

Міністерство освіти і науки України

Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

О. В. Попова

**ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

МОНОГРАФІЯ

Одеса – 2016

УДК 378+81'25+81'246.3=581=111=161.2=161.1+371.13

ББК 74.58+81.07+81.711

П 57

Рекомендовано до друку вченою радою

Державного закладу

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

(Протокол № 3 Від 29 вересня 2016 р.)

Рецензенти:

Іванченко Є. А. – доктор педагогічних наук, професор, декан обліково-фінансового факультету Одеського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету;

Князян М. О. – доктор педагогічних наук, професор Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

Курлянд З. Н. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Науковий редактор

А. М. Богуш, доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Попова О. В.

П57 Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. Монографія. – Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, **ВОІ СОІУ «Атлант»**, 2016. – 645 с.

У монографії подано матеріал, який охоплює філософське, культурологічне, історіографічне та психолого-педагогічне підґрунтя проблеми підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в сучасному полікультурному просторі. Авторка специфікує сутність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі та характеризує складові професійної підготовки майбутніх фахівців перекладу в системі педагогічної освіти України. Визначено методологічні орієнтири професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі в спектрі культурологічного, контекстного та компетентнісного підходів; обґрунтовано концепцію формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови; змодельовано науково-методичну систему формування означеної компетентності; виявлено й схарактеризовано педагогічні умови, форми і методи організації формування мовної, лінгвосоціокультурної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної та специфічно-технологічної компетенцій як складників перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови.

Монографія може бути в нагоді студентам гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів, зокрема тих, хто навчається за спеціальностями «Філологія. Переклад», «Середня освіта. Мова і література», практикуючим учителям державної та іноземних мов, фахівцям у сфері міжкультурної комунікації.

ISBN

© Попова О. В., 2016

© ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016

© **Видавництво «Атлант»**, 2016

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ПЕРЕДМОВА..... | 5 |
| Розділ 1. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти..... | 7 |
| 1.1. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи..... | 7 |
| 1.2. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх філологів в умовах університетської освіти..... | 31 |
| 1.2.1. Сутність мовленнєвої діяльності..... | 31 |
| 1.2.2. Характеристика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах..... | 56 |
| 1.3. Витоки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови..... | 76 |
| 1.4. Сутність і характеристика перекладацької діяльності..... | 84 |
| 1.5. Проблема професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів у сучасному полікультурному просторі України..... | 114 |
| Висновки до розділу 1..... | 130 |
| Розділ 2. Методологічні орієнтири професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти..... | 133 |
| 2.1. Методологічні закономірності і принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ..... | 133 |
| 2.2. Культурологічний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому педагогічному навчальному закладі..... | 153 |
| 2.3. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти..... | 172 |
| 2.4. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти..... | 184 |
| Висновки до розділу 2..... | 216 |

| | |
|--|-----|
| Розділ 3. Стан професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти | 219 |
| 3.1. Стан підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах..... | 219 |
| 3.2. Критеріальний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови | 241 |
| 3.3. Характеристика сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному етапі..... | 258 |
| Висновки до розділу 3..... | 288 |

| | |
|---|-----|
| Розділ 4. Експериментальна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в системі педагогічної освіти | 290 |
| 4.1. Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови..... | 290 |
| 4.2. Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти..... | 308 |
| 4.3. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти | 319 |
| 4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному та прикінцевому етапах..... | 354 |
| Висновки до розділу 4..... | 384 |
| Післямова | 386 |
| Список використаних джерел | 396 |
| Додатки | 429 |

ПЕРЕДМОВА

Проблема професійної підготовки перекладачів китайської мови наразі є особливо актуальною, оскільки протягом останніх 20 років динамічно розвиваються міжнародні зв'язки України з КНР, що зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі сходовознавства для створення та підтримки сприятливих взаємин між двома країнами.

Вивчення саме китайської мови викликає безліч труднощів, враховуючи лінгвістичні розбіжності двох мов, ієрогліфічне написання слів, особливу тональність китайських складів та слів, словотворення, культурно-філософське трактування ієрогліфів, етимологію китайських ключів тощо, водночас підготовка перекладачів китайської мови до професійної діяльності є дуже складним і трудомістким процесом як з боку викладачів, так і з боку студентів – майбутніх перекладачів.

Сучасна педагогічна освіта України характеризується філософсько-культурним переосмисленням основних ціннісних домінант. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти акцентується на культуроцентричності, збереженні та примноженні національних виховно-педагогічних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти та інтеграції у світовий просвітницький простір. Інноваційні педагогічні технології в галузі підготовки фахівців-китаєзнавців слід адаптувати під формат новітніх тенденцій освіти. На жаль, сьогодні питання ефективної професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови недостатньо розглянуто в сучасній педагогіці.

У реалізації цілей і завдань української трансформованої освітньої парадигми в межах системи професійної підготовки перекладачів-полінгвів бажано приділити першорядне значення організації, сприянню та здійсненню навчально-освітнього процесу за умови балансування змісту національно-культурних сфер двох і / або трьох країн – України, КНР, Великої Британії (США) на фоні традиційної.

Зміцнення Україно-Китайської співпраці зумовило потребу як у висококваліфікованих перекладачах (тлумачах), так і у викладачах китайської мови, які володіють багатими знаннями міжнародної мови (англійської) і рідної мови (тобто української). Такий статус-кво спричинив виникнення суперечок щодо проблем професійної підготовки фахівців-китаєзнавців серед педагогів.

Аналіз педагогічних робіт вітчизняних науковців засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, у якого є всі підстави стати основою модернізації системи професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови: - визначено філософські основи освіти; - проаналізовано переваги та недоліки неперервності навчання; - розроблено багаторівневу систему підготовки фахівців; - досліджено концептуальні засади культурологічного, компетентнісного та контекстного підходів у сучасній освіті; - здійснено аналіз інтегрованих засобів у межах професійної системи.

Провідна ідея концепції дослідження ґрунтується на розгляді професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови як цілісної, динамічної системи, що має адекватну структуру, мету та зміст, виконує необхідні функції і послідовно реалізується на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні в умовах педагогічного університету.

Конструктивність двосторонньої співпраці України та Китаю проектується на зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми досліджуваної спеціальності.

У монографії специфіковано сучасний стан професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти засобами анкетування студентів і викладачів китайської мови, відповідні завдання; надано критерії їх оцінювання та схарактеризовано рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів у межах китайської, англійської, української та російської мов.

Розробку критеріїв здійснено на основі інтегрування критеріальних характеристик ключових надпрофесійних, загальнопрофесійних та предметно-фахових компетенцій, що є притаманними для освітнього рівня «бакалавр». Як критерії перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови представлено конкретні знання і вміння в межах мовної, лінгвосоціокультурної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної, специфічно-технологічної компетенцій за такими рівнями, як-от: високий, достатній, середній, низький. Рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови подано за такими показниками-маркерами: 1) лексичний, граматичний, фонологічний, функціонально-стилістичний (мовна компетенція); 2) загально-культурний, гетеросоціально інтеркультурний, 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).

Репрезентована модель й експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови ґрунтуються на поєднанні культурологічного, контекстного і компетентнісного підходів з урахуванням специфіки перекладацької діяльності, тобто роботи в бюро перекладів, крїюінгових компаніях, туристичних агенціях, культурно-освітніх закладах тощо, питомій вазі самостійної роботи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші та педагогічних умовах ефективної реалізації започаткованого дослідження.

Автор висловлює щиру вдячність науковому консультантові – дійсному членові НАПН України, доктору педагогічних наук, професорові, завідувачу кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», за слушні зауваження, урахування яких сприяло вдосконаленню змісту монографії.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи

Зміст і функціонування педагогічної освіти України корелює з еволюцією сучасного суспільства, у межах якого значно зростає роль людського чинника, морально-духовного компонента особистості, міжособистісного спілкування, міжкультурної комунікації та соціолінгвокультурної толерантності в протилежність матеріальним цінностям завдяки стрімкому розвитку інформаційно-освітнього суспільства. Міжнародна діяльність країни в суспільно-політичній, виробничо-економічній, культурно-освітній та науковій сферах піддає суспільство певним трансформаціям для гармонійного «існування» в сучасному світовому просторі. Саме тому сьогоденна педагогічна освіта орієнтується на означені напрями.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців насамперед розглядатимете кризь призму психолого-педагогічних наук, оскільки сучасний стан міжкультурного простору потребує науково-практичного підходу для розуміння і 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 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 у ХХІ сторіччі 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 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 умови для набуття студентами – майбутніми фахівцями фундаментальних і специфічних знань, розвитку їхніх 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, яка 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 професійно-педагогічною підготовкою, як-от: *«професія»*, *«фах»*, *«підготовка»*, *«професійна підготовка»*, *«професійно-педагогічна підготовка»*, *«підготовленість»*, *«готовність»*.

Звернемося 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 [354]; «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, які набуваються в процесі спеціального навчання чи досвіду роботи. Посада ж визначає коло обов'язків, прав і відповідальність працівника.

Аналізуючи дефініцію й ознаки поняття «професія», відзначимо, що термін «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» як 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 ученими здебільшого збігається з більшістю поглядів на означений феномен зарубіжних науковців. Учені (І. Каіров, 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 у ході вдосконалення професійної діяльності на базі вже здобутих знань і вмінь під час проходження спеціальної професійно-зорієнтованої підготовки.

Водночас зарубіжні вчені використовують термін «професія» («profession») здебільшого щодо комплексу знань, умінь і навичок у галузі медицини, права й архітектури. За дослідженнями Л. Пуховської [352], дефініції «calling» та «vocation» більш характеризують інші види спеціалізованої діяльності людини у сенсі майстерного володіння певним комплексом умінь. Декодуємо значення слів «calling» та «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]. Архісемою вищезазначених термінів є «покликання» до певної діяльності, в одній низці з «професією» перебувають такі поняття, як «ремесло, заняття», тобто можна дійти висновку, що професія у західній інтерпретації асоціює, крім покликання та схильності, з ремеслом, чого неможна не враховувати під час визначення терміна «професія».

Американський соціолог Н. Халл виділяє 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 [480]. 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 вирішення професійних ситуацій на основі знань і вмінь, що вимагають свободи професіоналів у поєднанні з їхньою високою відповідальністю та громадським контролем; престиж професії, який підтримується відповідним рівнем матеріальної винагороди [352].

У зв'язку із цим Н. Гузій [95] намагається розвести поняття «професія» і «ремесло». На думку вченої, професія відрізняється від ремесла, і тому не кожен вид спеціалізованої трудової діяльності набуває статусу професії, а лише той, хто неодмінно «санкціонований» суспільством і потребує систематичної підготовки у відповідних навчальних закладах.

Професія відображає певні види продуктивної праці і пов'язується з історично й економічно зумовленим суспільним поділом праці. Із соціального погляду, професія призначена задля функціонування у суспільстві різних видів професійної праці з метою задоволення різноманітних потреб і виражає об'єктивний аспект їх значущості і закономірностей існування (професії виникають, розвиваються, відмирають відповідно до суспільних потреб) [17; 194; 220; 246; 307 та ін.].

На думку С. Клімова, поняття «професія» охоплює такі взаємопов'язані суспільно-виробничі феномени, як спільнота людей, зайнятих 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, в результаті 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 неможна 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 впевнений, 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 завершенні навчання відповідний диплом спеціаліста (фахівця).

