайською / українською мовою діалогу-обміну думками на конференції (офіційний стиль) на основі автентичного аудіотексту та діалогу-обговорення стратегій подальшої співпраці (неофіційний стиль) на базі запису автентичної телефонної розмови з перешкодами, відповідно. Відзначимо активність студентів ЕГ, які спонтанно брали участь у діалозі / полілозі / обговореннях і впливали на хід розмови, розуміли й адекватно реагували на відповіді та пропозиції інтерлокуторів (чого бракувало на констатувальному етапі) як китайською, так і українською мовами.

Як бачимо з таблиці Е7, студенти КГ показали такі результати: 23,14% – високий рівень, 62,11% – достатній рівень, 14,75% – середній рівень (у межах підготовленого діалогу); 39,95% – достатній рівень, 48,34% – середній рівень, 11,71% – низький рівень (у межах непередбаченого діалогу). Порівняльний аналіз результатів виконання студентами КГ завдань за *перцептивно-мовленнєвим показником* у межах діалогічного мовлення дає змогу визначити незначні розбіжності в результатах на констатувальному та прикінцевому

етапах: максимальне збільшення становило + 2,08% (кількість студентів, які не впоралися із завданням у межах непередготовленого діалогічного мовлення), максимальне зниження успішності (- 1,43%) було зафіксовано на достатньому рівні, тобто амплітуда результативності коливалася від - 0,54% до + 2,08%, що свідчить про відсутність спеціальної підготовки студентів КГ до професійно зорієнтованої комунікативно-мовленнєвої діяльності китайською та українською мовою за зазначений період.

Отже, цілеспрямоване навчання означених аспектів за допомогою інтерактивних і мовленнєво-ситуативних вправ сприяло опануванню студентами ЕГ складниками перцептивно-мовленнєвого показника, а саме орієнтуватися та діяти в професійно-спрямованих видах мовленнєвої діяльності: використовувати розгорнуті репліки; дотримуватися стильових норм дискурсу; орієнтуватися у змісті завдяки адекватному розумінню аудіоуривків; мати обізнаність у галузі, в межах якої здійснюється комунікація; маніфестувати логічність репрезентації інформації в діалозі; досягати поставленої комунікативну мети китайською та українською мовами. Студенти ЕГ продемонстрували фонологічну обізнаність, спроможність висловлювати та відстоювати особисту позицію, використовувати стилістичні засоби експресивності в межах китайської та української мов. Природні і технічні перешкоди не вплинули в значній мірі на розуміння змісту певної частини телефонної розмови, що не запобігло прогнозуванню й обговоренню подальшої стратегії співпраці з іноземними партнерами. Діалоги-обговорення порушених різногалузевих проблем мали високий рівень актуалізації та відрізнялися оригінальністю подання прослуханого матеріалу; студенти ЕГ дотримувалися офіційно-ділового етикету.

Динаміку формування *перекладацько-дискурсивної компетенції* було визначено за показниками: перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний і креативно-тактичний у межах усного і письмового видів перекладу та форм репрезентації вторинного тексту (повний, скорочений (реферований, анотований) переклад) у вигляді вербально-

кваліметричної оцінки за рівнями – високий, достатній, задовільний і низький. Порівняльні дані рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.4 і діаграмі 4.5.

Таблиця 4.4

Порівняльні дані рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (%)

Етап	Рівні	високий	достатній	задовільний	низький
	Групи				
Констатувальний	ЕГ	14,71	39,96	37,53	7,8
	КГ	14,84	40,15	37,52	7,49
Прикінцевий	ЕГ	30,52	46,47	21,04	1,97
	<i>Різниця</i>	+15,81	+6,51	-16,49	-5,83
	КГ	14,72	39,08	39,21	6,99
	<i>Різниця</i>	-0,12	-1,07	+1,69	-0,5

Так, за результатами прикінцевого зрізу (див. табл. 4.4) високого рівня в ЕГ досягли 30,52% (було 14,71%), достатнього – 47,64% (було 39,96%), задовільного – 21,04% (було 37,53%), низького – 1,97% (було 7,8%); у КГ було такі результати: високого рівня досягли 14,72% (було 14,84%), достатнього – 39,08% (було 40,15%), задовільного – 39,21% (було 37,52%), низького – 6,99% (було 7,49%).

Результати обробки даних, поданих на рисунку 4.5, засвідчили помітні розбіжності в показниках високого і низького рівнів сформованості досліджуваної компетенції в КГ і ЕГ.

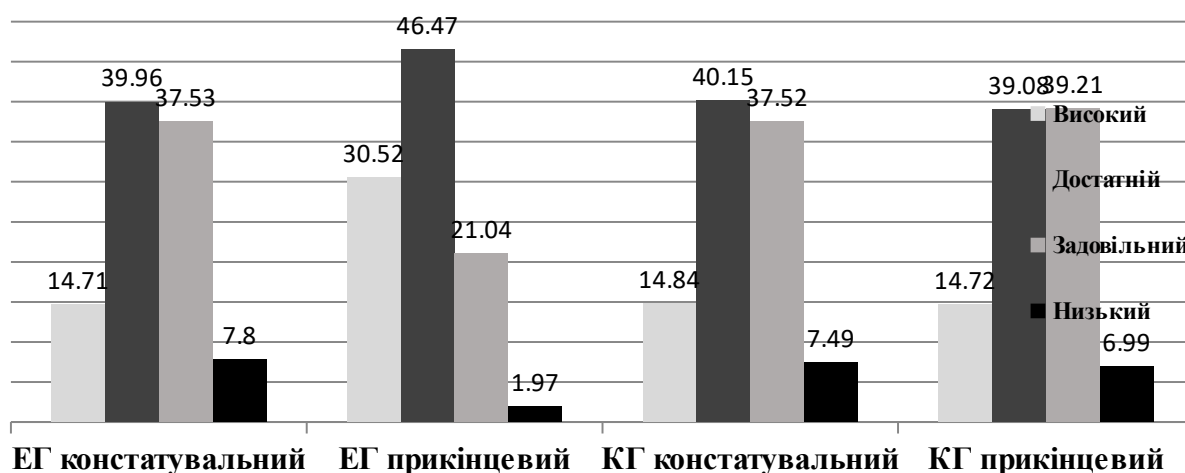


Рис. 4.5. Динаміка рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови експериментальної і контрольної груп (%)

Показники високого рівня серед студентів ЕГ перевищують аналогічні показники результатів студентів КГ (більш, ніж удвічі) – на 15,8%; показники низького рівня сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції студентів ЕГ менш, ніж аналогічні показники студентів КГ – на 5,02%. Загалом після експериментального навчання студенти ЕГ підвищили якість своєї підготовки за перекладацько-дискурсивною компетенцією на 22,32% (високий і достатній рівні у сукупності). У КГ не виявлено значних змін у виконанні завдань на констатувальному й прикінцевому етапах: від - 0,12% до + 1,69%.

Інтегративність процесу оцінювання забезпечували такі методи контролю: тестові контрольні роботи з теорії та практики українсько-китайського й китайсько-українського перекладу, практичні завдання з повного і скороченого двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості, перекладу з аркуша і послідовного перекладу, аналогічні констатувальному зрізу, опитування з перекладознавчої і різногалузевої термінології, спостереження.

Переважна кількість студентів ЕГ репрезентувала кращу підготовку до лекційних і практичних занять; виявила значну зацікавленість змістовим контентом вивченого матеріалу; продемонструвала вправність здійснювати когнітивний аналіз сприйнятої інформації, що належить до різних галузей знань; підтвердила факт психологічної та професійної підготовленості до крос-

культурної комунікації; довела готовність до співпраці з українськими і китайськими викладачами, перекладачами, а також фахівцями із різних галузей. Пояснимо одержані результати такими чинниками: студенти ЕГ одержали чітку настанову на вдосконалення перекладацько-дискурсивної компетенції; навчальний матеріал було репрезентовано в інтерактивно-дискурсивному форматі, він мав професійно-практичне спрямування завдяки вивченню китайської / української мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках; оволодіння матеріалом здійснювалося за принципом інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності і різних видів перекладу та принципом навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду.

З метою виявлення рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції за *перекладацько-трансформаційним показником* студентам було запропоновано тестові завдання. Кількісні результати виконання тестової контрольної роботи за результатами експериментального навчання подано в Додатку Е (див. табл. Е10). Загалом студенти КГ і ЕГ виконали поставлене завдання на достатньому рівні (42,66% – ЕГ і 38,15% – КГ). На низькому рівні перебували 2,19% студентів ЕГ і 4,8% КГ. Зауважимо, що високого рівня за виконання теоретико-практичного блоку тестової контрольної роботи в ЕГ досягло на 12,57% більш студентів, а показники задовільного рівня виявилися нижчими на 11,01%. Теоретико-практична обізнаність студентів ЕГ з перекладацьким інструментарієм (прийоми, способи, моделі перекладу тощо), «відшліфовані» в ході експериментального навчання, сприяла успішному написанню контрольної роботи.

За *письмово-трансферним показником* було отримано такі результати: високого рівня досягли 35,39% студентів ЕГ (було 21,2%) і 21,01% студентів КГ (було 21,49%), достатнього – 44,14% в ЕГ (було 38,23%) і 37,98% студентів КГ (було 38,15%), задовільного – 17,87% (було 34,39%) і 36,01% студентів КГ (було 34,38%), низького рівня – 2,6% в ЕГ (було 6,18%) і 5,0% студентів КГ

(було 5,98%). Студенти виконували завдання в межах повного двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовній парі китайська ↔ українська мови за ідентичними попередньому зрізу етапами. Результати повного письмового перекладу відображено в Додатку Е (див. таблицю Е11). Зі зазначених таблиць ми бачимо незначну різницю за результатами виконання завдань студентами КГ за письмово-трансферним показником порівняно з попереднім зрізом: високий і достатній рівень у сукупності знизився на 1,65%, а задовільний збільшився на 1,63%. Констатуємо й відсутність прогресу у двосторонньому перекладі через недостатню увагу до роботи із саме різножанровими текстами та поповненням власних терміносистем.

Студенти ЕГ, на відміну від студентів КГ, помітно підвищили (на 14,19%) показники високого рівня; достатній – на 5,91%. Підтверджуємо обізнаність студентів ЕГ з перекладацького аналізу китайських і українських текстів різної функціонально-стильової спрямованості, коректність визначення стратегічних і тактичних детермінант перекладу, наявність термінологічної бази. Майбутні перекладачі-синологи диференціювали денотативний смисл від конотативного, використовували адекватні засоби відтворення китайських / українських граматичних структур та стилістичних прийомів мовою перекладу.

За *усно-трансферним показником* у межах виконання завдань з перекладу з аркуша (див. Додаток Е таблиця Е12) високий і достатній рівні продемонструвало на 22,04% більш студентів ЕГ (13,14% і 46,91%) у порівнянні з КГ (4,1% і 32,8%). За результатами виконання завдань на прикінцевому етапі, студенти КГ, як в попередньому зрізі, продемонстрували переважно задовільний рівень (53,3%). Кількість студентів КГ, які досягли лише низького рівня сформованості означеної компетенції в рази перевищує, низькі результати ЕГ: 9,8% (КГ), 2,9% (ЕГ). Незначні розбіжності в результатах робіт студентів КГ (від – 0,25 до + 0,81) пояснюємо браком вправ з двостороннього усного перекладу з аркуша, проте переважними повному

письмовому перекладу текстів; недостатньою лексичною обізнаністю; відсутністю навичок розуміння змісту китайськомовного тексту за обмежений час; неповноцінністю фонових лінгвокраїнознавчих знань. Студенти ЕГ швидко орієнтувалися у друкованому китайськомовному тексті, майже синхронно сприймали зміст комунікативних квантів та усно відтворювали його зміст українською мовою за допомогою адекватних лінгвістичних засобів.

За *усно-трансферним показником* у межах виконання завдань з двостороннього послідовного перекладу (див. Додаток Е таблиця Е13) на прикінцевому етапі високого рівня досягли 13,67% студентів ЕГ (було 2,91%), достатнього – 48,11% (було 39,28%), задовільного – 34,92% (було 43,01%), на низькому перебувало 3,3% (було 14,8%), тобто на високому та достатньому рівнях стало на 19,61% більше в ЕГ, ніж на констатувальному етапі. У КГ за результатами прикінцевого зрізу значних змін не було виявлено: високий рівень – 2,74% (було 2,87%), достатній – 40,01% (було 39,99%), задовільний – 41,33% (було 42,74%), на низькому перебувало 15,92% (було 14,4%). Як свідчать цифри, різниця коливалася від +0,02% до -2,87%. Проте, розбіжності успішності виконання запропонованих завдань студентами КГ і ЕГ значні.