Під терміном «спеціальність» розуміють – 1) категорію сфери праці, що характеризує напрям спрямованості трудової діяльності і специфіку роботи в межах професії, вид занять у межах однієї професії (напр., спеціальність учителя – вчитель літератури, інформатики тощо), відображає неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності; 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 чиєїсь діяльності або вивчення чого-небудь [306]. Відсутність необхідності акцентування на наявності будь-якого досвіду в певній галузі є важливою відмінною рисою «навантаження» змісту терміна «спеціальність» від змісту значення терміна «професія».

Крім тлумачення спеціальності як особливості спрямованості і специфіку роботи в межах професії (зміст завдань професійної діяльності, що відповідають кваліфікації) нормативні документи характеризують «спеціальність» як «спрямованість і зміст навчання у процесі підготовки фахівця (визначається за об'єктом діяльності або функцією та предметом діяльності фахівця і відображає насамперед вид його діяльності і сферу застосування його праці). Спеціальність у сфері освіти є адекватним відображенням наявної у сфері праці спеціальності (кваліфікації) [269]. Іншими словами,

здобуття спеціальності передбачає цілеспрямоване навчання-підготовку майбутнього фахівця до професійної діяльності із визначенням конкретного предмета і об'єкта навчання задля застосування здобутих майбутнім фахівцем певного комплексу знань, умінь і навичок у відповідній сфері праці. Додамо, що спеціальність об'єднує групу професій. Визначною рисою «професії» і «спеціальності» є те, що спеціальність передбачає особливу підготовку-навчання, складання відповідних іспитів та, з часом, вимагає підтвердження у різноманітних формах (захист дипломного проекту, державні іспити, тестування тощо), а професією можна оволодіти без спеціальності – на практиці.

Будь-яка професія вимагає спеціальної підготовки і опанування її у процесі навчання. Відтак, розглянемо сутність поняття «підготовка», яке визначається 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» [288, с. 432]; «підготовлювати» («підготувати», «підготувати») означає – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід у процесі навчання, практичної діяльності [284]. Крім компонента «запас знань і навичок», автори додають ще одну необхідну складову цього феномена – «набуття досвіду в ході навчання». Безсумнівно, досвід додає значущості здобутим знанням, умінням і навичкам, удосконалює підготовку, гармонізує професійну самореалізацію людини.

Значення слова «підготовка» асоціює з терміном «тренування», англomовний еквівалент якого є “training” [514, 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.

Порівняємо з українським варіантом перекладу [473] 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 [514, с. 368].

Проаналізувавши зміст словниково-енциклопедичних варіантів концепту «підготовка», можна узагальнити його денотативне значення. Отже, «підготовку» розуміємо як спеціальне навчання, процес, у ході якого здійснюється навчання (виховання) учня / студента, формування його особистості, здобуття ним необхідних знань, умінь і навичок (автоматизованих умінь, здобутих у процесі систематизованого «навчання-виховання»); результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали (виховували).

За останні десятиріччя в Україні було проведено чимало досліджень, у яких розкриваються зміст феномена «підготовка». Педагоги розглядають категорію «підготовка» в тісному зв'язку з такими категоріями: навчання, освіта, виховання, викладання й учіння. Навчання й виховання утворюють цілісне поняття освіти, яке є інтегральним педагогічним механізмом соціального розвитку

індивіда. Саме через цей механізм суспільство реалізує прилучення його до здобутків власного виробництва, науки та культури з метою їх дальшого відтворення й розвитку. З психологічного погляду, категорія освіти вважається ширшою за обсягом і включає ще й виховання. Навчання в системі освіти забезпечує передавання способів культурно-історичного опанування дійсності. Виховання ж, очікуваним результатом якого є формування цінностей, інтересів, ідеалів та соціальних настанов вихованця, практично відтворює й у доступній формі передає вихованцю культурно-історичний зміст інтенцій (потреб, ідеалів та цінностей) сучасної йому цивілізації.

В. Войтко [68] задля глибинного розуміння підготовки / навчання «долучає» термін «учіння» (навчальну діяльність). Разом вони утворюють єдину цілісність процесу педагогічної взаємодії. Тобто можна стверджувати, що будь-яка підготовка носить педагогічну спрямованість, оскільки обов'язковим є присутність і педагога, і вихованця / учня. У ході навчання педагог організовує й здійснює педагогічну взаємодію з метою стимуляції та управління активністю учня (студента), який у ході педагогічної взаємодії розгортає і здійснює під керівництвом учителя (викладача) навчальну діяльність із засвоювання соціально-практичного досвіду. Учений пропонує активність учня називати учінням, навчальною діяльністю, а діяльність навчання як і виховання міцно закріпити за педагогом.

К. Авраменко споріднює терміни «підготовка» та «освіта» і вважає, що перший – вживається у двох вимірах: як процес і як результат, а використання терміна «освіта», на думку К. Авраменко, 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 межах навчання в педагогічних вишах, університетах, на факультетах підвищення кваліфікації» [196]; «підготовка людини до опанування тієї чи тієї професії та виконанню 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 рівню 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 неможливо поза відповідними освітніми та / або навчально-виробними закладами. Удосконалення здобутих знань і навичок відбувається саме після навчання, у професійній діяльності [350, 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, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Кучерявий та ін.), 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, В. Омеляненко, О. Пехота та ін.);

➤ опрацювання сучасних гуманістичних підходів у психолого-педагогічній практиці, акмеології, професійній педагогіці (С. Батишев, С. Гончаренко, А. Деркач, Є. 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.).

Фундаментальні засади оновлення вищої освіти з позиції нової філософії безпосередньо пов'язані із сучасними світовими вимогами до фахівця будь-якої сфери. Так, В. Кремень аналізує системну якість української освіти та професійної підготовки фахівців, її педагогічну матрицю у спектрі європейського і світового освітніх просторів [204]. На наш погляд, урахування сучасних європейських і світових орієнтирів є запорукою успішності навчання майбутніх фахівців та формування всебічного світогляду людини, яка зможе адаптуватися та самореалізуватись у професії не тільки в Україні, але й за кордоном.

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 переваженням тих чи тих дисциплін. Слід зазначити, що саме профільна підготовка є способом організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване 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].

Т. Танько розглядає поняття «професійна підготовка» у музично-естетичній сфері як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [401].

Учені (В. Симоненко, М. Ретівих та ін.) трактують «професійну підготовку» як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійну спрямованість, знань, умінь, навичок і професійної готовності». В. Семиченко акцентує значущість умілого застосування інформації у навчально-виховному процесі із подальшим підвищенням кваліфікації за умови створення нових форм і програм професійної підготовки, тобто фундаментальними компонентами профільної професійної підготовки є здобуті професійно-зорієнтовані знань, уміння і навички завдяки вправному використанню новітніх технологій у галузі професійної профільної освіти, які є підґрунтям особистісного відчуття готовності до професійної діяльності. Підвищення кваліфікації є запорукою успішної реалізації людини у професії [287, с. 128].

Ряд вітчизняних учених (В. Луговий, В. Симоненко, Е. Слободенюк, М. Рутинський, І. Школа та ін.) переконані, що професійна підготовка кадрів будь-якого профілю повинна здійснюватися у мережі професійних освітніх закладах за умови оптимізування їхньої діяльності, розробки принципів і закономірностей формування організаційного механізму професійно-освітніх закладів відповідно до соціокультурної динаміки в країні. Відтак, 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 у певний історичний час.

На думку А. Капської, зміст професійної підготовки передбачає «переплетення» з перспективами інтересів студентів, тобто перевага з боку студентів віддається тим видам соціально-виховної діяльності, що принесуть їм певну користь у подальшому професійному зростанні чи при працевлаштуванні [149]. Визнання значимості особистісних інтересів тих, хто навчається, «скорочує дистанційність» між викладачем та його вихованцем, налаштовує майбутніх фахівців на позитив, формує їхню індивідуальність у професії, яка сприятимуть кар'єрному росту. На наш погляд, усвідомлення людиною своєї неповторності у професії, свого визначного професійного стилю мотивує і стимулює її до досягнення переваг у професії, основою яких є система відповідних знань, умінь і навичок.

А. Лігоцький стверджує, що вдосконалення фахової освіти та підвищення якості професійної підготовки спеціалістів «підкріплюються» глибокими, докорінними, кардинальними перетвореннями в галузі реформування як системи вищої освіти, так і практики підготовки майбутніх фахівців, тобто здійснити перетворення на основі нового теоретико-методологічного пошуку, що дасть змогу звести в чітку структуровану систему різнорівневої підготовки фахівців результати основного масиву педагогічних досліджень, актуалізувати дослідження і встановити їх відносний пріоритет, заповнити розрив між педагогічною наукою і педагогічною практикою, ліквідувати суперечності між вимогами соціального замовлення суспільства і реальною готовністю фахівців до здійснення професійної діяльності [229]. Відзначимо, що організація професійної підготовки за рівнями надає можливість чітко простежити результати професійних досягнень (майбутнього) фахівця наприкінці кожного окремо взятого рівня-ярусу загальної підготовки, виявити поточні та проміжні переваги і недоліки навчання, визначити корегувальний курс у межах певної професійної підготовки та окреслити перспективи подальшого розвитку освітньо-програмного забезпечення професійної освіти.

Провідною умовою досягнення кінцевого результату професійної підготовки (тобто становлення людини «професіоналом») вважаємо постійну спрямованість освітньо-виховної діяльності на поетапне вдосконалення практичної діяльності:

- виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності;
- входження в професію, активне оволодіння нею й знайдення себе у виробничому колективі;
- повна реалізація особистості у професійній праці.

Особливе місце у професійній підготовці майбутніх фахівців посідає **професійно-педагогічна підготовка** майбутніх учителів (педагогів, викладачів, вихователів) різної категорії. Означена проблема досліджувалась у різних аспектах, як-от: • професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів-педагогів дошкільної освіти та вдосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів (А. Богуш, Т. Дегтяренко, Т. Жаровцева, В. Інжестойкова, Е. Карпова 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. Савлунинська, 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, Б. Шеремет, О. Романчук, В. Тарасун); 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, З. Курлянд, І. Левина, Л. Моїсєєв, Т. Осіпова, 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, Е. Дегірменджі, 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);

- слов'янське мовознавство (Е. Боєва, Л. Орехова, С. Лазаренко);

- українська філологія і методика навчання фахових дисциплін (Н. Босак, Ж. Горіна, Т. Євтушина, О. Копусь, С. Форманова);

- української та зарубіжної літератур (М. Хомич, О. Ліхачова, О. Оренчак, І. Хижняк).

Зазначимо, що навчанню студентів рідної мови, споріднених мов та методики їх викладання приділяється неабияка увага в умовах університетської освіти України. Випускники факультетів іноземних мов можуть працювати вчителями рідної та іноземних мов у загальноосвітніх закладах, викладачами рідної та іноземних мов, викладачами теорії і практики перекладу у вишах, перекладачами, гідями-екскурсоводами, редакторами в журналах, співробітниками кріюінгових компаній тощо.

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].

Отже, професійно-педагогічна підготовка «пронизує» всі ланки освіти. Задля розуміння сутності означеної підготовки з'ясуємо дефініцію цього терміна. **Професійно-педагогічна підготовка** визначається по-різному в словниках і дослідженнях учених. Словникові джерела надають багатоаспектні визначення терміна: як «систему підготовки педагогічних кадрів (педагогів професійного навчання, майстрів виробничого навчання, педагогів-інженерів, педагогів-агрономів, педагогів-будівельників та ін.) для професійно-технічних навчальних закладів, ВНЗ різних рівнів акредитації у спеціалізованих навчальних закладах, індустріально-педагогічних та професійно-педагогічних технікумах і коледжах, інженерно-педагогічній академії, інженерно-педагогічних факультетах технічних інститутів та університетів, педагогічно-індустріальних факультетах педагогічних інститутів і університетів» [118, с. 888–889]; «систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності» [386, с. 121]. Тобто зміст цієї підготовки спрямований на те, щоб майбутній фахівець мав змогу досягти стану готовності до професійної діяльності завдяки отриманим у процесі підготовки знанням, умінням і навичкам.

Відповідно до галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176, зміст педагогічної освіти

з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається стандартами вищої педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку.

В Україні проведено низку досліджень, присвячених загальнотеоретичним проблемам підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ (Є. Барбіна, І. Богданова, Т. Жаровцева, І. Зязюн, А. Ліненко, Н. Кічук, Е. Карпова, З. Курлянд, В. Нестеренко, І. Пальшкова, Г. Троцко, Е. Хомич, Г. Яворська та інші), та Росії (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, В. Крутецький, В. Сластьонін та ін..).

За визначенням О. Абдулліної, *професійна підготовка майбутнього педагога* – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40]. Учена характеризує «професійно-педагогічну підготовку» вчителя як багатобічну систему, яка об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані і взаємозумовлені системи підготовки: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну. Учені наголошує на необхідність досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки майбутнього учителя, удосконалення педагогічної практики. На її думку, важливими навчальними складовими переліку спеціальних дисциплін є такі: «Вступ до педагогіки», «Педагогіка школи», «Історія педагогіки» з опорою на психологію (загальної, дитячої, педагогічної), однак введення цих курсів повинно здійснюватися адекватно до ступеня вивчення студентами теоретичних дисциплін та року їх навчання. Тобто логічна структура та послідовність організації навчально-виховного процесу постає базою для успішності навчання.

Окремі вчені (І. Зязюн та О. Пехота, А. Старєва та ін.) розуміють професійну підготовку як підготовку до неперервного професійного розвитку, при цьому виділяються такі функції сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, як соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, фахова, практична [314, с. 36].

Г. Троцко розуміє «професійно-педагогічну підготовку» як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності. Однак автор не приділяє увагу про специфіку їх реалізації на практиці, тобто формуванню готовності до професійної педагогічної діяльності [81].

Учені (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко) [304, с. 63] наголошують саме на єдність теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності, що забезпечує взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки майбутніх учителів, формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти. Дослідники розглядають практичну підготовку як істотну передумову успішної діяльності, як необхідний додаток професійної підготовки. Структура психологічної підготовки педагога до керівництва педагогічним процесом передбачає сукупність мотиваційного, вольового й емоційного компонентів. Психологічна підготовка існує в єдності з науково-теоретичною. У професіограмі, розробленій В. Сластьоніним,

науково-теоретична підготовка характеризується здобуттям необхідного обсягу знань; сполученням теоретичних і практичних знань і осмисленням особистого досвіду педагогів; оволодінням знаннями психології особистості (вікові особливості, методи вивчення особистості, способи індивідуального й диференційованого підходу) [304].

Науково-теоретична підготовка тісно пов'язана із практичною готовністю педагога, яка була набута в процесі безперервної педагогічної практики й інших видів діяльності студента. На думку В. Сластьоніна, володіння професійними вміннями визначає готовність майбутнього педагога до вирішення педагогічних завдань на професійному рівні. Учений виокремлює психологічну підготовку як запоруку успішності педагогічної діяльності і детермінує її такі ознаки: - наявність потреб, цілей у певному виді діяльності; - активізація психічних і фізіологічних функцій; - упевненість у своїх силах; - достатній рівень працездатності; - своєчасне реагування на зміну умов діяльності; - певна спрямованість і керованість психологічної діяльності при виконанні певних дій [381, с. 88].

О. Орлов розуміє професійно-педагогічну підготовку як результат засвоєння системи професійних знань, усвідомлення особистісного змісту цих знань, формування основних загально педагогічних вмінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаторських, комунікативних, рефлексивних), розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатії, емоційної стійкості), становлення на цій основі особистості педагога як професіонала. Іншими словами, база педагога – особистість педагога та сукупність професійних знань, умінь і навичок та загально педагогічних умінь, необхідних для реалізації практичної діяльності [292].

І. Богданова провідним засобом досягнення ефективних результатів означеної підготовки вважає інформаційно-модульну технологію, що представлена у вигляді комплексу інформаційної і модульної технологій навчання, яка забезпечує його індивідуалізацію, за умови здійснення відповідної діяльності, спрямованою на:

- формування нового світобачення як засобу визначення власної позиції людини щодо соціально-політичної, науково-теоретичної, філософської, релігійної, моральної та естетичної орієнтації в сучасному перебігу подій;
- створення умов для самодостатнього розвитку особистості, який визначається як здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, свого творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності та творчої майстерності;
- забезпечення гармонійного поєднання нового світобачення і умов для самодостатнього розвитку особистості з метою становлення педагогічного професіоналізму як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до фундаментального оволодіння системою педагогічних наук, духовною і професійно-педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією [40].

Відзначимо, що вчена віддає перевагу використанню інноваційних технологій у процесі оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розвитку нового міждисциплінарному напрямку в дослідженнях – педагогічній інноватиці та його специфічному

напряму – техноматиці. З огляду на вищезначені напрями дослідження, можна дійти висновку, що оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя здійснюється відповідно до модульного дидактичного процесу через систему принципів: модульності навчання; індивідуалізації навчання, усвідомленої перспективи, суб'єктної ролі того, хто навчається, зворотного зв'язку, завершеності навчання. Можна констатувати, що в основу професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців слід закласти фахові знання, уміння і навички та загально педагогічно-психологічну підготовку майбутнього педагога.

В. Крутецький поклав в основу успішності професійно-педагогічної діяльності знання закономірностей психіки, яке є необхідною умовою її прояву, а саме задля оптимальної організації діяльності людини, задля правильної постанови справи навчання та виховання молодого покоління, тобто майбутнім учителям та вихователям важливо вивчати психологію у педагогічних навчальних закладах, завдяки чому вони зможуть ознайомитися з основними положеннями наукової психології, щоб у подальшій роботі вони вміли психологічно обґрунтовувати найважливіші положення педагогіки і методики навчання і виховання. Отже, з вищеподаного можна дійти висновку, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців корелює із поняттям «професійна психолого-педагогічна підготовка» [205].

С. Сисоєва тлумачить термін «професійно-педагогічна підготовка» як створену адекватно потребам та можливостям особистості та суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного та професійного розвитку і саморозвитку людини в освітньому закладі, систему, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога за умови оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію наперед означеної освітньої цілі. Погоджуючись з автором, означену підготовку розуміємо як систему із залученням суб'єкта і об'єкта навчання, яка має науково-практичне підґрунтя за певних педагогічних умов [308].

З. Курлянд виділяє професійно-креативне середовище ВНЗ як передумову підвищення якості підготовки майбутніх педагогів в умовах трансферно-модульного навчання, що передбачає досягнення тими, хто навчається, певного рівня знань і вмінь розумового, морального та фізичного розвитку, на певному етапі цього процесу відповідно до цілей, які плануються [212].

На думку вченої, роль пускового механізму в контексті підвищення якості підготовки виконує чітко виражена мотивація навчання, усвідомлена майбутніми спеціалістами. Розвиток мотивації, що починається із професіоналізації процесу навчання у вищій школі шляхом створення професійно-креативного навчально-виховного середовища, повинен бути процесом керованим. За авторським дослідженням, саме в такому середовищі складається система умов організації життєдіяльності майбутніх фахівців, які спрямовуються на формування їхнього ставлення до світу, до своєї майбутньої діяльності та сприяють розвитку в майбутніх спеціалістів різних видів мислення. До головних складових середовища вчена відносить такі: сучасні засоби навчання, зокрема аудіовізуальні, що мають чітку професійну спрямованість; активні методи навчання («мозковий штурм», «метод кейсів», метод проектів тощо); сучасні технології навчання, такі як «Дебати»,

«Диспут», «Колаж», ігри-тренінги тощо; науково-дослідна робота студентів різного рівня складності стосовно проблем майбутньої професії [211].

Проаналізувавши чинники підвищення якості означеної підготовки, підтримуємо погляд ученої щодо професійно-креативної спрямованості сучасних засобів, методів, технологій навчання, контролю якості підготовки, а також необхідності стимулювання мотивації студентів – майбутніх учителів до навчання.

Складовими професійно-педагогічної підготовки є *«професійно-педагогічна діяльність»*, *«професійно-педагогічна підготовленість»* та *«професійно-педагогічна готовність»*.

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) [118].

Тобто базовим визначенням терміна *«професійно-педагогічна діяльність»* вважається 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.

Відзначимо, що педагогічна діяльність передбачає розв'язання педагогом педагогічних задач, свідомо спираючись на певну систему правил і вимог та використовуючи ефективні засоби з позицій теоретико-практичних постулатів педагогічної та психологічної наук. Педагогічну задачу можна вважати вирішеною, якщо здійснився перехід людини від стану «незнання» до стану «знання», від «нерозуміння» до «розуміння», від «невміння» до «вміння», від беспорядності до самостійності. У результаті цієї діяльності педагог набуває досвіду і майстерності.

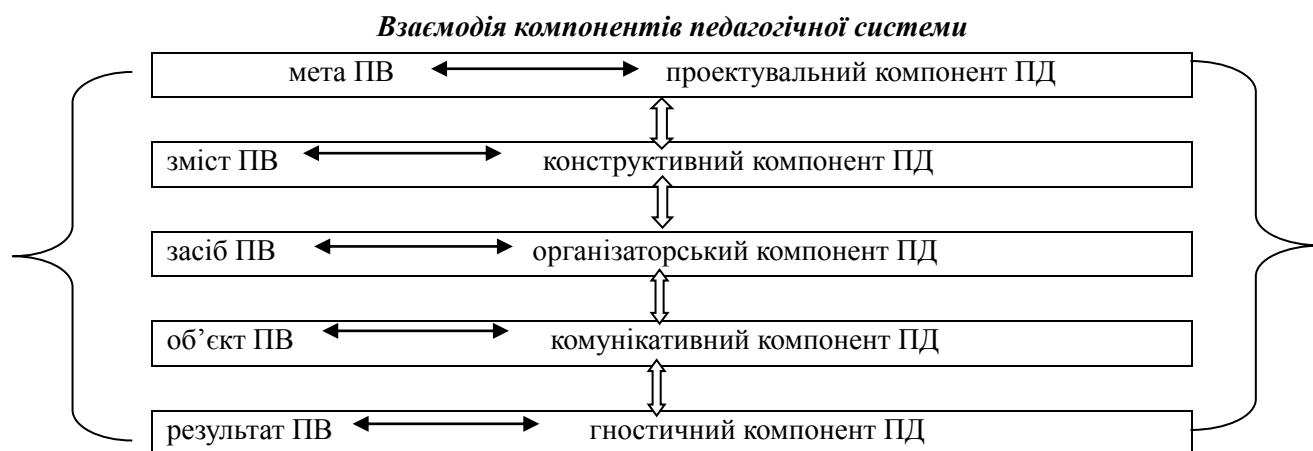
Сутність *професійно-педагогічної діяльності* досліджували ряд вітчизняних та зарубіжних учених: Є. Барбіна, І. Зимня, В. Гінецинський, І. Зязюн, Е. Карпова, М. Качан, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, І. Пальшкова, В. Приходько, В. Писарєв, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Г. Яворська та ін.

Змістову характеристику основних компонентів професійно-педагогічної діяльності вчені (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, А. Маркова, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич) репрезентують 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) [307, с. 8.].