Студенти ЕГ винахідливо сприймали і фіксували в пам'яті структурну схему предметного і смислового навантаження китайськомовного й українськомовного повідомлення; здійснювали різнорівневу компресію тексту, його скорочений запис (з подальшим декодуванням і перекладом). Підвищення високого і достатнього рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції у студентів ЕГ за *усно-трансферним показником* у межах виконання завдань з двостороннього послідовного перекладу пояснюємо ефективною підготовкою, в ході якої студенти ЕГ навчилися ідентифікувати і розуміти денотативну і конотативну семантику інтонаційного оформлення висловлювань у межах китайської й української мов; користуватися системою скоропису, доповнювати текст перекладу елементами, яких бракує; прогнозувати та програмувати текст перекладу.

За *креативно-тактичним* показником маємо такі результати в ЕГ: високого рівня в анотуванні перекладів досягли 39,58% студентів ЕГ (було 13,34%), достатнього – 53,14% (було 43,16%), задовільного – 7,28% (було 38,22%), низького рівня не було виявлено (було 5,28%) (див. Додаток Е табл. Е15). У КГ на прикінцевому етапі результати такі: високий рівень – 13,42% (було 13,28%), достатній рівень – 43,38% (було 43,42%), задовільний рівень – 38,1% (було 38,17%) низький рівень – 5,1% (було 5,13%). Зафіксовано підвищення загального позитивного результату: кількість студентів ЕГ, які досягли високого та достатнього рівнів, збільшилась на 36,22%. Наявність загально позитивних незадовільних результатів підтверджується відсутністю необхідності відтворювати повний зміст сприйнятої інформації із залученням певного часу на обміркування стратегії і тактик виконання завдання, перекладацький аналіз кожного речення, вибір перекладацького інструментарію в кожній конкретній ситуації.

Результати виконання реферованого перекладу студентами ЕГ за *креативно-тактичним показником* незначно відрізняються від результатів виконання анотованого перекладу (див. Додаток Е таблиця Е15): високий рівень – 35,11% (було 8,57%), достатній – 50,01% (було 44,35%), задовільний – 14,88% (було 39,74%). Загальне підвищення високого і достатнього рівнів – на 36,54% і 5,66%. Студенти ЕГ продемонстрували структурно-композиційну обізнаність у відтворенні автентичної інформації мовою перекладу, навички різнорівневої компресії засобами китайської й української мов.

Студенти КГ кардинально не змінили показників виконання реферованого видів перекладу: високий рівень продемонстрували 11,04% (було 8,73%), достатній – 44,18% (було 44,31%), задовільний – 39,28% (було 39,81%), низький – 5,5% (було 7,15%); амплітуда коливань показників за досліджуваним критерієм становить від – 0,13% до + 2,31%. Такий розподіл результатів свідчить, на нашу думку, про відсутність цілеспрямованої підготовки студентів КГ до реалізації скороченого перекладу за різним ступенем.

Ідентифікація рівня сформованості *специфічно-технологічної компетенції* здійснювалася за лексикографічно-пошуковим, процесуальним, інструментально-технологічним, коригувально-відтворювальним показниками. Отже, параметрами контролю виступили вміння опрацювання автентичних текстів за допомогою друкованої / електронної довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів; уміння користуватися програмами автоматизованого перекладу (типу PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо), програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (типу Naturel, ISYS Search Software і dtSearch) у межах китайської й української мов, програмами текстового редагування перекладів та іншими допоміжними технічними приладами. Задля об'єктивності виявлення рівнів сформованості досліджуваної компетенції спектр форматів та перелік автентичних текстів було розширено й урізноманітнено. Результати виконання завдань здійснювалось за 100-бальною шкалою. Результати виконання роботи студентами відображено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Порівняльні дані рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (%)

Етап	Рівні Групи	високий	достатній	задовільний	низький
Констатувальний	ЕГ	2,35	23,98	43,9	29,77
	КГ	2,31	23,14	45,37	29,18
Прикінцевий	ЕГ	19,9	48,24	27,06	4,84,8%
	<i>Різниця</i>	+ 17,55	+ 24,26	- 16,84	- 24,97
	КГ	3,6	24,11	44,19	28,1
	<i>Різниця</i>	+ 1,29	+ 0,97	- 1,18	- 1,08

Як бачимо з таблиці, високого рівня досягли 19,9% студентів ЕГ (3,6% студентів КГ), достатнього – 48,24% студентів ЕГ (24,11% студентів КГ), задовільного – 27,06% студентів ЕГ (44,19% студентів КГ), на низькому рівні перебувало студентів ЕГ і 28,1% студентів КГ. Відзначимо, що лише незначна кількість студентів КГ досягла високого рівня реалізації специфічно-технологічної компетенції 3,6%. Найбільшу групу, як у попередній раз, склали студенти КГ із середніми показниками сформованості означеної компетенції

(44,19% КГ). На жаль, третина студентів КГ не впоралася із завданнями – 28,1%.

Порівняно із результатами виконання завдання, передбаченого попереднім зрізом, учасники ЕГ, на відміну від студентів КГ, суттєво підвищили показники успішності – високий рівень зріс на 17,55%, достатній – на 24,26%; середній і низький рівень виявило менше студентів ЕГ на 16,84% і 24,97%, відповідно. Розподіл рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції в КГ та ЕГ унаочнено на рис. 4.6.

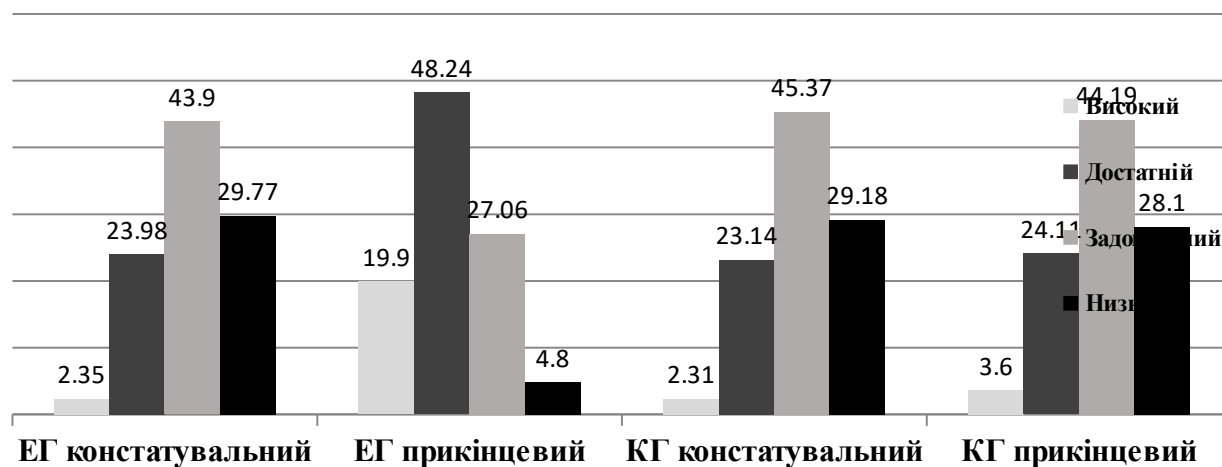


Рис. 4.6. Динаміка рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови експериментальної і контрольної груп (%)

Дослідження показників специфічно-технологічної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови в межах контрольного зрізу здійснювалось у комплексі.

За *лексикографічно-пошуковим* показником (див. Додаток Е табл. Е17) високого рівня в ЕГ досягли 21,1%, студентів ЕГ (було 3,11%) і 4,15% студентів КГ (було 3,15%), достатнього – 49,53% (було 24,9%) і 25,32% студентів КГ (було 24,81%), задовільного – 28,48% студентів ЕГ (було 45,15%) і 45,83% студентів КГ (було 46,89%), на низькому рівні перебувало 2,32% студентів ЕГ (було 26,84%) і 24,22% студентів КГ (було 25,15%). Бачимо значне збільшення успішності в ЕГ (загалом на високому і достатньому рівнях перебувало на 43,62% більше студентів ЕГ порівняно з констатувальним зрізом), проте у КГ кількість студентів, що досягли високого та достатнього

рівнів, збільшилася лише на 1,51%. Не визначено у КГ значних змін у результатах виконання завдань студентами за лексикографічно-пошуковим показником на прикінцевому етапі в межах задовільного та низького рівнів (зменшилися на 1,06% і 0,93%, відповідно). Спостерігалася за студентами ЕГ, на відміну від студентів КГ, системність в опрацюванні лексичних одиниць (включаючи добір синонімів й антонімів): робота з незнайомою лексикою, специфікації їх типу за лексичним складом конкретної мови, вибір відповідних друкованих й електронних довідниково-лексикографічних / інформаційних джерел, орієнтування в мережі Інтернет у межах китайської та української мов.

За *процесуальним показником* високого рівня в ЕГ досягли:– 18,7% (було 1,59%) і 3,05% студентів КГ (було 1,47%), достатнього – 46,95% студентів ЕГ (було 23,06%) і 22,9% студентів КГ (було 21,47%), задовільного – 25,64% студентів ЕГ (було 42,65%) і 42,55% студентів КГ (було 43,85%), на низькому рівні перебувало 6,86% студентів ЕГ (було 32,7%) і 31,98% студентів КГ (було 33,21%). У КГ успішність виконання завдань підвищилася лише на 3,01%, що доводить відсутність спеціально спрямованої підготовки студентів до виконання завдань за процесуальним показником; натомість в ЕГ наявним є поліпшення результатів – на 41,0%. Студенти ЕГ вдало користувалися програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами, конкордансу, управління пам'яттю перекладів (з української мови китайською та з китайської мови українською) тощо; конструктивно опрацьовували китайсько-українські й українсько-китайські бітексти і термінологічні бази даних; уміло зберігали інформацію на цифрових носіях, підключалися до мережі Інтернет; без огріхів установлювали й оновлювали антивірусні програми. Користування допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами (цифровими носіями інформації, сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо) не викликали складнощів у студентів ЕГ.

За *інструментально-технологічним показником* високого рівня в ЕГ досягли 18,89% (було 2,1%) і 3,39% студентів КГ (було 2,0%), достатнього –

47,24% студентів ЕГ (було 22,23%) і 23,11% студентів КГ (було 22,17%), задовільного – 26,03% студентів ЕГ (було 42,87%) і 42,61% студентів КГ (було 44,01%), на низькому рівні перебувало 7,28% студентів ЕГ (було 32,8%) і 31,07% студентів КГ (було 31,82%). Після експериментального навчання успішність результатів виконання студентами завдань значно збільшилася – загалом на 41,8% студентів ЕГ досягли високого й достатнього рівнів, студенти КГ – лише на 2,33%. У ході виконання завдань майже всі студенти ЕГ продемонстрували обізнаність з користування програмами автоматизованого / комп'ютеризованого китайсько-українського та українсько-китайського перекладів (типу PROMT, Pragma), програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (типу Naturel, dtSearch) під час розв'язання перекладацьких завдань як допоміжними засобами.

У межах виконання завдань за *коригувально-відтворювальним* показником результати були такі: високий рівень – 20,91% (було 2,6%) і 3,81% студентів КГ (було 2,62%), достатній – 49,24% студентів ЕГ (було 25,73%) і 25,11% студентів КГ (було 24,11%), задовільний – 28,09% студентів ЕГ (було 44,93%) і 45,77% студентів КГ (було 46,73%), на низькому рівні перебувало 2,74% студентів ЕГ (було 26,74%) і 25,13% студентів КГ (було 26,54%). У КГ не було виявлено помітних розбіжностей порівняно з констатувальним етапом (від +1,0% до -0,96%). Завдання на збереження фрейму тексту оригіналу в мові перекладу (таблиці, формули, схеми тощо), комбінування та конвертування основних форматів файлів викликали певні труднощі у студентів КГ. Відсутність обізнаності з програмами автоматизованого перекладу (типу PROMT, Pragma), програмами текстового редагування перекладів (LogiTerm, MultiTerm та ін.), програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (типу Naturel, dtSearch) заважали повномірному виконанню запропонованих завдань. Покращення результатів виконання завдань студентами ЕГ (загалом на 41,82%) свідчить про ефективність підготовки за вищенаведеним показником. Студенти більш не відчували труднощів під час збереження фрейму тексту оригіналу в мові перекладу, комбінуванні та конвертуванні основних форматів

файлів, як це було на попередньому зрізі, навпаки, висловлювали позитивні емоції під час фінального аналізу бітекстів. Майбутні перекладачі вдало виявляли типові перекладацькі помилки й охоче коригували їх.