Професійно-педагогічна діяльність педагога асоціює з професійно значущими якостями особистості педагога – ініціативність, наполегливість, емпатія, зрівноваженість, компетентність, упевненість у собі, винахідливість, критичність, самовладання, гнучкість, комунікабельність тощо.

Н. Кузьміна виокремлює в структурні професійно-педагогічної діяльності п'ять компонентів: 1) проєктувальний; 2) конструктивний; 3) організаторський; 4) комунікативний; 5) гностичний [208]. Означені компоненти можна розглядати як результат відображення в структурі педагогічної діяльності (ПД) викладача компонентів педагогічної системи, одним з яких виступає сам педагог у якості суб'єкта педагогічного впливу (ПВ). Таке співвідношення (взаємодія) представлено в схемі Схема 1.1.

Схема 1.1.



Зазначимо, що ці компоненти можуть бути сформованими за різними ступенями, але вони спроможні виконувати й компенсаторно-корекційні функції.

В. Гінецинський пропонує модель педагогічної діяльності системного характеру і виділяє в ній 4 функціональних компонента: 1) презентативний (реалізується у викладенні змісту навчального матеріалу); 2) інсентивний (його суть полягає у викликанні у студентів інтересу до засвоєння інформації); 3) коректувальний (реалізується під час виправлення та зіставлення результатів діяльності студентів); 4) діагностувальний (забезпечує зворотний зв'язок) [82].

А. Маркова розробила оригінальну концепцію професійної діяльності вчителя / викладача, що складається з таких компонентів: 1) професійні, психологічні та педагогічні знання; 2) професійні педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції та настанови вчителя / викладача; 4) особистісні особливості, які забезпечують оволодіння студентами фаховими знаннями і вміннями [246].

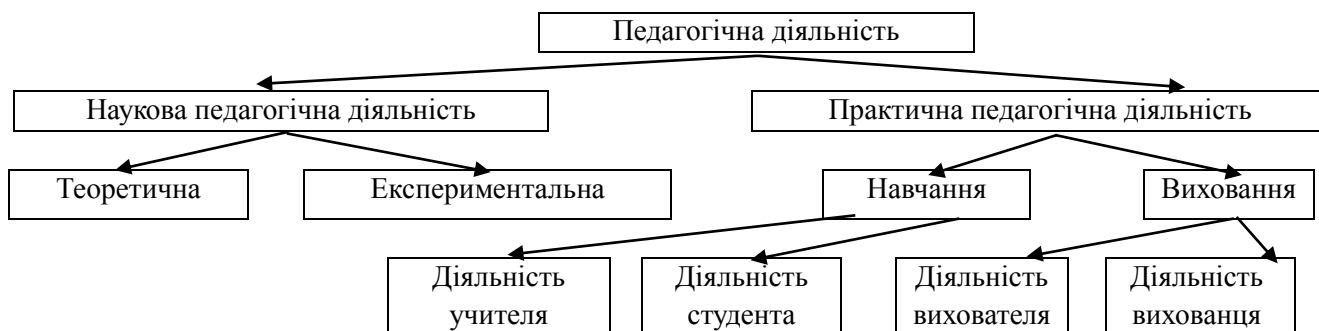
Е. Карпова акцентує на особливостях професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу, ознаках, які принципово відрізняють професійно-педагогічну діяльність саме викладача вищої школи від діяльності вчителя школи, структурі та змісті цієї професійної діяльності, умовах її успішності. На думку дослідниці, підготовка сучасних фахівців має тенденцію інтелектуалізації всіх видів професійної діяльності. Під «викладацькою діяльністю»

Е. Карпова розуміє особливу форму, окремий вид педагогічної діяльності, предмет, мета та 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 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, змінливу 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. Писарев розуміє наукову і практичну діяльність (див. *Схему 1.2.*), що забезпечує взаємовідносини між педагогом і учнем/студентом під час передання духовно-практичного досвіду людства від покоління до покоління, оскільки людина, яка володіє культурою, є однією з головних цілей суспільства [313]. Важливим в цьому процесі є виявлення змісту і об'єму цієї культури, необхідних для засвоєння у формі знань, вмінь і вищих моральних якостей. *Результатом* завершеної такої педагогічної діяльності повинна стати людина, яка оволоділа частиною цієї культури (див. *схему 2*).

Схема 1.2.

Педагогічна діяльність у межах професійної підготовки майбутніх педагогів



Предметом педагогічної діяльності є відібрана частина культури, що передбачена для передання студентам для досягнення кінцевої мети.

Засобами здійснення означеної педагогічної діяльності є природні властивості та якості студента (органи почуття та опорно-руховий апарат); соціальні якості (здібність усвідомлювати, розуміти, використовувати знання та вміння); допоміжні засоби: різноманітні інструменти – книги, навчальні посібники, письмові приладдя тощо.

Наукова педагогічна діяльність репрезентується таким видом педагогічної діяльності, метою якої є набуття нових знань про педагогічні стосунки науково-педагогічного складу й 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, узгодженою 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. На думку вчених (В. Пісарєв, Т. Пісарєва), професійна педагогічна діяльність має подвійний результат: 1) функціональний продукт діяльності (урок, заняття, метод, методика); 2) психологічний продукт діяльності (психологічні новоутворення в особистості студента). Рівень професіоналізму викладача-вихователя безпосередньо залежить від рівня розвитку його педагогічно-психологічного мислення, його компетентності, до складу якої входять: педагогічна компетентність, соціально-психологічна, диференційно-психологічна. Педагогічна творчість є ефективною, якщо вона засновується на високій професійно-педагогічній компетентності.

Можна дійти висновку, що для успішної підготовки майбутніх фахівців різних галузей професійна *педагогічна діяльність* викладача посідає провідне місце, її структурними компонентами є суб'єкт (викладач), об'єкт педагогічного впливу (майбутній (і) фахівець (ці)), предмет їхньої спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. *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 кінцевий результат, є розвинута особистість студента, який може правильно використовувати в професійній сфері сформовані фахові компетенції та здібності в залежності від особливостей певної робочої ситуації [313].

Базуючись на вищезазначеному, доцільно розглянути поняття, що пояснюють сутність кінцевого результату професійної педагогічної діяльності викладача в умовах вищої педагогічної освіти України, а саме: *«професійно-педагогічна підготовленість»* та *«професійно-педагогічна готовність»*.

У словникових джерелах [284] термін *«підготовленість»* розглядається як дериват від *«підготувляти»* («підготувати», «підготовити») – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід тощо у процесі навчання, практичної діяльності, та трактується 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 [288, 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

феномена свідчить про всебічне охоплення практичної актуалізації здобутого «фахового навантаження» [88].

Наковці «*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, здібність виконувати необхідну роботу в цей час й добитися 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 пасують цій професії; - покликання до професії. Особистісні якості людини явно відповідають вимогам до професії мови, вона виділяється серед інших за рівнем навчання й розвитку. У людини «лежить душа» до професії [46].

До змісту *професійної підготовленості* фахівця (як складової його функціональних здібностей) Л. С. Отрошенко відносить професійні знання, уміння, навички; професійну компетентність; професійні якості; знання своїх прав і обов'язків; уміння вирішувати професійні проблеми; професійне самовизначення та самореалізація [294].

Учені (В. Я. Кікоть, А. М. Столяренко) вважають, що кожний випускник навчального закладу вищої освіти повинен оволодіти *загальнопедагогічною підготовленістю*, тобто оволодіти *знаннями*:

- предмета педагогічної науки, системи її наукових розділів, галузей і їх значення для практики життя і діяльності людини;
- основ методології педагогічної науки і методів, доступних до використання в житті та діяльності;
- основних категорій педагогіки;
- основних педагогічних закономірностей, принципів, потенційних можливостей, шляхів, форм і методів формування особистості, її властивостей і якостей у процесі дорослішання, отримання освіти, праці, дозвілля, обставин життя;
- основних педагогічних можливостей підготовки до вирішення професійних завдань в екстремальних ситуаціях;
- педагогічних основ організації справи та управління [156].

Професійно-педагогічна підготовленість передбачає набуття випускниками певних *умінь*:

- уміння здійснювати елементарний педагогічний аналіз життєвих, сімейних, освітніх, навчальних, виховних ситуацій;
- уміння обґрунтовано оцінювати ступінь сформованості основних педагогічних властивостей конкретної особи, її освіченості, вихованості, навченості і розвиненості;
- уміння виявляти попередні і дієві основні причини та умови особливостей педагогічної сформованості особистості, його достоїнств і педагогічної занедбаності;
- уміння елементарно правильно користуватися основними методами навчання і виховання, прийомами педагогічного такту і техніки, виконувати основні педагогічні дії (педагогічне спостереження, педагогічне спілкування, педагогічна поведінка, підготовка і прийняття педагогічного рішення, розробка плану педагогічних дій, педагогічний контроль і оцінка тощо);
- уміння обґрунтовано розробляти систему основних педагогічних заходів з оптимізації індивідуальної роботи, роботи з групою, колективом, виховної роботи, навчання, розвитку;
- уміння осмислено, коректно і педагогічно ефективно будувати своє

вчення в освітньому закладі та здійснювати самоформування особистості; • уміння вирішувати професійні завдання при взаємодії з різними людьми з урахуванням використання їхньої діяльності для їхнього педагогічного зростання (підвищення вихованості, навчання, розвиненості і освіченості); • уміння педагогічно коректно готувати і проводити заняття з персоналом з професійних питань; • уміння усвідомлювати себе як суб'єкта педагогічної роботи і свідомо докладати зусиль до того, щоб, вміло користуючись рекомендаціями педагогіки, досягати повної педагогічної ефективності в роботі з іншими людьми; • уміння в разі педагогічного впливу своєї поведінки, дій, рішень на інших людей використовувати його з педагогічної результативністю [156].

Учені (О. Гура, Н. Кузьміна, О. Матвієнко та інші) досліджували сутність поняття «професійно-педагогічна діяльність» крізь призму ієрархічної структури інших понять. Так, О. Гура вважає *професійну підготовленість* педагога (професійно-педагогічну підготовленість), поряд із його здатністю до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності, складовою професійної компетентності [98], тобто як видове явище щодо родового поняття «професійної компетенції».

О. Матвієнко розглядає професійно-педагогічну підготовленість у складі поняття «професійна готовність педагога», яке вона асоціює з готовністю до професійної діяльності як сплаву власне *психологічної готовності*, що становить сукупність особистісних передумов ефективного виконання професійної діяльності, та *підготовленості*, що передбачає наявність у майбутнього спеціаліста певного обсягу професійно важливих знань, умінь і навичок, розвинених завдяки цілеспрямованому формувальному впливу на нього [250].

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 інтегрується у 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 вирішенні певного класу задач. Таке розуміння сутності поняття характеризує його більше як результат [207].

Учені в галузі фізичної культури (М. Данилко, Н. Зубанова, Р. Карпюк) провели низку досліджень специфічної сутності поняття «професійна підготовленість». Так, М. Данилко тлумачить феномен «професійна підготовленість» як «процес і результат діяльності», що спрямовані на опанування певного запасу професійних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійної компетентності фахівця [100]. Вищезазначене розуміння дозволяє дійти висновку, що ці два процеси взаємопов'язані та функціонують паралельно.

За концепцією Н. Зубанової, «підготовленість» маніфестується на трьох рівнях: 1) загальний (загальносоціальний); 2) професійний (особливий); 3) індивідуальний (одиничний, тобто авторка демонструє теорію актуалізації типового, специфічного і суб'єктно-творчого аспектів у межах загальної професійної підготовленості особистості [138].

Р. Карпюк презентує теорію «(ін)варіантності – уніфікованості професійної підготовленості», 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 потрібного ієрархічного «навантаження» у 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 відносин утворення особистості, що характеризує її вибіркочну прогнозуючу активність у процесі підготовки та включенні в професійну діяльність (А. Линенко) [227]; як складну інтегровану якість особистості (А. Хуторской) [439]; інтегральне утворення особистості, що включає певні компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий) і сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності (Н. Мойсеюк) [272]. І. Ісаєва тлумачить сутність означеного феномена – як результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, що визначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно зорієнтовану взаємодію з учнями, усвідомленням суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку [141]. В. Наумчук також розглядає «підготовленість до професійної діяльності» як утворення, а саме інтегроване стійке утворення, яке виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем перетворення суспільних відносин у систему функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність [277].

Під *«підготовленістю»* будемо розуміти наявність підготовки (запасу знань, здобутих у процесі навчання) до певної справи, роботи або властивість і стан підготовленого, тобто результат підготовки. У досліджуваному контексті вважається можливим визначити поняття *«професійно-педагогічна підготовленість»* як наявність професійних знань, умінь і навичок (професійної компетенції, кваліфікації, основ професіоналізму і майстерності), здобутих у процесі навчання, необхідних для здійснення педагогічної роботи, професійно-інтегральне утворення, що сприяє досягненню самовизначення та самореалізації з подальшим самовдосконаленням у взаємодії з об'єктом навчання.

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» звернемося до тлумачних джерел, які трактують *«готовність»* як «абстрактний іменник до готовий» у значеннях: 1) який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; 2) доведений до повної готовності, придатний для використання або

споживання; приготовлений [61, с. 257.]; визначає «готовність» як 1) згода зробити що-небудь; 2) стан, за яким все зроблено, все готово для чого-небудь [406]; «готовність» корелює з «підготовленістю»: 1) бажання, добра воля, охота, рішучість; 2) підготовленість [384]; «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певних дій» [289].

Інші лексикографічні психологічні джерела репрезентують такі визначення «готовності»: - положення підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію; - такий стан людини, за яким він готовий взяти користь з деякого досвіду. Залежно від типу досвіду, цей стан розуміється 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.

Російські вчені (В. Зінченко, Б. Мещеряков) тлумачать «готовність» як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій... конкретний стан готовності до дії визначається сумарністю чинників, які характеризують різні рівні, боки готовності: фізичну підготовленість, необхідне нейродинамічне забезпеченість дії, психологічні умови готовності [347].

Ю. Платонов у руслі проблеми підготовки особистості до праці визначає «готовність до праці» як: - результат трудового виховання, що виражається в бажанні працювати, усвідомленні необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності; - готовність до певної праці, яка стала професією, результат професійного навчання, виховання й соціальної зрілості особистості; - готовність до безпосередньо передбачуваної у відомих чи можливих умовах діяльності, стан психологічної мобілізації [316].

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 [411]. Зазначимо, що «настанова» не ототожнюється із «станом», оскільки настанова є актуалізацією сформованих на основі попереднього життєвого досвіду, звичок, відносин. 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.

С. Мороз розглядає «готовність до професійної діяльності» як стійкість до зовнішніх і внутрішніх впливів [274]; А. Пуні – як емоційно-вольовий та інтелектуальний потенціал особистості [351]; О. Лазурський, В. Мясішев характеризують досліджуваний концепт як механізм регуляції поведінки фахівця у процесі діяльності [216].

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 значимих стосунків з іншими людьми в межах професійної діяльності.

Психологи (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Є. Ульянівська) визначають комплексну динамічність структури психічної готовності до професійної діяльності, автори надають терміну таку дефініцію: 1) усвідомлення іншими людьми своїх потреб, вимог суспільства, колективу чи поставленого завдання, а також цілей, досягнення яких викликає задоволення або виконання перших; - осмислення й оцінка умов, за яких будуть протікати такі дії; актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань такого виду і визначення на основі всього цього найбільш вірогідних і додаткових способів розв'язання останніх; - прогнозування виявлення своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; - оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня вимог і необхідності досягнення певного результату; - мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самоорганізація у досягненні мети [114]. Г. Аксьонова стверджує, що *«готовність до будь-якої діяльності поєднує в собі переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настанови особистості та визначне поведіння»* [7].

Суміжними поняттями в межах дослідження можна вважати такі, як *«професійно-педагогічна готовність»* та *«професійна готовність до педагогічної діяльності»*.

Проблему смислу означеного поняття досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці в різних проєкціях. Так, учені (О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, М. Кларін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Линенко, О. Мороз, Т. Садчинова, В. Сластьонін, О. Щербаків) визначили структурні компоненти професійної готовності до педагогічної діяльності, виходячи із специфіки завдань професії та її вимог до особистості педагога. В. Сластьонін розглядає сутність терміна *«професійно-педагогічна готовність»* з позиції особистісного підходу як *«особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду настанови на усвідомлення педагогічного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату»* [304, с. 78].

Л. Кондрашова трактує поняття *«професійна готовність до педагогічної діяльності»* як складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу настанови майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів [182].

У межах функціонального підходу готовність розглядається 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, надало змогу науковцям виявити його чисельні види як: - настанова (А. Асмолов, Л. Бжалава, А. Прангішвілі, Д. Узнадзе та ін.); - передстартовий стан у спорті (В. Алаторцев, Ф. Гєнов, А. Пуні та ін.); - боєготовність (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, А. Столяренко та ін.); - дбайливість і готовність до екстремальних ситуацій (В. Пушкін, Л. Нєрсеян); - уміння мобілізувати необхідні фізичні й психологічні ресурси для

реалізації діяльності (А. Леонов, В. Мишкіна та ін.); - тимчасову готовність і працездатність (Н. Левітов) та ін.

Для більш глибокого психологічного розуміння сутності поняття «готовність» звернемося до наукових праць ученої Л. Лежніної, яка маркує 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, самонавіяння в досягненні цілей» [221]. Сучасна інтерпретація цього поняття позиціонується його характеристикою, яку репрезентує А. Самойлик як готовність до професійної діяльності, стан концентрації можливостей особистості, що досягають вищого ступеня, актуалізуються у процесі виконання та наприкінці професійної діяльності. Натомість визначення сутності «професійно-педагогічної готовності» без урахування індивідуальних особливостей особистості не дозволяє в повній мірі відобразити смисл поняття. Відтак, у сьогodenних дослідженнях учених *професійна готовність до педагогічної діяльності* розглядається як інтегративне формування особистісних особливостей людини та її ситуативних психічних станів, тобто як діалектичний взаємозв'язок психічного стану та якості особистості (Т. Гершкович, К. Дурай-Нувакова, Р. Санжаєва та ін.); сталий стан особистості (О. Корабліна, Л. Мальцева, С. Фокеєва та ін.); ієрархічну систему професійно важливих якостей та властивостей особистості, необхідних і психологічно достатніх для ефективної діяльності (Л. Захарова, Б. Сосновський); як інтегративна професійно важлива якість (Г. Вахромова, В. Коробкова).

А. Линенко вважає удосконалення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності одною з центральних проблем професійно-педагогічної підготовки. Педагогічний навчальний заклад є «ковальнею» майбутніх педагогів, де закладаються основи педагогічної майстерності, формується ієрархія професійно значущих якостей особистості, тому професійна підготовка студентів – майбутніх фахівців педагогіки має бути зорієнтованою на формування саме їх готовності до професійно-педагогічної діяльності [228]. З психологічного точки зору, А. Линенко маркує «готовність» як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [228, с. 56], тому вчена зазначає, що компонентами готовності є особистісна (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна) та операціонально-технічна, що включає інструментарій педагога. Іншими словами, результатом (сформованою готовністю) вважається наявність у фахівця спеціальних професійних знань, умінь і навичок, раціональна реалізація яких уможливується на практиці професійно-досконалим способом завдяки певним особистісним емоційно-інтелектуальним, вольовим і мотиваційним «збудником».

Отже, феномен *«професійна готовність майбутніх фахівців»* розуміємо як сукупність різнорівневих взаємопов'язаних особистісних і функціональних властивостей (майбутнього) фахівця, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності згідно з нормативними вимогами, що ставляться до результату завершення професійного навчання.

Таке розуміння означеного феномена співвідноситься із сутністю поняття «компетентність», тобто сукупністю виявлених знань, умінь, навичок, здібностей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності (В. Байденко, Н. Бібік, А. Богуш, В. Болотов, Е. Зєєр, І. Зимня, А. Мудрік, О. Новіков, О. Савченко, В. Серіков, В. Шадріков, С. Шишов, А. Хуторської). Слід зазначити, що готовність виступає як родове поняття відносно до компетентності, яка зумовлена соціально-професійним досвідом людини (А. Деркач). Готовність до професійної діяльності є першою сходинкою, необхідної для подальшого прояву професійної компетенції й досягнення майстерності.

Отже, ієрархічний характер готовності свідчить про її складну структуру. «Готовність до професійної діяльності» майбутніх педагогів в умовах педагогічної університетської освіти передбачає:

- бути готовим до виконання наукової, соціальної, культурно-просвітницької, проектувальної видів професійно-педагогічної діяльності і професійної самоосвіти;
- мати високий рівень загальної культури та ерудиції, ґрунтовну психолого-педагогічну, інформаційно-технологічну та комунікативну підготовку;
- усвідомлювати важливість завдань професійно спрямованих дисциплін у сучасному суспільстві, їх місце у системі знань і цінностей студентської молоді;
- знати державні освітні документи, основні напрями і перспективи розвитку освіти і науки;
- бути готовим здійснювати навчання і виховання учнів / студентів згідно вимог сучасної вітчизняної освіти;
- вміти проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, аналізувати, узагальнювати й упроваджувати передовий досвід у науці й освіті, використовувати нові дидактичні технології;
- моделювати професійно-педагогічну діяльність й навчальні заняття з фаху, проводити навчальні і виховні заняття, у т.ч. з елементами сучасних інформаційних технологій, різні за видами з урахуванням психологічних особливостей об'єктів навчання;
- формувати в учнів / студентів навички самостійної роботи, розвивати в них інтерес і мотивацію до навчання, творчі здібності, логічне мислення, створювати атмосферу продуктивно-когнитивного співробітництва;
- спрямовувати просвітницько-виховну діяльність на формування всебічно розвиненої, соціокультуромовної особистості;
- моделювати науково-дослідну діяльність учня / студента і колективу, готувати дидактичне забезпечення навчальних предметів з профілю;
- володіти професійним і педагогічним тактом, культурою професійного і педагогічного спілкування, постійно підвищувати педагогічну майстерність, вести агітаційну роботу з питань культури серед населення, мати добрий фізичний розвиток.

Відтак, у фундаменті «готовності» знаходиться інтегральна система відповідних якостей, які уможливають ефективну реалізацію означеної роботи.

Аналіз досвіду науковців з проблем готовності та психолого-педагогічних досліджень з професіографії, компетентісно-орієнтованого підходу дозволив визначити феномен «*професійно-педагогічна готовність*» як сукупність професійних і педагогічних знань, умінь і навичок, мотиваційно-оцінних якостей особистості, досвіду роботи, необхідних для здійснення успішної діяльності в професійній сфері – педагогічній діяльності (на засадах особистісно-, компетентісно-орієнтованого підходів до здійснення професійно-педагогічної підготовки). Професійно-педагогічна готовність охоплює такі складові: *фізичну*, *психологічну* (мотиваційну, особистісну, когнітивну (пізнавальну) готовності) та *спеціальну* (теоретична й практична готовності) готовності суб'єкта професійної діяльності.