Отже, підвищенню рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції студентів ЕГ сприяла цілеспрямована методична робота викладачів з розвитку навичок опрацювання вищозначених аспектів у межах педагогічного експерименту.

На прикінцевому етапі експериментального педагогічного дослідження відповідно до визначених критеріїв і показників рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців за даними виконання контрольних завдань було проведено порівняльно-контрастивний аналіз, результати якого довели ефективність розробленої моделі та експериментальної методичної системи з формування означеної компетентності. Кількісні показники порівняльного аналізу подано в таблиці 4.6.

Дані таблиці переконують, що після експериментального навчання майбутніх перекладачів китайської мови позитивні результати в сукупності підвищилися прямопорційно щодо задовільних і незадовільних. Отже, високого рівня спромоглися досягти на 16,7% більше студентів ЕГ ніж КГ, достатнього – на 13,71% (загалом на 30,41%), тоді як на середньому й низькому рівнях в ЕГ перебувало, відповідно, на 19,07% і 11,34% студентів менше ніж у КГ (загалом на 30,41%).

Таблиця 4.6

Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за результатами прикінцевого зрізу (%)

Етап	Рівні Групи	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Констатувальний	ЕГ	6,19	33,99	43,35	16,47
	КГ	6,1	34,21	43,35	16,34
Прикінцевий	ЕГ	25,2	48,7	23,2	2,9
	Різниця	+19,01	+14,71	-20,15	-13,57
	КГ	8,5	34,99	42,27	14,24

Різниця	+2,4	+0,78	-1,08	-2,1
----------------	-------------	--------------	--------------	-------------

Динаміка рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в КГ та ЕГ за результатами констатувального та прикінцевого зрізів узагальнена на рис. 4.7.

Так, за даними діаграми 4.7, в ЕГ після впровадження експериментального навчання відбувся значний перерозподіл студентів за рівнями сформованості перекладацької компетентності: високого рівня спромоглися досягти 25,2% студентів (було 6,19%), у КГ показники незначно змінилися – лише 8,5% (було 6,1%). В ЕГ зросла кількість студентів з достатнім рівнем сформованості перекладацької компетентності – 48,7% (було 33,99%), а в КГ вона склала – 34,99% (було 34,21%).

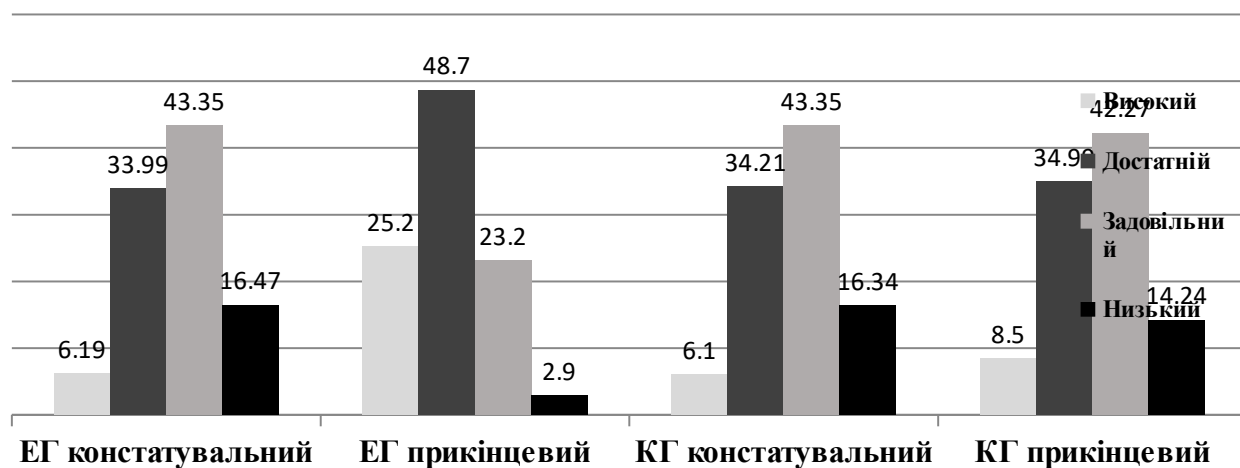


Рис. 4.7. Динаміка рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови експериментальної і контрольної груп (%)

Середній рівень в ЕГ зменшився до 23,2% (було 43,35%), а у КГ залишився приблизно ідентичний до попередніх результатів – 42,27% (було 43,35%). В ЕГ низький рівень продемонстрували лише 2,9% (було 16,47%), у КГ таких було виявлено 14,24% (було 16,34%).

Подамо математичну обробку одержаних результатів формувального етапу експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою критерію однорідності χ^2 (хи-квадрат) було встановлення розбіжності кінцевого стану рівнів сформованості перекладацької компетентності

майбутніх перекладачів китайської мови (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Маємо порядкову шкалу ($L = 4$) з різними рівнями – «високий рівень», «достатній рівень», «задовільний рівень» та «низький рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять та опинилися на тому чи тому рівні. Для студентів групи ЕГ вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3, n_4)$, де n_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3, 4$. Для студентів групи КГ вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3, m_4)$, де m_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3, 4$.

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi_{emp \phi}^2$) здійснювався за наступною формулою.

$$\chi_{emp \phi}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}, \text{ де } N = 100, M = 100, L = 4, n = (25,2; 48,7; 23,2; 2,9), m = (8,5; 34,99; 42,27; 14,24).$$

Проміжні розрахунки наведено в додатку Ж (таблиця Ж.1).

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (у нашому випадку $L=4$) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій порядкової шкали. Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi_{emp \phi}^2 = 23,58$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 7,82$. Таким чином, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно

рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови після формувального експерименту складає 95%.

Щоби переконатися, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла значна позитивна динаміка в рівнях сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в експериментальній групі студентів, додатково було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно з розрахунком, який представлено в додатку Ж (таблиця Ж.2), складає 29,74, що є більше за критичне значення критерію $\chi_{0,05}^2 = 7,82$. Таким чином, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися значні позитивні зміни в рівнях сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в експериментальній групі.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння в контрольній групі складає 0,56, що є менше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 7,82$ (розрахунки наведено в таблиці Ж.3 додатку Ж). Отже, в контрольній групі за період проведення формувального експерименту не відбулися значні зміни в рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови, адже не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, з дев'яноста п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівнях сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в ЕГ є достовірними, статистично значущими та сталися внаслідок апробації моделі й експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів

китайської мови в мовах університетської освіти, що є доказом її ефективності. Отож, отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованих педагогічних умов професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, а також відповідної моделі навчання.

Якісний бік формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-китаєзнавців є визначеним і вербалізованим через критеріальну модель, яка уможливила уніфікування складної ієрархічної структури перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в межах їхньої експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки в умовах вишу, а також слугувала мірилом-еталоном оцінювання ефективності формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за конкретними критеріями з урахуванням полікультурності професійного середовища.

Вибір критеріїв відзначався більш компромісно-абсолютивний характером для забезпечення вірогідності експерименту, оскільки спектр саме запропонованих критеріїв та показників рівнів сформованості досліджуваної компетентності найширше розкриває сутність експериментальної методики і дає змогу раціонально визначити її зміст, орієнтований на професіограму майбутніх перекладачів-синологів відповідно до сучасних вимог до фахівця цієї галузі. Завдяки розробленим критеріям було достовірно категоризовано й інтерпретовано результати експериментального навчання, що в повній мірі підтвердило гіпотезу й доцільність упровадження в навчально-виховний процес вишу запропонованої методичної системи.

Ефективність розробленої експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови була доведена через підвищення рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в ході позитивно детермінованої навчальної діяльності.

Висновки до четвертого розділу

За даними констатувального зрізу доведено потребу в розробленні методичної системи формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови, що ґрунтується на поєднанні культурологічного, контекстного і компетентнісного підходів, у системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші.

Розроблена й апробована експериментальна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови довела доцільність висунутої концепції започаткованого педагогічного дослідження щодо необхідності врахування специфічних лінгвістичних рис китайської мови та культурно-філософських детермінант Китаю в контексті сучасного полікультурного простору України. Розроблено модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, яка відображає основні структурні компоненти (етапи, цілі, педагогічні умови, засоби, форми і методи її реалізації) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, що вможливує їх входження у професію і подальше функціонування в ній.

Обґрунтовано педагогічні умови реалізації започаткованої підготовки (• наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; • інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови; • занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними текстами та іншомовними мовцями; • актуалізація інтерактивних форм організації мовленнєвої навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; • усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин) за такими етапами: 1) когнітивно-збагачувальний;

2) операційно-репродуктивний; 3) креативно-продуктивний; 4) оцінно-рефлексивний.

Визначено форми, методи і засоби організації експериментально-дослідного навчання відповідно до того чи того етапу: інтерактивні / рольові / ділові ігри, квазіпрофесійні проблемні завдання, традиційні лекції та їх новітні різновиди (лекція-пленарне засідання, лекція-діа-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум, лекція-консиліум), семінари-практикуми, перекладацько-мовленнєві тренінги, самотійна й індивідуальна робота студентів, групові тренінги та індивідуальні заняття зі студентами з питань полікультурності, науково-дослідницька діяльність, виробнича практика, профорієнтаційна робота зі школярами; мовленнєво-перекладацька практика з носіями мови тощо.

Статистично доведено ефективність запропонованої моделі й експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, що сприяло стимулюванню студентів ЕГ до «шліфування» крос-культурної обізнаності в межах України й Китаю, китайсько-української мовленнєвої еволюції, розвитку їхніх когнітивно-мисленнєвих здібностей, актуалізації креативності, активації стратегічно-перекладацького і пошуково-інструментального потенціалу, усвідомленню соціальної значущості перекладацької діяльності у світовому контексті полікультурності. Положення цього розділу висвітлено у 8-х наукових публікаціях автора [316; 319; 329; 330; 332; 510; 511; 513].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти. Розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель і методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

1. Професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови досліджено як категорію педагогіки вищої школи, «навантаження» конститuentів якої формується відповідно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, що детермінують напрями педагогічних розвідок, як-от: фундаментальних засад оновлення вищої освіти з позиції нової філософії; теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців різного профілю; раціональних засобів реалізації особистісного аспекту в соціально-педагогічному контексті; сучасних гуманістичних підходів у психолого-педагогічній практиці, акмеології, професійній педагогіці; ефективного адаптування системного підходу в професійній підготовці майбутнього фахівця; упровадження переваг різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців тощо.

Методологічними орієнтирами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти виступили закони, принципи і підходи.

Засадничими було визначено загальні закони навчання і виховання: соціально-професійної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; взаємозв'язку творчої самореалізації студента й освітнього середовища; розвивального і виховного впливу навчання на студентів – майбутніх перекладачів китайської мови; взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; зумовленості результатів навчання характером діяльності і спілкування студентів; цілісності й єдності педагогічного процесу; взаємозв'язку й єдності

теорії і практики в навчанні; індивідуальної, групової і колективної навчальної діяльності.

Стрижневими підходами до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було детерміновано культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи.

Встановлено, що культурологічний підхід сприяє визначенню орієнтирів навчання культури в межах України і Китаю (культурологічний нарис, національно-культурна спадщина, етноментальність, національно-маркована соціокомунікація, лінгвокультурологічне тло). Контекстний підхід дозволив максимально врахувати специфіку професії перекладача китайської мови і трансформувати її в різноманітні форми навчально-виховної (квазі-професійної) діяльності. Компетентнісний підхід уможливив виокремлення критеріїв і показників перекладацької компетентності перекладачів китайської мови згідно із сучасними вимогами до професіограми фахівця.

2. Розкрито сутність і структуру феноменів «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови» та «перекладацька компетентність майбутнього перекладача китайської мови» крізь призму теорії мовленнєвої діяльності.

Професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови визначено як цілісний, неперервний процес, що передбачає оволодіння суб'єктами навчання перекладацькою компетентністю, тобто набуття теоретичних знань і практичних умінь – професійно-мовленнєвих компетенцій у сукупності (мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна, специфічно-технологічна), необхідних для здійснення базових перекладацьких дій у межах виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, (соціо)культурних і національних особливостей країн (Китаю й України), особистісних та психофізіологічних характеристик комунікантів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, вимог до адекватності та правильності перекладу як професійного продукту відповідно до світових стандартів і міжнародної практики.