Отже, в сучасній науці зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи розглядається як багаторівнева система, в межах якої співфункціонують «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна підготовленість», «професійно-педагогічна готовність» через гіперогіпонімічні зв'язки.

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

Зазначимо, що в науковому обігу наявні два різних феномена: «мовна діяльність» і «мовленнєва діяльність». Так, Ф. де Соссюр присвятив чимало праць дослідженню сутності феномена «мовна діяльність», у складі якої лінгвіст визначив дві 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) [392]. Учений акцентує на взаємопов'язаності і взаємозалежності мови і мовлення, першочерговості мовлення перед мовою; з іншого боку, він наголошує на значущість слухання інших (численні акти досвіду) задля вивчення своєї рідної мови. У результаті, на думку лінгвіста, «завдяки мовленню мова зазнає розвитку: наші мовні навички змінюються від вражень, отриманих під час слухання інших» [392], 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» [392, с. 25]. Кожна особа володіє мовою, але водночас мова є загальним для всіх і існує поза їхньою волею.

Науковець уперше визначив сутність поняття «мовленнева діяльність»). За теорією Ф. де Соссюра, колективне мовлення є «сумою того, що люди говорять, і включає: а) індивідуальні комбінації, залежні від волі мовців; б) акти фонації, так само залежні від волі мовців і необхідні для здійснення цих комбінацій». Іншими словами, мовлення – не є колективним, воно індивідуальне і миттєве.

Ф. де Соссюр підкреслює, що ізольовано звук сам по собі самостійного значення не має, він є лише засобом для мислення. Акустично-фізіологічна єдність у сполученні з поняттям утворює нову складну фізіолого-інтелектуальну єдність. Звук, таким чином, є складовою мовної діяльності. Мовна діяльність, у свою чергу, є соціальним явищем, яке актуалізується у практиці індивідуального мовлення. Мовна діяльність на будь-якому етапі свого розвитку передбачає як стабільну систему, так і еволюцію. Мовотворення є, з одного боку, продуктом минулого і, з другого, – живою діяльністю. Отже, лінгвістика не має цілісного об'єкта [310].

Лінгвіст вважає мову нормою, свосереднім критерієм у виявленні інших форм мовної діяльності; мова є замкнутим цілим і є основою для класифікації, оскільки вона (мова) за своєю природою належить до явищ однорідних і є системою знаків. Під «мовним знаком» розуміється сполучення, єдність двох початків: смислового й акустичного образу. Він візуально сприймається у вигляді умовних позначок, накреслень на письмі.

Автор визначає мовну діяльність як різносистемну, яка підпорядковується таким наукам, як фізика, філологія і психологія, тобто єдність явищ мовлення проявляється тільки в мові. Ф. де Соссюр розглядає індивідуальний акт мовотворчості (зародок мовної діяльності) як сферу, в якій може виявитись уся сукупність мовної діяльності. Необхідною умовою здійснення мовної діяльності, на думку науковця, є наявність не менш двох осіб. Сучасна інтерпретація авторської теорії індивідуального акту мовної діяльності наголошує на трибічності цього процесу: психічне явище (породження в мозку поняття і відповідного йому звукового образу), фізіологічний процес (мозок передає імпульси органам мовлення, відповідно звуковим образам) і суто фізичний процес (поширення звукових хвиль) [310]. Означена циклічність мовлення характеризує діалог і полілог як види мовленнєвої діяльності.

«Мова, – писав Ф. де Соссюр, – це скарб, який відкладається практикою мовлення в усіх, хто належить до одного суспільного колективу, це граматична система, що потенційно існує в кожному мозку або у мозках цілої сукупності індивідів, бо мова не існує повністю в жодному з них, вона існує повною мірою лише в масі». Іншими словами, мова є продуктом, що реєструється індивідом пасивно, виникає без попередньої підготовки до її творення у формі розумової, фізико-фізіологічної та вольової діяльності. Мова є соціальним компонентом мовної діяльності.

На 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 вважається 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 XIX увагу вчених (О. Потебня, Вільгельм фон Гумбольдт, Гейманн Штейнталь) привернули психолінгвістичні аспекти мовлення.

У XX і XXI століттях проблема мовленнєвої діяльності досліджувалася у різних напрямках лінгвістами (С. Андрусів, Л. Виготський, А. Супрун, Л. Щерба, І. Бодуен де Куртене, Ф. де Соссюр), психологами (Т. Ахутіна, І. Зимняя, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн, Ж. Піаже), лінгводидактами (А. Богущ, Л. Калмикова, М. Львов), психолінгвістами (І. Горелов, Н. Жинкін) та іншими вченими.

Вільгельм фон Гумбольдт акцентував значущість діяльнісного аспекту мови, її творчу природу й тенденцію до мінливості, розумів «мову» як знакову систему, що характеризується відображувальною функцією. Учений виокремлював 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 соціолінгвістичного підходу до вивчення мовленнєвої діяльності був І. О. Бодуен де Куртене, який відзначав психічність і соціальність людського мовлення, корелюючи ці характеристики з індивідуальними і соціальними у мові її носія.

Фердинанд де Соссюр, як послідовник поглядів І. О. Бодуена де Куртене, розвинув дослідження в питаннях розмежування понять «мова» і «мовлення». Лінгвіст підкреслював сутність мови, призначенням якої є реалізації здатності кожної без винятку людини до мовленнєвої діяльності. Учений намагався виявити фундаментальні психологічні механізми мовленнєвої діяльності. Мовознавець репрезентував дуалістичний характер мови, яка, на його погляд, є думкою, організованою у матерію, що звучить.

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 результат, 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 уможливорюється завдяки наявності

другого аспекту – мовної системи (словника і граматики, котрі не надані аж ні в психологічному, ні у фізіологічному досвіді, їх можна вивести тільки із мовного матеріалу), тобто «сукупності всього, що говорять і розуміють у певній конкретній обставині у ту чи ту епоху життя певної суспільної групи» [452]. 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 у досвіді мовленнєвої діяльності, оскільки мовний матеріал поза процесу розуміння буде мертвим, проте розуміння поза будь-яким чином організованим мовним матеріалом (тобто мовною системою) неможливе. Отже, саме володіння мовною системою дозволяє мовцю створювати та розуміти тексти, враховуючи правила складання смислів задля адекватної реалізації змістового боку текстів. Зрозуміло, що автор приділяв значну увагу структурно-семантичним аспектам текстотворення.

О. Шахнарович дослідив механізм породження мови і 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» [446]. 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 в ході 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 вважається внесок О. Шахнаровича у становлення вчення про генезис 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, оскільки, як зазначає автор, значення є центральною категорією онтогенезу мовлення та мислення, а розуміння генезису значення є одною з умов мовної здатності людини [446]. Отже, мовна здатність людини – це результат реалізації складних зв'язків мови, мовлення і мислення.

Багатоаспектність феномена «мовленнєва діяльність» (його структурний і психологічний зміст) привернула питому увагу психологів до вивчення умов, засобів, форм і характеру реалізації мовленнєвої діяльності, її мотиву, предметності (матеріалізованої або ідеальної) і результату, супутніх психічних процесів.

Л. Виготський, спираючись на підходи В. Гумбольта та О. Потєбні до розуміння мови, зробив вагомий внесок у розвиток нейролінгвістики як науки та, зокрема, у створення теорії мовленнєвої діяльності. Учений наголошував на системність побудови мови, а також взаємозалежність мовлення і

мислення. Л. С. Виготський визначив *різновиди мовлення*: усне мовлення, письмове мовлення та внутрішнє мовлення [74]. За концепцією науковця, *усне мовлення* мотивується ситуацією та стає її частиною. 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. *Письмове 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 звукових слів), що характеризується такими рисами: наявністю у 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.

Ідею Л. Виготського розвинули І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Горелов, Н. Жинкін, А. Супрун та інші науковці. Саме О. Леонт'єв започаткував 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 власно мовленнєвих дій, тобто «неусвідомлювану побудову деякої схеми», яка є основою для подальшого породження мовленнєвого висловлювання. О. Леонт'єв розглядає *мовленнєве висловлювання* як мовленнєву дію усередині 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 автором 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 сфері семантико-граматичної природи глибинної організації висловлювання на базі розуміння внутрішнього мовлення, запропонованого Л. Виготським.

С. Рубінштейн виокремив «діалогічну» функцію *егоцентричного мовлення* дитини: мовлення дитини має адресат, самого себе, тобто дитина сама запитує себе та сама надає відповіді на свої запитання. Таке мовлення є діалогом із самим собою, зі співрозмовником, який все розуміє, з усім погоджується. Формою репрезентації такого діалогу є монолог, який сприяє експлікації емоцій та виконує функцію переосмислення інформації. За концепцією автора, відсоткове співвідношення монологічного і діалогічного мовлення дитини визначається комунікативною ситуацією та

присутністю (відсутністю) дорослої людини, ступенем сприйняття / несприйняття її дитиною, характеру контакту дитини з однолітками у певному виді ігрової (навчальної та ін.) діяльності. Важливим для науки є виявлення дослідником зумовленості егоцентричного мовлення конкретними комунікативними і соціальними потребами дитини у тих чи тих життєвих ситуаціях, що корелює з основною функціональною характеристикою мовлення дитини – мовлення у формі діалогу, розмовне мовлення і переважно інструментально-зорієнтоване. С. Л. Рубінштейн спостерігав подібне (егоцентричне) мовлення у дорослих, яке проявляється під час оцінювання своїх дій («проговорювання») у процесі виконання роботи, розмови з домашніми тваринами і рослинами. Отже, науковець розкрив функціональну сутність діалогічного та монологічного мовлення людини.

Вдалим у методичному плані вважається визначення сутності поняття «мовленнєва діяльність», запропонованого психолінгвістом І. Зимнєю. Учена вважає, що джерелом мовленнєвої діяльності у всіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба – «необхідність», «нужда» у вираженні думки та отриманні мовленнєвої інформації. Це необхідність заповнення інформаційного вакууму, тобто власно людська потреба вербального осмислення довколишньої дійсності [136, с. 73–78.]. На думку автора, ця потреба, «знаходячи» себе у предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає відповідним комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Вчена наділяє мовленнєву діяльність характеристикою «професійного втілення»: говоріння визначає професійну діяльність лектора, письмо – професійну діяльність письменника тощо. 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 приймання повідомлення, тобто процесом продукції і рецепції. До основних видів мовленнєвої діяльності І. Зимня відносить говоріння, слухання, читання, письмо та думання (рецептивно-продуктивна діяльність у спілкуванні із самим собою). Ці види визначаються в залежності від продуктивності або рецептивності й зумовлені характером спілкування – з ким спілкується людина та в якій формі (усній або письмовій). Отже, «людський чинник» посідає визначне місце у загальному процесі комунікації.

Лінгводидакти дослідили реалізацію мовленнєвої діяльності в освітньо-навчальній сфері: форми, умови її функціонування, чинники розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів / студентів, критерії їх сформованості тощо. Значний внесок у педагогічну науку в спектрі 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 передання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікації

та планування своїх дій» [44, с. 41]. Отже, мається на увазі, що навчання мовлення є однією з форм організації діяльності, яка протікає на мовленнєвому рівні в процесі розроблених і організованих навчальних чи в конкретних ситуаціях повсякденного спілкування у позаурочний час. Така діархічна діяльність і є навчально-мовленнєвою. А. Богуш наголошує на взаємозв'язку всіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні (*інтеракційна діяльність*).

Оскільки мовленнєва діяльність є основою спілкування і повною мірою втілює його специфіку, автор вважає за можливе використовувати термін «*комунікативно-мовленнєва діяльність*» щодо мовленнєвого спілкування, яке А. Богуш визначає 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].