Поняття «*професійна компетентність майбутнього перекладача китайської мови*» потлумачено як єдність теоретичної і практичної готовності фахівця перекладу до здійснення професійної діяльності в контексті україно-китайських взаємин; здатність перекладача використовувати інтегровані поглиблені знання (мовно-ієрогліфічні, лінгвосоціокультурні, фонові) та фахово-відповідні вміння і навички в професійній діяльності (міжкультурній комунікації-перекладі) через застосування перекладачем / тлумачем раціональних способів і прийомів у всіх видах мовленнєвої діяльності відповідно до мети та специфіки певного виду перекладу; якість, властивість або стан перекладача-синолога, що забезпечує його фізичну, психічну і духовну відповідність вимогам спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації перекладача / тлумача, філософсько-педагогічним детермінантам спадщини Китаю та України.

Уточнено основоположні поняття «професійно-мовленнєва підготовка», «перекладацька діяльність», «компетенція», «компетентність», «перекладацька компетентність».

Сутність поняття «професійно-мовленнєва підготовка» розглянуто в спектрі загальної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю й філологів (учителів рідної та іноземних мов, перекладачів).

Феномен «*професійно-мовленнєва підготовка*» фахівців різних галузей схарактеризовано як цілеспрямований різнорівневий педагогічний процес, спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями специфічними мовно-комунікативними знаннями, вміннями і навичками та формування здатностей їх використання у професійно-зорієнтованій та квазіпрофесійній сферах.

Перекладацьку діяльність специфіковано як інтеграцію та застосування певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок перекладача/тлумача (тобто перекладацької компетентності – інтегрованої системи якостей, здібностей, знань, умінь та навичок фахівця, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, що висунуто до спеціалістів цієї галузі) в процесі міжмовної і міжкультурної комунікації задля

відтворення і передання інформації з однієї мови на іншу через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу у специфічному соціокультурному контексті.

Поняття «компетенція» ідентифіковано як задану специфічну (професійну) нормативну базу, вимоги до освітньо-фахової підготовки майбутніх фахівців, що є обов'язковим для квалітативної (якісної) продуктивно-результативної професійної діяльності як соціально визначений та закріплений результат; складова компетентності.

Компетентність інтерпретовано як якісно-вимірювальну характеристику особистості, інтегрований результат успішної трансформації нормативно визначених набутих знань, умінь і навичок у професійну діяльність, тобто формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий освітньо-життєвий досвід у професійній або іншій діяльності з дотриманням певних вимог і розумінням відповідальності за свої професійні дії. Результат набуття компетентності – засвоєння освітніх, предметних і професійних (концептуально-фахових) компетенцій.

Перекладацьку компетентність розуміємо як специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретного виду (видів) перекладу в конкретній професійній ситуації на основі освіченості (знання, вміння і навички у здійсненні різних видів перекладу), набутих як у процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи дисциплін), так і засобами неформальної (ненавчальної) освіти під впливом середовища.

3. Визначено критерії (мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна компетенції) з відповідними показниками й схарактеризовано рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови (високий, достатній, задовільний, низький).

4. У межах експериментального дослідження було з'ясовано специфіку перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського та китайського народу.

Встановлено, що запропонована професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови зумовлена динамічністю міжнародних зв'язків України з КНР за останні 15 років та сприятливими взаємовідносинами між двома країнами: весь період взаємодії країн відображає історичний період розвитку професії «перекладач-китаєзнавець» і є формально розподіленим на 3 етапи: 1) 1992 – 2002 роки; 2) 2003 – 2009 роки; 3) 2010 – теперішній час. Перший етап схарактеризовано як «культурна революція», у форматі якої здійснювалося ознайомлення українців з культурою Китаю, китайців – з культурою України. Другий етап українсько-китайської співпраці детермінував вектори професійної підготовки майбутніх перекладачів цього періоду в галузях машинобудівництва, освоєння космосу, біотехнологій, інформатики. Третій етап дипломатичних відносин між Китаєм та Україною визначено як «дипломатичний бум», який форсував співпрацю країн у галузі освіти і науки (інженерно-технічний, природничо-науковий, медичний, гуманітарний та громадський напрями); уможливив здійснення академічного обміну студентами, аспірантами і викладачами вищих навчальних закладів; ініціювання Міжнародних проектів «Інститут Конфуція» в Україні.

Результати еволюції професії (в період з 1992 року по теперішній час) зумовили трансформацію цілей та змісту навчання, підвищення вимог до компонентів професійної компетенції фахівців у сфері китаєзнавства та розробку нових критеріїв відбору студентів для навчання зі спеціальності «Переклад (китайська мова)».

5. Педагогічними умовами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти було визначено такі: наявність позитивної мотивації студентів до здійснення перекладацької діяльності в царині китайської мови; інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; занурення студентів в активну самотійну

професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин.

6. Розроблено й апробовано модель із відповідними етапами (когнітивно-збагачувальний, операційно-репродуктивний, креативно-продуктивний, оцінно-рефлексивний) та експериментальну методіку професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Модель асоційовано з ієрархічно організованою схемою процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, що відображає основні структурні компоненти (етапи, цілі, педагогічні умови, засоби, форми і методи її реалізації) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців китайської мови з урахуванням особливостей професійної діяльності бюро перекладів, кріюінгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів, що вможливує їх уходження до професії і подальше функціонування в ній.

За моделлю було визначено чотири етапи: *когнітивно-збагачувальний* (ознайомлення студентів з різнорівневими мовними одиницями в межах китайської та української мов, психолінгвістичними аспектами реалізації китайськомовного й українськомовного мовлення, специфікою реалізації усного і письмового китайсько-українського й українсько-китайського повного / скороченого перекладу, ІКТ у навчанні перекладу; збагачення фонових знань як фундаментальних передумов ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови), *операційно-репродуктивний* (формування професійно-прикладних умінь у галузі китайсько-українського й українсько-китайського перекладу на репродуктивному рівні), *креативно-продуктивний* (активізація самостійності й креативності в розв'язанні проблемних професійно-спрямованих завдань у

ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракції, а також наукових конференцій) та *оцінно-рефлексивний* (закріплення норм професійної поведінки в майбутніх перекладачів китайської мови та реалізація валюативно-коригувальної оцінки результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності, результатів означеної діяльності одногрупників у процесі навчання).

За кожним етапом виокремлено засоби, форми і методи їх реалізації. Засобами, формами і методами реалізації першого етапу виступили: лекції (лекція-пленарне засідання, лекція-діа-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум, лекція-симпозіум), практичні заняття і семінари-практикуми, перекладацько-мовленнєві тренінги, самостійна й індивідуальна робота студентів, аналітичні вправи, рольові і ділові ігри, групові тренінги й індивідуальні заняття, полінаціональна арт-терапія тощо. Серед провідних засобів, форм і методів реалізації другого етапу були такі: лекція-консиліум, аналітичні рецептивні й креативно-репродуктивні вправи, ділові і рольові ігри, складання українсько-китайського словника-глосарію з кожної галузі (терміни, словосполучення, фразеологізми), опанування основ перекладацького скоропису. На третьому етапі превалювали такі інтерактивні форми, як-от: ділові / рольові ігри, мовленнєво-ситуативні вправи, аутогенні тренінги, організація і проведення освітньо-культурних заходів, участь студентів і викладачів у науково-практичних конференціях, підготовка есе, доповідей, рефератів, презентацій дослідженого конструкту з використанням ІКТ. Четвертий етап було репрезентовано такими засобами, формами і методами, як-от: виробнича практика на базі університету (міні-лекції, консультації, майстер-класи, творчі години, креативні завдання естетичного й логопедично-корекційного характеру), профорієнтаційна робота зі школярами, мовленнєво-перекладацька практика з носіями мови на місцевому і державному рівнях, складання іспитів із багаторівневого оволодіння китайською мовою HSK і HSKK, мовна практика у КНР, звітні конференції (фото-виставки, презентації, відеофільми).

7. За результатами прикінцевого зрізу виявлено позитивну динаміку (з ймовірністю 95%) рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови у студентів ЕГ: високого рівня спромоглися досягти на 19,01% більше студентів ЕГ, ніж КГ, достатнього – на 14,71% (загалом на 33,72%), тоді як на середньому й низькому рівнях в ЕГ перебувало відповідно на 20,15% і 13,57% студентів менше, ніж у КГ (загалом на 33,72%).

Статистична обробка отриманих кількісних результатів діагностування рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти із застосуванням критерію однорідності χ^2 (хи-квадрат) підтвердила статистичну значущість позитивних зрушень в ЕГ завдяки впровадженню експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти за розробленою моделлю.

Проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови не вичерпується результатами виконаного дослідження, оскільки китайсько-український формат взаємин вимагає регулярного перегляду й адаптації змісту навчання, пошуку новітніх підходів до реалізації означеної підготовки. Потребують подальшого студіювання питання розроблення засобів діагностики й моніторингу якості навчання та розроблення методики формування перекладацько-технологічної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллина С. К. Инновационные формы организации методической работы школы : [монография] / Светлана Кашифовна Абдуллина. – Изд-во : Казанский гос. педаг. унив., 2000. – 224 с.
3. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Ділові ігри: теорія і організація. – Єкатеринбург : Ділова книга, 1999. – 239 с.
4. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 21 с.
5. Азимов Э.Л., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков. – Санкт-Петербург, «Златоуст», 1999. – 472 с.
6. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов : на примере неязыковых факультетов педагогических вузов : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2006. – 362 с.
7. Актуальні проблеми дискурсології: навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів : навчальний посібник. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2015. – 400 с.
8. Алексеева И.С. Введение В Переводоведение: Учебное пособие / И. С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ИЦ "Академия", 2004. – 352 с.
9. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб., 2001. – 287 с.
10. Англо-український словник: У 2 т. – Близько 120 000 слів / Склав М. І. Балла. – Київ : Освіта, 1996.

11. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В.И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
12. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – 302 с.
13. Андрієвський Д. Машинний переклад. – Режим доступу : <http://tmb.org.ua/new/index.php/i-i/4-/449-2014-09-15-06-55-19.html>
14. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С 11 – 17.
15. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами: Пер. с англ. / Под ред. С. К. Мордовина. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.
16. Артемов В. А. Спектральный анализ звуков речи и интонация: Сборник / Под. ред. Артемова В. А. М. : Изд-во МГУ, 1969. – 438 с.
17. Архангельский С.Н. Очерки по психологии труда. – М. : Трудрезервиздат, 1958. – 160 с.
18. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). – Т. 1. Новосибирск : Сибирский хронограф, 1997. – 806с.
19. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
20. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
21. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-13.
22. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації. За редакцією О.Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 55 с.

23. Бакаева Г. Є. Програма з англ. мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г. Є. Бакаєва та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

24. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл. – Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – 639 с.

25. Баранік К. П. Практика перекладу китайської мови. Робоча програма навчальної дисципліни для студентів 2 курсу за напрямом підготовки 035 «Філологія», спеціалізація «Переклад (китайська)» / К. Баранік. – Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2015 р. – 8 с.

26. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : дис... д-ра наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2005. – 438 с.

27. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Международные отношения, 1975. – 175 с.

28. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. – К. : Академія, 2004. – 344 с.

29. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Д Зауваження та пропозиції до проекту Закону України "Про мови в Україні" (реєстр. № 1015-3 від 7 вересня 2010 року)

30. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Безгодова Надія Семенівна. – Херсон, 2009. – 267 с.

31. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / Валентина Семеновна Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.

32. Белл Р. Т. Социолінгвістика. Цели, методы и проблемы / Р. Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.

33. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібн. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
34. Бех П. О., Биркум Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С. 3 – 8.
35. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови №2 (70), 2012. – С. 19 – 30.
36. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей / О. Б. Бігич, Н. Ф. Борисенко, С. В. Гапонова та ін. // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник]. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 175 - 187.
37. Бігич О. Б. Навчання аудіювання / О. Б. Бігич, С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова, Е. Г. Арванітопуло та ін. // Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : [навч. посібник]. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 76 – 84.
38. Бігич О. Б. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : Автореф. дис... д. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови. – К. 2005. – 27 с.
39. Біляєв О. М., Мельничайко В. Я. та ін. Методика вивчення української мови в школі. – К., 1987. – 231 с.
40. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі інноваційних технологій: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / І. М. Богданова – Київ., 1998. – 440 с.
41. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека: уч. пособие / Г. И. Богин ; отв. ред.: Г. П. Щедровицкий ; Калининский гос. ун-т . – Калинин : Б.и., 1975 . – 106 с.
42. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
43. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація

європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 271–287.

44. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.

45. Богуш А.М., Шиліна Н.С. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. / А.М. Богуш, Н.С. Шиліна – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.

46. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

47. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – с. 33 – 36.

48. Большой толковый психологический словарь в 2-х томах. / Сост. Артур Ребер. – Том 2. – М. : «Вече°Аст», 2000. – 560 с.

49. Бондар С П Цілісний підхід до методів навчання як основа моделювання навчальної діяльності учнів – 2-ге вид. доповн. – К. : Стилос, 2001. – С. 12-96.

50. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов-н/Д., 2004. – 576 с.

51. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Борытко Н. М. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 180 с.

52. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа : http://www.*****/journal/2007/0930-10.htm

53. Брандес М. П., Проворотов В. И. Предпереводческий анализ текста : Учебное пособие. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.

54. Буднік А.О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. / А. О. Буднік. – Одеса. – 2010. – 21 с.
55. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
56. Булгакова В. Адаптувати людину до життя, До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція» // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 6 (16). – С. 82–86.
57. Буяшено В.В. Соціальне піклування і динаміка соціокультурного простору. / В.В. Буященко. // Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. № 44. – С. 172–179.
58. Василевич А.П. Проблеме измерения языковой компетенции / Лингвистические основы преподавания языка. – М. : «Наука», 1983. –114 с.
59. Вахницька М. Г. Професійно-мовленнєва підготовка педагога-нефілолога в умовах багатомовності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Вахницька Минодора Григорівна. – Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 23 с.
60. Вахницкая М. Г. К вопросу о профессионально-речевой подготовке педагога-нефилолога // Вестник Приднестровского университета : Научно-методический журнал. – 01/2006. – №1: Гуманитарные науки. – С.102–104.
61. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВГФ: „Перун“, 2001. – 1440 с.
62. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
63. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: М-лы к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 84 с.
64. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.31 – 39.

65. Верещагин Е.М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
66. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
67. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторова Леся Вікторівна. – Київ, 2009. – 257 с.
68. Войтко В. І. (за ред.) Психологічний словник DJVU. – Київ : Вища школа, 1982. – 218 с.
69. Волошенко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / О. В. Волошенко. – К., 2000. – 155 с.
70. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
71. Воробьева Е. И. Содержание и структура понятия лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка. М., 1999, – С. 3–6.
72. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогики / А. С. Воронин. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
73. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии №6. – 1966. – Стр. 62–68.
74. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч.: В 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. – С. 5–361.
75. Выготский Л. С. Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
76. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

77. Галустьян О. В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Галустьян Ольга Владимировна; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т] – Воронеж, 2008. – 185 с.

78. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М. : Университет, 2000. – 336 с.

79. Гарбовский Н. К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков) / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 142 с.

80. Гарфинкель Г. Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий / Пер. с англ. А. М. Корбута. – Социологическое обозрение, 2009. – Т. 8. – № 1. – С. 3–25.

81. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Гез Н. И. // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

82. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учебное пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во Петербург. ун-та, 1992. – 148 с.

83. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1997. – 404 с.

84. Гмизіна Н.А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). – Нова Каховка : ММК, 2014. – 268 с.

85. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА – М, 1997. – 272 с.

86. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

87. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.

88. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

89. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : [навч.-методичний посібник] / Станіслав Михайлович Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.

90. Горелов В. И. Лексикология китайского языка [Текст] : учеб. пособие для пед. интов по спец. № 2103 "Иностр. яз." / В. И. Горелов. – М. : Просвещение, 1984. – 216 с.

91. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ж. Д. Горіна. – Одеса, 2001. – 268 с.

92. Горнунг Б.В. К вопросу о типах и формах взаимодействия языков / Б. В. Горнунг // Доклады и сообщения института языкознания СССР. – М. : Просвещение, 1952. – Т. 2. – С. 142 – 156.

93. Гриценок І. А. Педагогічні умови організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю: Автореф. дис ... канд. пед. наук / І. А. Гриценок . – Київ : Б.в., 2007. – 23 с.

94. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.

95. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посіб. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

96. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Тирасполь, 2000. – 288 с.

97. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.

98. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. – Навчальний посібник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.

99. Гуревич П. С. Культурологія. / П. С. Гуревич. – М. : Проект, 2003 – 336 с.
100. Данилко М. П. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 24.00.02 / М. П. Данилко. – Луцьк, 2000. – 19 с.
101. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.09 / Дементьєва Тетяна Іванівна. – Харків, 2005. – 207 с.
102. Демчук Т. В. Програма вступного іспиту з кит. мови для вступників до аспірантури / Т. В. Демчук. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Інститут філології. Кафедра китайської, корейської та японської філології. – Київ, 2005. – 19 с.
103. Демьяненко М. Я., Кислая С. В., Лазаренко К. А. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – К. : Вища школа, 1976. – 257 с.
104. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
105. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V – IX класи / керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с.
106. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – Москва : Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.
107. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – №10. – С. 4 – 9.
108. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии. // Высшее образование в России. 2003. – №3. – С. 159–161.
109. Долгополова Л. А. Програма держіспиту з теорії та практики перекладу першої ін. мови для ф-ту перекладачів (ОКР „Спеціаліст”, кваліфікація „Філолог, перекладач двох ін. мов”) / [кол. авторів Л. А. Долгополова, Л. С Лемешко та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2005. – 18 с.

110. Донченко Т. К. Формування монологічного мовлення учнів на уроках української мови. Посібник для вчителів і студентів. – К. : Наук. думка, 1997. – 72 с.
111. Дороз В.Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови. Монографія. – К. : Центр учбової літератури, 2011 – 456 с.
112. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання [монографія]. - Київ-Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. – 184 с.
113. Дубовицька Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. – Психологическая наука и образование. – 2004/2. – С. 82–87.
114. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
115. Єгоров Г. С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
116. Єфремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. Том 1. А-Л – М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006. – 550 с.
117. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ...докт. псих. н. / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
118. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
119. Жаркова Г. Г. Психолінгвістическа модель перевода с листа и его методическая реализация / Г. Г. Жаркова // Переводческая лингводидактика. – М. : Флинт ; Наука, 2009. – С. 126–141.
120. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
121. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы Языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.

122. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 156 с.
123. Життєва компетентність особистості: Науково-метод. посібник / За ред. Л. В. Сохонь та ін. – К. : Богдана, 2003. – 530 с.
124. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М. : Изд-во Московского университета, 1991. – 96 с.
125. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
126. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. – М. : «Академия», 2005. – 208 с.
127. Закон України «Про вищу освіту» (поточна редакція – прийняття від 1.07.2014; набрання чинності – від 06.09.2014).
128. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
129. Зауваження та пропозиції до проекту Закону України "Про мови в Україні" (реєстр. № 1015-3 від 7 вересня 2010 року)
130. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39 – 45.
131. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
132. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

133. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психологo-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
134. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
135. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
136. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
137. Зінько О. В., Зінько Ю.А. Нариси історії української культури. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця, 2012. – 246 с.
138. Зубанова Н. Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури: автореф. дис. канд. наук з фіз. вихов.і спорту: 24.00.02 / Н. Ю. Зубанова; Волинський державний університет ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – 17 с.
139. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
140. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
141. Исаева И. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков : дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 178 с.
142. Інноваційні педагогічні технології. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. Режим доступу : http://ualib.com.ua/br_6601.html

143. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №.1 – С.34–50.

144. Казанцева Л. І. Мовна ситуація південно-східного регіону і врахування її впливу на процес навчання дошкільників української мови / Л. І. Казанцева // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 289–296.

145. Казанцева Л. І. Проблеми навчання дошкільників української мови з урахуванням специфічного полікультурного простору південно-східного регіону // Міжнародний освітній Форум «Особистість у єдиному освітньому просторі» (26 – 29 квітня 2012 р.). – Запоріжжя, 2012. – С. 103–106.

146. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : монографія / Лариса Іванівна Казанцева. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. – 449 с.

147. Кальниченко О. А. Переклад в арабському світі VII – XIII ст. // Вч. зап. ХГІ НУА, т. VII. – Харків: Око, 2001. – С. 384–394.

148. Калугин Ю. Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования : учеб. пособие Ю. Е. Калугин ; М-во образования и науки России. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 161, [1] с.

149. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Підручник / За ред. А.Й. Капської. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 488 с.

150. Карабан В. І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську мову. Навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 608 с.

151. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів освіти] / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

152. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.

153. Карпова Е. Е. Підготовка викладачів вищої школи до викладацької діяльності як чинник якості вищої освіти. – Наука і освіта. – 2011. – № 6/СІІ. [Спецвипуск. Проект д.пед.н., проф. Е. Е. Карпової [«Вища вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»]. – С. 4–6.

154. Карпюк Р. П. Загальний стан підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності / Р. П. Карпюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків, 2003. – Вип. 13. – С. 33–41.

155. Кертман Л. Е. К методологии изучения культуры и критике её идеалистических концепций // Новая и новейшая история. 1973. № 3. – С. 32–47.

156. Кікоть В.Я., Столяренко А.М. та ін. Юридична педагогіка. – Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 "Юриспруденция". – Изд-во : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 895 с.

157. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. – М. : Педагогика, 1981. – 584 с.

158. Климов Е. А. Психология профессионала. – М. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.

159. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

160. Клочко В. І., Прадівлянний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: Монографія / В.І. Клочко, М.Г. Прадівлянний. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 186 с.

161. Ковалёв В. И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. – 1981, Т. 2. – № 1. – С. 29–44.

162. Коваль В. Комунікативна компетенція як одне з ключових понять лінгводидактики / Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 5 (Ч. 2). – 2012. – С. 168–173.

163. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : Автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. / В. О. Коваль. – Київ, 2013. – 45 с.

164. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник. – 4-е вид., перероб. і допов. – К. :ВД «Професіонал», 2007. – 240 с.

165. Ковтун О. В. Компетентнісний підхід як методологічний концепт професійно- мовленнєвої підготовки авіаційних операторів / О. В. Ковтун // Вища освіта України. – Дод. 4. – Т. III (15). – 2009. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 72–82.

166. Ковтун О.В. Навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: матеріали II всеукр. наук. конф. з міжнар. участю [“Сучасні соціально-гуманітарні дискурси”], (20 жовтня 2012 р.). – Дн. : ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 1. – С. 54–58.

167. Ковтун О.В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / Олена Віталіївна Ковтун; Наук. ред. А. М. Богуш. – К. : Освіта України, 2012.– 478 с.

168. Ковязіна О. П. Концептуальні підходи до професійної підготовки філологів-перекладачів. Вісник Запорізького державного університету: Збірник наукових статей. Філологічні науки / Головний редактор В. О. Толок–Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2000. – С. 71–73.

169. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. – 20 с.

170. Козакова Т. А. Практические основы перевода. English ↔ Russian. Учебное пособие. – Спб. : Перспектива, Издательство «Союз», 2008. – 320 с.

171. Козорізью О. П. Програма вступних іспитів ОКР „спеціаліст“, „магістр“ (кит. мова та література) / О. П. Козорізью - Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Інститут філології. Кафедра китайської, корейської та японської філології. – Київ, 2011. – 7 с.

172. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. З. Колос ; наук. керівник М. В. Гриньова; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2010. – 20 с.

173. Колтунова М. В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет / М. В. Колтунова. – М. : Экономика, 2000. – 271 с.

174. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 24–27.

175. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Госпедиздат, 1955. – 665 с.

176. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М. : ЭТС. – 2002. – 424 с.

177. Комиссаров В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). – Учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

178. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад.пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст.голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.

179. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики) : [моногр.] / М-во освіти і науки України ; [колектив авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

180. Комуникативна компетентність. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

181. Комуникативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України / За заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. – 241 с.

182. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 55 с.

183. Конституція України. Із змінами, внесеними Законами України від 8 грудня 2004 року N 2222-IV, від 1 лютого 2011 року N 2952-VI, від 19 вересня 2013 року № 586-VII, від 21 лютого 2014 року № 742-VII

184. Контекстне навчання. Електронний ресурс. – Режим доступу : ru.wikipedia.org

185. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, затверджена постановою Президії АПН України від 19 квітня 2000 року. Протокол № 1-7 / 4-49.