Отже, навчально-мовленнєва діяльність, незалежно від віку і / або ступеня вивчення мови, передбачає залучення учнів (студентів) до таких видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо, два з яких утворюють текст (дискурс) – говоріння і письмо, – а інші два – здійснюють сприйняття – аудіювання (слухання) і читання. Зазначимо, що відсотковий розподіл їх використання у житті нерівномірний: більше часу людини відводиться на слухання і говоріння, менш часу ми витрачаємо на презентацію інформації у письмовій формі. Отже, означена діяльність є складним за структурою утворенням, презентованим цілеспрямованою й упорядкованою сукупністю дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів цієї діяльності в організований викладачем / вихователем процес навчання усного і писемного мовлення. Ю. Бабанський вимагає від її організаторів і виконавців бачити 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 у певних ситуаціях (тобто продуктивність), мотиви, настанови щодо її вивчення (опосередкованість). На думку В. Бондара [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, уява), формуються знання, набувається життєвий досвід, виникають нові інтереси і потреби, емоційні та вольові, розумові та моральні властивості людей, розвиваються їхні загальні і специфічні здібності. Створюються внутрішні умови для розвитку самої навчальної діяльності, збагачення її змісту, виникнення нових форм і способів діяльності». Іншими словами, кожний вид мовленнєвої діяльності в межах навчальної діяльності підпорядкується дидактичній цілі, результатом такого навчання є «мовна продукція» у письмовій, усній чи письмово-усній формі.

Ю. Караулов характеризує мовлення як особливий вид психічної діяльності, метою якої є спілкування (комунікація) між людьми. Людське суспільство існує за умови спілкування. Автор розрізняє три аспекти процесу спілкування: комунікативний (встановлення контактів між людьми), обмін інформацією і вироблення єдиної стратегії взаємодії у спільній діяльності (пізнавально-

діяльнісний аспект) і сприйняття і розуміння іншої особистості (міжособистісна взаємодія і вплив) [152].

Т. Ладиженська досліджувала відмінності та збіги усного і писемного мовлення з мовою зовнішнього виду. Акцентується саме на особливостях мовленнєвої діяльності як: 1) процесі створення усних (писемних) висловлювань; 2) результаті цього процесу, продукті мовленнєвої – усних (писемних) висловлюваннях, усних (писемних) творів. Авторка обґрунтовує єдність писемного й усного мовлення наявністю одного й того самого словника, одних і тих самих засобів зв'язку слів і речень. Органічний зв'язок писемного й усного мовлення є психологічно зумовленим: в основі означених форм мовлення лежить внутрішнє мовлення, в якому започатковується думка. Учена уточнює зміст поняття «усне мовлення», інтерпретуючи його як говоріння; те, що учень / студент говорить, а не відтворює (читання написаного тексту, декламація вірша) [215]. Лінгводидакт погоджується із визначенням поняття «усне мовлення», започаткованим В. Костомаровим, – «справжнє усне мовлення створюється в момент говоріння... усне мовлення – це мовлення, що промовляється... воно передбачає наявність словесної імпровізації, що завжди має місце в процесі говоріння – в більшій чи меншій мірі (залежно від ступеня підготовленості до висловлювання, його характеру тощо)» [191]. Питома вага надається таким якостям усного мовлення, як миттєвість (миттєвість) передавання інформації, здатність фіксуватись, консервуватись, зберігатись та відтворюватись.

Отже, Т. Ладиженська доводить, що усне мовлення (говоріння) розраховане на смислове сприйняття створеного в момент говоріння вимовленого мовлення (породження мовлення). З цього приводу, науковець наголошує на значущості аудіальної перцепції усного мовлення – слухання, сприйняття, розуміння мовлення, що породжується. Важливим, на думку вченої, є врахування особливостей співрозмовника, аудиторії, ступінь його / їх володіння усним мовленням. Авторка відзначає такі особливості усного мовлення, як надмірність (прямі повтори слів, словосполучень, речень; часті повтори думок) і водночас лаконізм (стислість висловлення), уривчастість (вокалізовані та невокалізовані паузи між словами, словосполученнями, реченнями, частинами висловлювань у пошуках потрібних слів; паузи-самоперебиви; наявність зайвих слів і обмовок) [215]. Відзначимо, що Т. Ладиженська одна з перших приділила значну увагу семантиці інтонаційного оформлення в навчальних цілях.

М. Львов досліджував двоаспектність мовлення – як процес (ціле-зумовлена діяльність людини – спілкування) і результат (мовленнєві тексти, усні чи писемні – книги, оповідання, пісні тощо). Учений розглядає мовленнєву діяльність як спосіб реалізації мови, що виявляє себе тільки в мовленні. Оскільки мовлення сприймається органами почуттів, воно – матеріальне. За започаткованою теорією, мовленню властива конкретність, зв'язок з об'єктами дійсності. Мовлення людини, на думку автора, можна оцінити з погляду істинності. До атрибутивних якостей мовлення науковець відносить: його навмисність, цілевідповідність, ситуативну зумовленість, динамічність, розвиток у часі і просторі, суб'єктивізм, індивідуальність. За характером актуалізації лінгводидакт

розподіляє мовленнєву діяльність на зовнішній і внутрішній види; зовнішню – на усну і писемну, на монолог і діалог, а також за жанрово-стильовою домінантою [239].

Вивчення сутності феномена «мовленнєва діяльність» представниками різних галузей науки сприяло виявленню провідної ролі усної форми реалізації мовленнєвої діяльності. Отже, усне мовлення як діяльність є складним психофізіологічним процесом, в основі якого лежить взаємодія першої та другої сигнальних систем кори головного мозку. Усне мовлення реалізується в умовах екстралінгвістичного порядку (комунікативна ситуація, вік і рівень розвитку мовців, тема розмови, налаштовує слухача на сприйняття мовлення, міміка, жести тощо), які впливають на характер його протікання. Стиль усного мовлення відрізняється від стилю писемного мовлення стислістю вираження, тобто ситуативністю. Звукова актуалізація висловлювання має певні особливості: елізія голосних і приголосних звуків у потоці мовлення, багатство інтонаційного оформлення мовлення мовців, завдяки якій вони мають можливість передати свій настрій, емоції, переживання тощо, наявність вокалізованих хезитаційних пауз, зриви початих конструкцій, а також обмовки у випадках, коли мовець не знає, що сказати та як сказати. Залежно від комунікативного завдання (попросити, дати дозвіл, засумніватися, погодитися, порадити, зажадати, попередити, подякувати тощо) існують 4 типи висловлювань: повідомлення, запитання, спонукання та вигук.

Свідомість мовця сконцентрована на змісті, прагматиці та логіко-композиційному структуруванні тексту (дискурсу). Завдяки властивостям пам'яті інтерлокутор видає найбільш придатні лексичні варіанти у граматично правильно побудованому реченні, інтуїція і мовне чуття сприяють озвученню речень відповідно до норм вимови та визначити стиль спілкування, психологічна винахідливість допомагає обирати адекватну поведінку в певній комунікативній ситуації з урахуванням можливої реакції слухача. Спілкування вважається успішним, якщо всі вищезазначені операції виконуються одночасно.

Отже, аналіз наукових праць відомих учених з виявлення структурно-функціональних ознак феномена «мовленнєва діяльність» дозволив 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 підпорядковується певній цілі та має ієрархічну трикомпонентну структуру: мовленнєва дія (акт), думка, мова.

Мовленнєва діяльність може актуалізовуватися 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, потім іноземної.

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

Ураховуючи вищезазначене, наполягаємо на значущості навчання майбутніх перекладачів іноземних мов, які є фаховим інструментарієм для 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. Бігіч, І. Бім, Н. Бориско, М. Вашуленко, Н. Гез, В. Костомаров, І. Кочан, К. Кусько, К. Лазаренко, М. Ляховицький, А. Миролібов, Р. Мартинова, Л. Морська, С. Ніколаєва, Є. Пасов, 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. Бігіч, 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. Історик Плутарх радив: «Навчися слухати, і ти можеш витягти користь навіть з тих, хто говорить погано».

Термін «*аудіювання*» започаткувала американський психолінгвіст Дж. Браун та визначила його так: «Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення» [464]. 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 на слух (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].

Н. Жинкін виокремлює основні механізми рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності – механізми прийому і видання мовленнєвого змісту, які є дволанковими і комплементарними (взаємодоповнювальними). Психолінгвіст описує 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 імовірнісного 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. Зимняя, Н. Жинкін) доводять, що аудіювання (і читання), як активні процеси, передбачають інтенсивну мнемічно-розумову діяльність, проте механізми пам'яті, імовірнісного прогнозування й осмислення більш напружено функціонують під час слухання, ніж читання діяльності [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 описує 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 у межах спілкування вважається усвідомленим, якщо реципієнт адекватно реагує у мовній або будь-якій формі (синтез повідомлення або тексту; тлумачення тексту; переказ; реферування тощо). Розуміння (інтерпретація отриманих даних) відбувається у межах кількох модулів: 1) використання мовного знання; 2) побудова і верифікація (перевірка істинності) гіпотетичних інтерпретацій; 3) «засвоєння» вимовленого; 4) реконструкція намірів адресанта; 5) встановлення міри розходження між внутрішнім і модельним світами; 6) встановлення зв'язків усередині модельного і внутрішнього світів; 7) зіставлення модельного світу з безпосереднім сприйняттям дійсності; 8) зіставлення з лінією поведінки; 9) вибір «ключа» поведінки [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.

Сприйняття слухом, за запропонованою структурою, є першим етапом слухання, фізіологічним процесом відбору звукових подразників, а саме адресат виокремлює звуки мовлення зі звукового «тла», розрізняє звуки, в сукупностях звуків упізнає слова і речення, розпізнає значення слів, повідомлень.

Явище відбору потрібних звукових, зорових та інших сигналів характеризується як селективна увага. Ф. Бацевич виокремлює складники уважності: мінімальний поріг сприйняття (все, що може людина сприймати), рівні зацікавленості та мотивації. Ступень зацікавленості впливає на якість уваги прямопропорційно: чим вище ступінь зацікавленості інтерлокутора, тим більша його увага до самого процесу комунікації.

Розуміння (інтерпретація – витлумачення) – це надання мовцем почутим словам, повідомленням, текстам певних значень, смислів на таких принципах, як-от: розуміння граматики, лексики та інших елементів мови; розпізнавання та розуміння інтенцій мовця; орієнтація в імплікаціях та імплікатурах дискурсу; орієнтація в контексті й ситуації спілкування.

Під запам'ятовуванням (короткотривале і довготривале) Ф. Бацевич розуміє процес зберігання інформації з метою подальшого її використання. Науковець також детермінує чотири типи слухання: 1) слухання заради задоволення; 2) уважне, вдумливе слухання; 3) критичне слухання; 4) емоційне слухання. Професія перекладача потребує оволодіння другим і третім типами слухання, проте слухання заради задоволення та емоційне слухання перекладач може використовувати як допоміжні засоби налагодження міжкультурної комунікації.

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

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 складова діалогічного мовлення; - як засіб навчання, наприклад, при поясненні вчителем нового матеріалу, наданні настанови до виконання вправ тощо [35].

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).

Мовленнєвий слух забезпечує сприймання усного мовлення, поділ його на смислові синтагми, словосполучення, слова; механізм антиципації уможливорює за початком слова, словосполучення, речення, висловлювання, тексту передбачити його закінчення; ідентифікація й антиципація здійснюються лише в опорі на механізм довготривалої пам'яті через зіставлення слухачем мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які існують у його свідомості, проте оперативна (короткотривала) пам'ять утримує у свідомості слухача сприйняті слова й словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента; завдяки механізму артикулювання (чи внутрішнього промовляння) слухач перетворює звукові (а якщо він спостерігає за мовцем, то й зорові) образи в артикуляційні [35].