186. Концепція державної мовної політики в Україні. – Режим доступу : http://www.minjust.gov.ua/files/11.7.06_3.doc

187. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. А. Копусь; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Л., 2013. – 46 с.

188. Корольова Т. М., Попова О. В., Дін Сінь «Переклад офіційних паперів» (Translation of official documents) : навч. посіб. / Т. М. Корольова, О. В. Попова, Дін Сінь. – Одеса : Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2014. – 205 с.

189. Короткий енциклопедичний словник з культури. – К.: Україна, 2003. – 384 с.
190. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 512с.
191. Костомаров В. Г. О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный». – В сб.: Проблемы современной филологии. М., 1965. – С. 176.
192. Костиця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Костиця Наталія Миколаївна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 18 с.
193. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
194. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 119 с.
195. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Володимирівна Котенко. – К., 2011. – 20 с.
196. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. – друге вид., випр. і доп. / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
197. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: [підручник] / М. П. Кочерган. – К. : Видав. центр «Академія», 1998. – 288 с.
198. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. Монография. – М. : «Муравей», 2000. – 155с.
199. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – М. : «Академия», 2003. – 256 с.

200. Краковский Ю.М., Щербинина Е.Е. Иерархическая модель выбора профессии // Вестник высшей школы. – 1998. – № 11. – С. 19 - 21.
201. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гносис». – 2002. – 283 с.
202. Краткий психолого-педагогический словарь. Режим доступа: [conspects.ru>content/view/2/](http://conspects.ru/content/view/2/)
203. Крёбер А.Л. Избранное: Природа культуры. // Альфред Луис Крёбер. / Пер. с англ. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 1008 с.
204. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
205. Крутецкий В.А Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 109 с.
206. Кузьмина Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестник ВГУ, Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001, №2. – С.86–93.
207. Кузьміна Н.В. Здібності, обдарованість, талант вчителя. – Л. : Знання, 1985. – 32 с.
208. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 230 с.
209. Культура. Універсальний словник-енциклопедія. – Режим доступа : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
210. Культурология. XX век. Энциклопедия. Том 2. М - Я. / Главный редактор и составитель С.Я. Левит. – СПб. : Университетская книга; ООО Алетейя, 1998. – 370 с.
211. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З. Н. Курлянд //е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» /

Выпуск №1 [2009] http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16/

212. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – № 8–9. – 2008. – С. 171–176.

213. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А.Неудахина; АлтГУ; АлтГТУ. – Барнаул : Изд-во АлтГУ. – Ч. 2. – 2004. – 232 с.

214. Лавриненко О. О. Методика викладання перекладу : навчальний посібник / Лавриненко Олександр Олександрович. – К. : Вид-во КиМУ, 2011. – 154 с.

215. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 134 с.

216. Лазурский А. Ф. Альтруизм//Психология личности: Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 320 с.

217. Лапин Н. И. Пути России: Социокультурные трансформации. – М. : ИФ РАН, 2000. – 194 с.

218. Латинско-русский словарь / Ред. И. Х. Дворецкий. М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.

219. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учебно-методическое пособие / Л. К. Латышев, В. И. Проворотов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.

220. Левитов Н.Д. Психология труда. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с.

221. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, Механизмы, технологии формирования, 2009 АВТОРЕФЕРАТ диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук Специальность: 19.00.07 – педагогическая психология. – 47 с.

222. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. // Вопросы порождения речи и обучения языку (под ред. А. А. Леонтьева, Т.В. Рябовой). – М., 1967. – С. 8.

223. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1970. – 88 с.

224. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности – М. : Наука, 1974. – 368 с.

225. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Высшая школа, 1971. – 294 с.

226. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

227. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.

228. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія ОКФА. – 1995. – 80 с.

229. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 484 с.

230. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович. – Вінниця, 2006. – 178 с.

231. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.

232. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – [Т. 1. Теорія та історична педагогіка]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 68–79.

233. Локтюшина Е.А. Формирование психологических механизмов профессиональной иноязычной компетентности специалиста / Е. А. Локтюшина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – №1. – С. 35–38.

234. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Волгоград, 1998. – 255 с.

235. Лощенова І.Ф. Полікультурний підхід до реалізації змісту педагогічної діяльності вищого закладу освіти // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки – 2005. – Вип. 72 – С. 3–8.

236. Луговий В.І. Болонський процес і підготовка державно-управлінських кадрів // Вісн. держ. служби України. – 2005. – № 1. – С. 13–19.

237. Луговий В.І. Професійна підготовка державно-управлінських кадрів у контексті сучасних тенденцій // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 3. – С. 11–20.

238. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.

239. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

240. Людина у полікультурному суспільстві: навчально-методичний посібник для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей / [Пометун О. І., Султанова Л. Ю. та ін.]. – К. : “Інжиніринг”, 2010 – 248 с.

241. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л., Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 3 - 10.

242. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

243. Максименко О. В. Усний переклад : теорія, вправи, тексти (французька мова) / Олена Всеволодівна Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 168 с.
244. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
245. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. – М., 1991. – 56 с.
246. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М. : Международный центр «Знание», 1996. – 308 с.
247. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
248. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
249. Матвєєва Л. Л. Проблема визначення культури// Матвєєва, Людмила Леонідівна. Культурологія [Текст] : курс лекцій: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Л. Л. Матвєєва. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.
250. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. – Проблеми підготовки сучасного вчителя № 6 (Ч. 1), 2012. – С. 238 – 244.
251. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
252. Международный пакт о гражданских и политических правах. ООН. Принят Ассамблеей ООН 16 декабря 1966 года // Международные акты о правах человека : сборник документов. – М. : НОРМА-ИНФРАМ, 1999. – С. 281 - 295.
253. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 23 с.

254. Мерзлюк Д. О. Робоча програма з історії китайської мови для студентів за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія. Переклад (китайська мова)» / Д. Мерзлюк. – К. : Київський національний лінгвістичний університет, 2015. – 15 с.

255. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

256. Методика викладання української мови: Навчальний посібник С.І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. – К. : Вища школа, 1992. – 396 с.

257. Методика навчання монологічному мовленню / За ред. В. А. Артемова. – К. : Либідь, 2003. – 72 с.

258. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М., 1982. – 373 с.

259. Методологические проблемы языкознания / А. В. Бондарко, А. Н. Гаркавец, Ю. А. Жлуктенко и др.; Отв. ред. А. С. Мельничук; АН УССР Ин-т языковедения им. А. А. Потебни. – К. : Наук. думка, 1988. – С. 75–275.

260. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія / Наталія Олександрівна Микитенко / за ред. д. пед. н., проф., члена-кореспондента НАПН України Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 411 с.

261. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1969. – 288 с.

262. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Московский Лицей, 1996. – 208 с.

263. Миньяр-Белоручев Р.К., Обеременко О.Г. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? Иностранные языки в школе. – №6, 1993, С. 20–23.

264. Мирам Г. Э., Дайнеко В. В., Тарануха Л. А. Основы перевода : курс лекций. Учебное пособие / Г. Э. Мирам, В. В. Дайнеко, Л. А. Тарануха и др. – 2-е изд., испр. и доп. – К. : Эльга, 2006. – 280 с.
265. Мирам Г. Э., Иванова С. В., Амплеев П. В. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара). – К. : Ника-Центр, 2007. – 344 с.
266. Миролубов А. А. Майкл Уест і його методика навчання читання, Іноземні мови в школі, 2003, № 2 . – С. 46–54.
267. Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1983. – 502 с.
268. Миролубов А. А., Климентенко А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе. – М. : Педагогика, 1981. – 425 с.
269. Міністерство освіти і науки України. Складова галузевого стандарту вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста за напрямом 0504 "Туризм" спеціальності 5.050403 "Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах" (п.3.2) 14.06.2004 № 476.
270. Мовленнєва ситуація. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/>
271. Мозговий І. І. Історія української культури. Конспект лекції за темою «Сутність і специфіка культури» [для студентів усіх спеціальностей і форм навчання]. [уклад. І. П. Мозговий]. – Суми ДВНЗ «УАБС НБУ», 2012. – 31 с.
272. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
273. МОО ВПП ЮНЕСКО «Інформація для всіх», 2008. www.ifap.ru; англійською мовою. – Режим доступу :<http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto.pdf>
274. Мороз А. Г. Професійна адаптація молодого учителя. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 326 с.
275. Морська Л. І. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у

професійній діяльності : автореф. дис... д-ра наук: 13.00.04; 13.00.02. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2008. – 40 с.

276. Наказний М. О. Підготовка перекладачів до роботи з інформаційними ресурсами у контексті сучасних освітніх тенденцій. Педагогические науки. Режим доступу : <http://www.rusnauka.com/>

277. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. І. Наумчук. – Тернопіль, 2002. – 168 с.

278. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. – 37 с.

279. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

280. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов. / Высшее образование в России. – 2006. – №6. – С. 125-127.

281. Николаева Ж. В. Основы теории коммуникации. Учебно-методическое пособие для студентов специальности 350400 «Связи с общественностью» / Сост. Ж. В. Николаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 274 с.

282. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.

283. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

284. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.1 / Под ред. Н.Б. Криловой. – М., 1995. – 194 с.

285. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР. – 2009. – 448 с.

286. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – Київ : Вид-во “АКОНІТ”, 2006. – 926 с.

287. Образцова О. М. Специфіка англо-китайського перекладу суспільно-політичного дискурсу: лексико-граматичний аспект / В. Я. Мізецька, О. М. Образцова, // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – Випуск 19. – Т. 2. – Одеса, 2015. – С. 154–156.

288. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.

289. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.

290. Оксфордский толковый словарь по психологии /Под ред. А. Ребера, 2002. – 862 с.

291. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ: «Альма-матер», 2007. – 352 с.

292. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

293. Орлов А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза [Текст] / А. А. Орлов. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001. – 34 с.

294. Основи професіографії: Навч. посібник. / Укл. С. Я. Кариловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.

295. Отрощенко Л. С. Професійна компетентність економіста-міжнародника: технології формування. – Навчально-методичний посібник

щодо вивчення спеціального курсу (для студентів зовнішньоекономічних спеціальностей і викладачів. – Суми : ДВНЗ “УАБС НБУ”, 2009. – 71 с.

296. Пантिलеева М. С. Контроль иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2011/ped7.html>

297. Парахонський Б. О., Погорілий О. І., Йосипенко О. М., Собуцький М. А., Савельєва М. Ю. Культурологія: Навч. посібник / Національний ун-т Києво-Могилянська академія / О. І. Погорілий (упоряд.), М. А. Собуцький (упоряд.). – К. : Видавничий дім КМ Академія, 2003. – 314 с.

298. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 494–526.

299. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

300. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.

301. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения ИЯ. – Воронеж, 2002. – № 22. – С. 36.

302. Пассов, Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании / Е. И. Пассов. Липецк, 2005. – 40 с.

303. Пахненко І. І. Методика навчання студентів-словесників професійно орієнтованого мовлення : автореф. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Пахненко Ірина Іванівна; АПН України, Ін-т педагогіки, К.,1995. – 22 с.

304. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с.

305. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед./ В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М. : Изд. центр "Академия", 2002. – 576 с.

306. Педагогіка вищої школи : Навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге видання, перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
307. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. Ред. Б. М. Бим-Бад – М, 2002. – 528 с.
308. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
309. Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
310. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / Пентилюк М. І. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
311. Пентилюк М. Методичні розробки з курсу "Загальне мовознавство" (лінгвістичні концепції Ф. де Соссюра) для студентів V курсу спеціальності ПМСО. Українська мова та література (екстернатної та заочної форм навчання) / М. Пентилюк, І. Гайдаєнко. – Херсон, 2003. – С. 4–11.
312. Пентилюк М.І., Караман С.О. та ін. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
313. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1999. – С. 150–166.
314. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : Дис... канд. наук: 13.00.04 – 2009. – 260 с.
315. Попова О. В. Академічно-офіційний дискурс в сучасній лінгвістичній парадигмі (на матеріалі української, російської, китайської та англійської мов) / О. В. Попова, Дін Сінь, Л. Є. Стародубенко // Науковий

вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – Випуск 19. – Т. 2. – Одеса, 2016. – С. 131–136.

316. Попова О. В. Динаміка сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 3 (110). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ, 2016. – С. 61–68.

317. Попова О. В. До питання організації експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови / О. В. Попова // Zbiór artykułów naukowych. Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji “Aktualni Problemi suchasnoї doshkilnoї ta vyshchoї osviti (30.05.2016-31.05.2016 – Warszawa Wydawcha : Sp.zo.o “Diamond trading tour”, 2016. – С. 142–146.

318. Попова О. В. До питання професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів в умовах університетської освіти / О. В. Попова // Теоретична і дидактична філологія [збірник наукових праць]. – №18. – Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2014. – С. 105–110.

319. Попова О. В. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови / О. В. Попова // Інформаційні технології в освіті". – 2016. № 2 (27). – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 100–126.

320. Попова О. В. Історіографія професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України / О. В. Попова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – № 22 (257), листопад 2012. – С. 297–306.

321. Попова О. В. Китайский язык на фоне языковой картины мира: гендерный аспект / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук.

праць (лінгвістичні науки). – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – № 12. – С. 142 – 152.

322. Попова О. В. Класифікаційні детермінанти культурологічного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищих навчальних закладах / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 4 (111). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ, 2016. – С. 82–88.

323. Попова О. В. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в педагогіці вищої школи / О. В. Попова // Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2015. – № 23. – С. 142–149.

324. Попова О. В. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови / О. В. Попова // Наука і освіта [науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Психологія і педагогіка]. – №9/СХХХVIII. – Одеса: ПНПУ, 2015. – С. 156–166.

325. Попова О. В. Культурологічний підхід у системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного середовища [Електронний ресурс] / О. В. Попова // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – Випуск № 4, – Режим доступу до журналу : <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>

326. Попова О. В. Лексико-грамматические особенности выражения модальности в китайском языке и способы ее передачи в украинском языке / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць (лінгвістичні науки). – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2012. – № 15. – С. 154–163.

327. Попова О. В. Лінгводидактичні аспекти коректного інтерпретування сегментації потоку мовлення (на матеріалі україномовного та китаємовного

жіночого ділового дискурсу) / О. В. Попова // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського [збірник наукових праць (педагогічні науки, психологічні науки)]. - №3-4. – Одеса : ПНПУ, 2014. – С. 181–188.

328. Попова О. В. Лінгводидактичні принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ / О. В. Попова // Science and Education A New Dimension. – Pedagogy and Psychology, III (25), Issue 49. – Budapest, 2015. – P. 43–47.

329. Попова О. В. Міжнародний проект «Інститут Конфуція» як освітньо-виховна детермінанта концепції формування професійної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови / О. В. Попова // Науково-практичний журнал «Наука і освіта» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Серія: Педагогіка. – №8. – Одеса : ПНПУ, 2016. – С.84–93.

330. Попова О. В. Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти / О. В. Попова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 2. – Бердянськ : БДПУ, 2016. С. 168–176.

331. Попова О. В. Особливості реалізації фемінних характеристик на фонетичному рівні (на матеріалі російської, української та китайської мови) / О. В. Попова // Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2013. – № 19. – С. 50–56.

332. Попова О. В. Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського – Випуск 5 (112). - Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ, 2016. – С. 86–92.

333. Попова О. В. Перекладач-східнознавець: філософсько-педагогічна парадигма професійно-мовленнєвої підготовки у вищому педагогічному

навчальному закладі України / О. В. Попова // Science and Education A New Dimension. – Pedagogy and Psychology, Issue 10. – Budapest, 2013. – P. 117 – 123.

334. Попова О. В. Підготовка майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі: навч. посіб. / О. В. Попова. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. – 270 с.

335. Попова О. В. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців перекладу китайської мови в сучасному полікультурному просторі України / О. В. Попова // Наука і освіта [науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Психологія і педагогіка]. – №10/СХХVII. – Одеса: ПНПУ, 2014. – С. 170–176.

336. Попова О. В. Професійна підготовка майбутніх перекладачів-сходознавців як категорія педагогіки вищої школи / О. В. Попова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія: Педагогіка і психологія, Випуск 41 Частина VI. – РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), 2013. – С. 328–337.

337. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти. Монографія. / О. В. Попова. – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського; Одеська міська типографія, КП, 2016. – 660 с.

338. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти: теоретичний аспект. Монографія. / О. В. Попова. – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ВОІ СОІУ «Атлант», 2016. – 454 с.

339. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовленість майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищих педагогічних навчальних закладах / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського

національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 2(109). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ, 2016. – С. 59–64.

340. Попова О. В. Психолінгвістичні особливості письмового перекладу офіційно-ділового дискурсу з китайської мови українською як детермінант професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців [Електронний ресурс] / О. В. Попова // Народна освіта. – 2016. Випуск № 3(30), – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>

341. Попова О. В. Самостійна робота в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ / О. В. Попова // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія Філологічні науки. – Випуск 144. – Кіровоград, 2016 – С. 432–438.

342. Попова О. В. Складові перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови / О. В. Попова // *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles.* – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 324 – 332.

343. Попова О. В. Специфіка професійної діяльності перекладача китайської мови в полікультурному просторі України / О. В. Попова // *Modern Education: Philosophy, Innovations and Experience (Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie).* Nr4. – Łódź : Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, 2015. – С. 103 – 110.

344. Попова О. В. Формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору : навч. посіб. / О. В. Попова. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – 167 с.

345. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

346. Потапов В.В. Теоретические проблемы и отдельные методы / В. В. Потапов // *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература.* – М., 1998. – РЖ № 1. Серия 6. – С. 18–25.

347. Похолков Ю. П. К вопросу формирования национальной доктрины инженерного образования / Ю. П. Похолков, Б. Л. Агранович // Инновации в высшей технической школе России (состояние проблемы модернизации инженерного образования). – М. : МАДИ, 2002. – С. 62 - 79.

348. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.

349. Предметная компетентность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// ru.wikipedia.org/wiki](http://ru.wikipedia.org/wiki)

350. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.

351. Прушковська І.В., Телешун К.О. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія та практика перекладу (турецька мова)» для студентів спеціалізації 8.02030302 «Мова і література (східні мови): турецька мова і література». – Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2013. – 9 с.

352. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Мещерякова. – 2-е изд-е, перераб. И доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

353. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд-е., испр. И доп. – М. : Политиздат, 1990 – 494 с.

354. Психологічна Енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав., 2006. – 424 с.

355. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. / Сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 1998. – 540 с.

356. Пуни А. Ц. Теория и практика физической культуры. 1986, №6.

357. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти, 2001. – С.20-25.

358. Рацапевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рацапевич. – Мн. : «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
359. Рацапевич Е. С. Современный словарь по педагогике. / Сост. Е. С. Рацапевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
360. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб : «Питер», 1999. – 368 с.
361. Реформы образования: аналитический обзор / Центр сравн. образов. политики; Под общ. ред. В. М. Филиппова. – М. : Центр сравн. образов. политики: Логос, 2003. – 303 с.
362. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика : очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 215, [1] с.
363. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе PDF. М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
364. Романова Л.Я. Формування функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін. – К. : Науковий світ, 2001. – 165 с.
365. Росінська О. А. Культура сучасної української мови. Довідник для всіх. – Донецьк : ТОВ "ВКФ «БАО», 2009. – 448 с.
366. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
367. Рукас Т. П. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
368. Саланович М. А. Лингвистический подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: автореф. дис. канд. пед. наук: 06.00.01 / М. А. Саланович. – Москва, 1995. – 18 с.
369. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра. – М., 1993. – 47 с.

370. Сачава О.С. Переводческая скоропись: теория и практика : учеб. пособие / О.С. Сачава. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – 41 с.

371. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ: Восток-Запад; Владимир : ВКТ, 2008. – 448 с.

372. Селіванова О. І. Вимоги до професійного володіння мовами та проблеми мовленнєвої підготовки перекладача // Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія: Філологічні науки. – 2004.– №4(63).– С.161–162.

373. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.

374. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.

375. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

376. Семенец О. А., Панасьев А. Н. История перевода – Киев : Лыбедь, 1991. – 358 с.

377. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. М. Семенов. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 476 с.

378. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов / С. В. Семчинський. – К., 1974. – 252 с.

379. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление : монография / Б.А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.

380. Сидоренко В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк, 2011. – № 1. – С. 72–77.

381. Симоненко Т. Лінгвокультурологічний аспект навчання рідної мови. / Моя Методика. Вивчаємо українську мову та літературу. // Т. Симоненко. – № 34–36 (290–292), 2011 р. – С. 2–7.

382. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 206 с.

383. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Х. – К. : Книжкове вид-во «Каравела», 1998. – 304 с.

384. Скиба К. М. Психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц: 2008. – 20 с.

385. Склярєнко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К. : Радянська школа, 1088. – 150 с.

386. Слостенин В. А. Формирование личности учителя Советской школы в процессе профессиональной подготовки. Учебное пособие. – Москва : "Просвещение", 1976. – 159 с.

387. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гуссейнова, И. С. Кона. 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

388. Словарь психолого-педагогических понятий : справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – Минск : БГТУ, 2007. – 68 с.

389. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. – М. : Русский язык. З. Е. Александрова. 2011. – 568 с.

390. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – Ленвіт, 2003. – 149 с.

391. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). – Нова Каховка : ММК, 2014. – 268 с.

392. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
393. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М. : «Советская энциклопедия», 1985. – 1600 с.
394. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностранный язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 5.
395. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої // МОН України; АПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь : Д. АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
396. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 340 с.
397. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики. – К. : Основи, 1998. – 324с.
398. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : [монография]. – Сумы : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.
399. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. - Изд-е 3, перераб. и доп.- Ростов-н/Д. : Феникс, 2009. – 414 с.
400. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
401. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою 2005 года: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005. – 23 с.
402. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002 – №4. – С.13–18.
403. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методол. аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запоріз. держ. ун-т, 2003. – 442 с.

404. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. – М. : Еврошкола, 2003. – 406 с.
405. Сысоев П. В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре. / П. В. Сысоев. – Язык и культура. – Выпуск № 4 (28) / 2014. – С. 184–202.
406. Тянько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П.Тянько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
407. Tarnopolsky O. Teaching English as a Foreign Language in China: Teachers and Students' Attitudes to the Communicative Approach, Learner-Centering, and Learners' Autonomy / Oleg Tarnopolsky // Journal of Shandong Agricultural University (China). – 2001. – Vol. 3, No. 2. – P. 89–94 (у співавторстві з Т. В. Караєвою, Ксінхонг Джанг)
408. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко 2-му заседанию методол. семинара: авторская версия. – М. : Исслед. центр проблем качества підготовки специалистов, 2004. – 16 с.
409. Теоретична і дидактична філологія : Збірник наукових праць. – Випуск 18. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 302 с.
410. Тимошенко Т.М. Перевод: ремесло и призвание // Вч. зап. ХГІ НУА, т. VII. – Харків: Око, 2001. – С. 32–38.
411. Толковый переводоведческий словарь. - 3-е издание, переработанное. – М. : Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003. – 320 с.
412. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000.
413. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) – М., 1991. – 58 с.
414. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.

415. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”, 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. В. Троцко. – К. : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.

416. Труб В.М. Особливості семантичної інтерпретації лексики і висловлювання (цільові, модальні, темпорально-просторові та оцінні аспекти). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. – 323 с.

417. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1996. – С. 140–152, С. 164–169.

418. Уайт Л. Три типа интерпретации культур // Антология исследований культуры. Т.1: Интерпретации культуры. — СПб. : Университетская книга, 1997. – С.561.

419. Універсальний словник-енциклопедія / Гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М. Попович. – Київ : «Ірина», 1999. – 1551 с.

420. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике – Вып. 1. – М., 1960. – С. 135–168.

421. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н. Ф. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

422. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / И. М. Фейгенберг, Г. Е. Журавлева. – М. : Наука, 1977. – 394 с.

423. Фесенко Т.А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. – 228 с.

424. Филонов Г.Н. Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 102–105.

425. Философская Энциклопедия / Под ред. Ф. В. Константинова. – т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.

426. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

427. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л.Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

428. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. – [2-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.

429. Філософський словник /За ред. В.І. Шинкарука. – 2. вид. І доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

430. Фіцула М. М. Педагогіка : [посібник] / Михайло Михайлович Фіцула. – К. : КВЦ «Академія», 2000. – 542 с.

431. Флиер А. Современная культурология: объект, предмет, структура // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 124-145.

432. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [колективна монографія] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж.Д. Горіна, М. П. Черкасов]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

433. Франчук Т. Й. ВНЗ як суб'єкт інтеграції теорії і практики компетентнісної професійної освіти: проблеми та перспективи // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.

434. Хаджирадева С. К. Підготовка державних службовців до професійно-мовленнєвої комунікації: концептуальні засади й стратегія модернізації технологій : автореф. дис... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.03 / С. К. Хаджирадева; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2006. – 36 с.

435. Хамрай О. О. Східний вектор стратегічного партнерства України в умовах глобального світу. Аналітична доповідь / В. О. Кіктенко, О. С. Мавріна,

В. А. Мусійчук, І. В. Отрощенко, Ю. С. Філь, О. О. Хамрай. – К. : Інститут сходовознавства ім. А. Ю. Кримського НАН України, 2013. – 184 с.

436. Харишин А. О., Малинюк І. В., Мерзлюк Д. О., Підмогильна Д. Г. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Китайська мова». – Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2011. – 14 с.

437. Холлидей А. Реалити-шоу. – М. : Худож. лит., 2007. – 381 с.

438. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

439. Холодович А. А. Отипологии речи // Историко-филологические исследования. – М., 1967. – С. 54–64.

440. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 235 с.

441. Хорошковая О.Н. Развитие речи молодых школьников. – М., 1985. – 196 с.

442. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.

443. Хруцький Є.А. Організація проведення ділових ігор: Учеб. Посібник для викладачів середовищ. спец. навчань, закладів. – М. : Вищ. шк., 1991. – 320 с.

444. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

445. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

446. Хуторской А. В. Современная дидактика: ученик для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

447. Цатурова И. А., Каширина Н. А. Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Перспектива, Изд-во "Союз", 2008. – 296 с.

448. Цвиллинг М.Я. Профессиональные требования к личности переводчика и обучение переводу// Информационно-коммуникативные аспекты перевода. Часть II. – Нижний Новгород : НГЛУ, 1998. – С. 141–150.

449. Черноватий Л. М. Зміст поняття "фахова компетентність перекладача" як складової методики навчання // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка [Текст] : наук. журн. / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, М-во освіти і науки України. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 1998. – Вип. 2 (74) / [голов. ред. П. Ю. Саух; відп. ред. Н. А. Сейко; відп. секр. Н. П. Щербакова]. – 2014. – 300 с.

450. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с.

451. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – с. 26–31.

452. Шаталова Н. С. Теоретические основы формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузе: автореф. дис... д. пед. наук: 13.00.02 "Теорія і методика навчання"/ [Текст] / Я. В. Абсаямова. – М., 2002. – 20 с.

453. Шахнарович А.М. До проблеми мовної здатності (механізму) / А. М. Шахнарович / Людський фактор у мові: мова і породження мовлення. – М. : Наука, 1991. – С. 185–220.

454. Шевченко В. Концепція гуманітарної освіти і реформування вищої школи в Україні. – у кн.: III Міжнар. конгрес українців. Філософія, історія культури, освіта. Доповіді та повідомлення. – Харків, 1996. – 355 с.

455. Шевченко Л. Г. Інтерактивні форми організації методичного супроводу процесу вдосконалення професійної компетентності педагога. Режим доступу : <http://metodportal.net/node/21604>

456. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.

457. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної ЛІНГВІСТИКИ : енцикл. словник для фахівців з теоретич. гуманіт. дисциплін та гуманіт. інф-ки / І. Б. Штерн. – К. : "АртЕк", 1998. – 336 с.

458. Шумарова Н.П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: Монографія. / Н.П. Шумарова. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 2000. – 283 с.

459. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Памяти учителя И. А. Бодуэна де Куртенэ // Изв., Отд. 1931. № 1. С. 113–129.

460. Щичко В.Ф. Китайский язык. Теория и Практика Перевода : учебное пособие / В. Ф. Щичко. – М. : Восток-Запад, 2004. – 223 с.

461. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990, – 270 с.

462. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psychology_pedagogy.academic.ru

463. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 16–24.

464. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. – М., 1986. – С. 17 – 58.

465. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. – Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В. А., Издательство «Полиус», 1998. – 515 с.

466. Bachman, L. *Fundamental Considerations in Language Testing* / Lyle Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

467. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. *The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency* // *TESOL Quarterly*. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 449-465.

468. Barro A., Jordan Sh., Roberts C. *Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer* / Anna Barro, Shirley Jordan, Celia Roberts. – Cambridge, U.K., New York : Cambridge University Press, 1998. – 76 p.

469. Benedict, R. *Patterns of Culture*. / Ruth Benedict. – Boston-New York: Houghton, Mifflin and Company, 1934. – 260 p.

470. Brainerd C.J. *Recent Advances in Cognitive-developmental Theory* // *Progress in Cognitive Development Research*. N.Y., 1983. XII. – 270 p.

471. Brown, Gillian, *Listening to Spoken English, Second Edition*. – Longman, 1990. – 178 p.

472. Byram M. *Assessing intercultural competence* // *Sprogforum*. 2000. – Vol. 6, №18. – P. 8–13.

473. Byram M., Esarte-Sarries V. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers*. – Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, Ltd. 1991. – 239 p.

474. Byram M., Fleming M. *Language Learning in Intercultural Perspective*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998 – 310 p.

475. Caminade M., Pym A. *Translator-training institutions* // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. – London and New York : Routledge, 1998. – P. 280-285.

476. Canale M., Swain M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*. 1:1 – 47. 1980. – 53 p.

477. Capaldo S. *An Apology for Consecutive Interpretation* / S. Capaldo // *Meta*. – 1980. – Vol. 25, №2. – P. 244–248.

478. Chrosciel E., Plumbridge W. Handbook on Modules of Employable Skills Training. – Vocational Training Branch / E Chrosciel, W Plumbridge. – International Labour Office. – Geneva. – 1992. – 193 p.

479. Chomsky N.A. “Linguistic Theory” in Language Teaching : B reader Contexts / N.A. Chomsky // North east Conference on the Teaching of Foreign Language. – Wisconsin : George Banta Company, 1966. – P. 173–193.

480. Collins English-Ukrainian Dictionary / Harper Collins. – Вид-во Harper Collins, 2012. – 448 с.

481. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

482. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). 2002.

483. Delisle J., Woodsworth J. (eds.) Translators through History. – Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 1995. – 348 p.

484. Fishbein M., Ajzen I. (eds), Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior - Prentice-Hall, New Jersey, 1980.

485. Fraser, J. The Broader View : How Freelance Translators Define Translation Competence / J. Fraser // Christina Schäffner & Beverly Adab (eds) Developing Translation Competence. – Amsterdam & Philadelphia : Benjamins, 2000. – P. 51–62.

486. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : Benjamins, 1995. – 277 p.

487. Hall H. Occupation and structure. – Englewood cliffs (New York), 1969.

488. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching // Second Language Publications, 1982, 42-56.

489. Hornby A.S., Gatenby E.V., Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Volume 2. – Ставрополь : СПИИП «Сенгилей», 1992. – 540 с.

490. Hymes D.H. On communicative competence / D.H. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2001. – 213 p.
491. International Encyclopedia of Education – Vol.7. Oxford, Rergamon Press, 1994. – 3963 p.
492. Joan Gabriele, Making Every Body Count. – in: Standards. Issue on Multicultural Education. – Режим доступа : www.colorado.edu/journals/standards
493. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.
494. Kautz, U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / U. Kautz. – München : Iudicum, Goethe-Institut, 2000. – 160 s.
495. Kramsh Cl. Context and Culture in Language Teaching. – Oxford : OUP, 1993. – 295 p.
496. Kramsh C. The privilege of the intercultural speaker // Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – P.16-31.
497. Kroeber A., Kluckhohn C. A Critical Review of Concepts and Definition. Cambridge, Mass., 1952. – 223 p.
498. Linton R. The study of man. // Ralph Linton. – Appleton-Century-Crofts, New York, 1936. – 523 P.
499. Löscher W. Process-oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching / W. Löscher // TTR: Traduction, Terminologie, Redaction. – 1992. – Vol. 5, №1. – P. 145-161.
500. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Second Edition, 2007. – 1748 p.
501. Malinovski. B. A Scientific Theory of Culture and Other Essays. / Bronislav Malinovski. – Chapell Hill: The University of North Carolina Press, 1931. – 944 p.
502. Millennium Development Goals. Ukraine, Kyiv 2003. – 27 p.
503. Multicultural Education and the Education of Minority Pupils'. Draft Policy Paper. – Режим доступа : www.osi.hu/iep/workshops/multicultural

504. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language: Lexicon Publication, 1993. – 1150 p.

505. Ossowski S. O ojczyźnie i narodzie, Warszawa 1984, – S. 16–48.

506. Ostwald W. Die energetischen Grundlagen der Kulturwissenschaft. / Wilhelm Ostwald Ostwald. – Lpz., 1909. – 184 P.

507. PACTE 2005: Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues / A. Hurtado, A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, I. Kozlova, W. Neunzig, M. Presas, P. Rodríguez, L. Romero // Meta. – 2005. – Vol. 50. – № 2. – P. 609–619.

508. Popova O. Criterial approach to professional and speech training targeted for the future translators of the Chinese language / О. В. Попова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 1(108). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ, 2016. – С. 64–68.

509. Popova O. Documentary discourse [Типологія сучасного дискурсу: Монографія]. – Київ : Освіта України, 2016. – 156 с.

510. Popova O. Interactive games as constituents of the teaching methods facilitating the formation of the future translators' professional competence within a polycultural educational environment / O. Popova, T. Korolyova / Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Israel, 2016. – P. 191–197.

511. Popova O. Pedagogical conditions facilitating professional and speech training targeted for the future translators of the Chinese language / O. Popova // Modern vectors of science and education development in China and Ukraine (中国与乌克兰科学及教育前沿研究): International annual journal. – Odessa : South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, 2016. – Issue 2. – P. 113–126.

512. Popova O. Professional competence-oriented approach within the system of interpreter professional training (targeted to the students majoring in English-Chinese and Chinese-English translation) / О. В. Попова // Міжнародна науково-

практична конференція «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи». – Серія «Педагогіка» №49. – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2013. – С. 340–345.

513. Popova O. V. Some factors facilitating efficient Chinese teacher training / O. V. Popova // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология №4 (11). – Тольяттинский государственный университет, 2012. – С. 230–232.

514. Popova O. To The Issue of Culturological Approach To Professional Speech Training Targeted For The Future Translators Of Chinese / O. Popova // Modern vectors of science and education development in China and Ukraine (中国与乌克兰科学及教育前沿研究): International annual journal. – Odessa : South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, 2015. – Issue 1. – P. 93–07.

515. Popova A. On culture connotations of the Russian and Chinese colour words (俄汉颜色词的文化内涵对比) / A. Popova, Zhou Cong // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць (лінгвістичні науки). – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2014. – № 20. – С. 91–94.

516. Pym, A. Spanish tradition // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. – London and New York: Routledge, 1998. – P.552 - 562.

517. Quality education and competencies for life/ Workshop 3/ Background Paper. – 2004. – p. 6.

518. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – С.4 - 5.

519. Rychen S.& Tiana A., Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience, Geneva: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education.). 2004.

520. Sales A.Giges, Garcia R. Lopez. Gypsy Children`s Schooling and Intercultural Attitudes in Spain // European Journal of Intercultural Studies, Vol 10, No 2, 1999. – P. 214 - 215.

521. Salganik Laura H., Rychen Dominique S., Moser Urs, Konstant John W. (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel.

522. Sapir, Edward (1924). Culture, Genuine and Spurious. / Edward Sapir. – The American Journal of Sociology. – №29 (4). – P. 401–429.

523. Spector J., Michael de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – 2001. – p.1-3.

524. The Advanced Learner`s Dictionary of Current English. / Edited by A. Hornby. – Ставрополь : СПИИП «Сенгилей» в 3-х томах. – 1992. – Том 3. – 509 с.

525. The Concise Oxford English-Russian Dictionary / Edited by Paul Falla. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 1007 p.

526. Toury G. Search of a Theory of Translation / G. Toury. – Tel-Aviv : The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University, 1980. – 159 p.

527. Tylor, Edward. 1920 [1871]. Primitive Culture. New York: J. P. Putnam`s Sons. Volume 1, page 1.

528. West M. Ph. Learning to Read a Foreign Language, 1926.

529. Wissler Clark. Psychological and Historical Interpretation for Culture // Science, 1910, XLIII, pp. 193 - 201.

530. Woodruffe C. Competent by any other name / C. Woodruffe // Presental Management. – 1991. – September. – P. 30-33.

531. Young K. Introduction to Sociology. – N.Y., 1934. – 592 P.