З огляду на вищезазначене, О. Бігич надає розвинуту дефініцію феномену «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.

У психології (В. Артемов, Б. Величковский, І. Зимняя, В. Зінченко, О. Леонт'єв, О. Лурія, Д. Узнадзе та ін.) аудіювання розуміють як смислове сприйняття мовлення на слух, перцептивну, мисленнєво-мнемічну діяльність, що здійснюється у результаті виконання цілого ланцюжка складних логічних операцій – аналізу, синтезу, дедукції, індукції, порівняння, абстракції, конкретизації тощо. Процес слухового і зорового сприйняття (процес виокремлення й засвоєння інформативних розрізнявальних ознак – формування образу) тісно взаємопов'язаний з узнаванням (розпізнавання сформованого образу в результаті порівняння його з еталоном).

Розглянемо процес осмисленого слухання детальніше: в момент сприйняття мовлення слухач перетворює звукові образи в артикуляційні за допомогою моторного (мовленнєво-рухового) аналізатора. Між слуховим і мовленнєво-руховим аналізаторами встановлюється міцний функціональний зв'язок. У читанні ще задіяний зоровий аналізатор. Зоровий аналізатор у процесі аудіювання значно полегшує сприйняття та розуміння мовлення на слух. Невербальні опори (жести, міміка, кінеми тощо) підкріплюють слухові почуття, полегшують внутрішнє промовляння й опанування мовлення. Відомо, що внутрішнє мовлення уможливорює сприйняття повідомлення, прогнозування та узагальнення. При аудіюванні фраза, як одна з одиниць сприйняття, сприймається в результаті розпізнавання інформативних ознак. Інтонація є найбільш інформаційно-навантаженою ознакою, завдяки розпізнаванню її семантики (інтонаційний слух) реципієнт може сегментувати мовлення на фонетичні блоки і розкрити зміст фрази. В. О. Артемов виокремлює комунікативну,

синтаксичну, логічну і модальну функції інтонації [16]. Під час сприйняття інформації на слух добре «відчувається» саме комунікативна функція інтонації, тобто комунікативний тип речення: розповідне, питальне, окличне, спонукальне. Фонетичний слух передбачає вміння розрізняти звуки мовлення й ідентифікувати їх із відповідними фонемами. Фонематичний слух є необхідною умовою для формування адекватних акустико-артикуляційних образів та використання еталонів, що «містяться» у пам'яті, для розпізнання нових повідомлень. Аудіювання також корелює із складним процесом пошуку і відбору інформативних ознак з низки можливих у взаємодії з наявністю у реципієнта асоціативних зв'язків, «налагоджених» у ході здобуття мовленнєвого досвіду.

Успішність реалізації сприйняття на слух аудіоповідомлення на фонетичному рівні визначається знанням імовірної звукової послідовності; на лексичному рівні – знанням семантико-синтаксичної валентності слів і законів їх словотвору, вмінням співвідносити значення слів із контекстом; на синтаксичному рівні – знанням синтаксичних конструкцій, умінням сегментувати складні фрази.

Важливим у спектрі 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 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 [358].

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 і т. ін. мовцю. Підсумуюмо, в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх філологів формування вмінь і навичок аудіювання є фундаментом для реалізації 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 важливим 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 досліджував сутність читання як виду мовленнєвої діяльності, змісту і методів його навчання. Педагог створив свою методичну систему у 20-30-ті роки ХХ сторіччя, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики

навчання читання. Під «читанням» автор розуміє «здобуття уявлень із друкованого тексту, а не створення шумів» [518], тому психологічним обґрунтування започаткованої системи він висуває такі положення: - читати можна навчати окремо від усного мовлення, у всякому разі, не на його основі; - читання є легшим видом діяльності, ніж мова; - читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов'язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів до іноземної мови; - читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається. Учений розглядає читання як мету та засіб навчання, оскільки, на його думку, читання створює можливості для значного збільшення мовної практики в процесі оволодіння іноземною мовою та встановлення прямих зв'язків між поняттям і словом, саме тому бажано починати навчання з читання.

Автор розрізняв два види читання: наглядове і пошукове. Наглядове читання передбачає фіксування уваги на кожному слові; пошукове (або наскрізне 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, впровадив у методику викладання іноземних мов метод «*прочитай → скажи*» (в різних режимах, звертаючись до вчителя, іншого учня, учнів) [266, с. 46–47, 54.]. Застосування цього методу є 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 голові слова цілого словосполучення (фрази), речення, уривки тексту, цілі тексти. Використання аудіо-і відеозасобів навчання, на думку педагога, сприяє залученню учнів до усного мовлення носіїв мови.

Згідно сучасної лінгводидактики 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.

М. Пентиліук погоджується із запропонованим визначенням, виокремлює значущу роль читання у формуванні мовленнєвих навичок та специфікує сутність читання: «воно полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в розумові образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні» [385, с. 132], тобто здійснюється процес перетворення графічного образу в розумовий з його подальшою мовленнєвою актуалізацією.

Учені (О. Гойхман, Т. Надєіна 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 неабиякої значущості в контексті формування перекладацької компетентності.

Вітчизняний науковець К. Онищенко відносить читання до письмової форми мовлення і репрезентує структуру читання як виду мовленнєвої діяльності, що складається з техніки читання і розуміння того, що читається. У зв'язку з цим виділяють змістовий і процесуальний аспекти діяльності читача. Ці аспекти є взаємозалежним, 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 / мовленнєворухового аналізатора. Елементами читання виступають також слухові відчуття, оскільки читання супроводжується внутрішнім промовлянням, що стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людина, яка читає про себе, обов'язково чує те, що вона читає. Ці відчуття дають можливість читцю контролювати коректність власного читання. Автор уточнює психологічні аспекти читання (сприймання і розуміння тексту), що безпосередньо пов'язані з мисленням і пам'яттю (логічна і механічна): сприймаючи текст, читець виділяє в ньому найбільш суттєві ланки, синтезує їх у єдине ціле. Характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність, як зазначає К. Онищенко, залежать від якості сприймання.

К. Онищенко 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) протікає аналогічно розумовим процесам під час сприйняття усного повідомлення.

Об'єм отриманої в одиницю часу інформації при цьому значно більший об'єму, який можна «переробити» у процесі аудіювання. Цей факт пояснюється більшою пропускнуою спроможністю зорового каналу сприйняття та індивідуальним темпом читання. З огляду на вищезазначене, під час навчання майбутніх перекладачів-філологів читання іншомовних текстів увага приділяється виконанню вправ, спрямованих на формування механізмів розуміння змісту тексту (дискурсу): механізму «здогадки»; прогнозування розгортання сюжету; механізму логічного розуміння на базі логіко-смислового, лексико-граматичного і ситуативно-змістового аналізу, який формується та вдосконалюється в процесі читання вголос; механізму внутрішнього мовленнєвого слуху, тобто внутрішньому проговорюванню тексту [255, с. 189–190].

Важливим у методиці викладання іноземної мови вистає 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. 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 розглядаються у ньому; - пошукове читання (пошук інформації в енциклопедичних, словникових, довідкових 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 загально поданої 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 глибинним 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 інших сфер професійної діяльності на сучасному ринку праці.

Ефективним засобом навчання читання як виду мовленнєвої діяльності вважається аудіо-візуальна рецепція, 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).

На думку психологів (І. Карпов, І. Рахманов та ін.), ефективність засвоєння та запам'ятання прочитаної інформації забезпечується за умови «поєднання» читання та письма, тобто здійснення запису отриманої у ході читання інформації, крім того, репродукування прочитаного у письмовій формі (конспектування, анотування, реферування тощо) сприяє формуванню навичок згортання інформації, збільшенню продуктивності праці. 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 відносять говоріння і письмо. На відміну від зіставного вивчення перцептивних видів, перспективними в методичному ракурсі зіставлення продуктивних видів визнаються дослідження, присвячені визначенню послідовності навчання говоріння і письма, тобто те, що має передувати в навчанні – говоріння чи письмо.

Психологічні аспекти процесу мовленнєвої діяльності розглядали психологи Б. Ананьєв, Л. Апатова, Б. Баєв, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Е. Волчков, І. Зимняя, Н. Жинкін, О. Леонтєв, О. Новіков, С. Рубінштейн, І. Синиця, І. 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. Леонтєв, Ю. Пассов, Т. Рябова, І. Зимняя та ін. На думку вчених, момент породження мовлення починається з виникнення мотиву висловлювання – комунікативного наміру мовця, який визначає роль мовця як учасника комунікації, конкретну мету його висловлювання. На цьому рівні мовець знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання (основна теза тексту). Далі здійснюється лексико-граматичне оформлення тексту у внутрішньому мовленні. Автори зазначають, що в момент виникнення думки в зовнішньому мовленні передують поява мовленнєвомоторних імпульсів, які випереджують вимову слова. Науковці вважають, що внутрішнє мовлення є еліптичним та побудованим за принципом контексту, йому притаманна згорнутість, воно не є озвученим. Далі включається голосовий апарат і сформоване висловлювання втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні за допомогою артикуляції та інтонування. Процес породження усного висловлювання, за теорією 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, зазначив, 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, усередині яких знаходяться 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 визначає 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. Пасов 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, говоріння як вид мовленнєвої діяльності пов'язане з породженням та сприйняттям мовлення, а саме є комунікативно вмотивованим процесом і результатом, яке реалізується у формі структурно-логічно, 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, Б. Головін, О. Горошкіна, П. Дудик, С. Єрмоленко, С. Караман, С. Ніколаєва, Л. Мацько Т. Олійник, М. Пентилок, Т. Симоненко, Н. Складенко, І. Хом'як та ін.) і зарубіжні (А. Баркер, О. Гойхман, І. Бім, І. Верещагіна, Т. Дейк Ван, Є. Ключев, Т. Надеїна, Є. Пасов, С. Фоломкіна, Д. Хаймс та ін.) вчені приділяли значну увагу розробці лінгводидактичних засад усного мовлення, тобто говоріння, яке існує у двох-трьох формах: діалог, монолог, полілог в залежності від наявності адресату або адресатів. На думку вчених, результатом говоріння є усне висловлення, яке засновано 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 відокремлює 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, письмове, паралінгвальне); - внутрішнє мовлення (діалог людини із самим 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).

Сучасний російській мовознавець А. Холодович пропонує інші критерії типології форм усного спілкування: - засоби вираження мовленнєвого акту: звук, письмовий знак, жест (усне, письмове, мімічне мовлення); - комунікативна скерованість мовлення: на співрозмовника, на себе, «у повітря»; - безпосередність / опосередкованість; - зорієнтованість мовленнєвого акту; - потенціал мовленнєвого акту; - контактність / дистанційність комунікативного акту, тобто відокремлення «безпосередніх» від «опосередкованих» форм спілкування [432].

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 актуальним є дослідження лінгводидактичних аспектів діалогічного і монологічного мовлення.

Отже, під *діалогом* (грец. *diálo ġ os* – «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) дотримуються думки, що діалогічне мовлення є первинним відносно до інших форм спілкування, має своїми витокami усно-розмовну сферу з домінуючим принципом економії засобів мовленнєвого коду. Інформативна повнота забезпечується «спільністю апперцептивної (що перебуває в полі сприйняття) бази» [457].

Ф. Бацевич констатує такі організаційні принципи діалогічного мовлення:

- діалог має процесуальну структуру, оскільки між двома учасниками здійснюється рух інформації засобами реплік відповідно до певних законів за певними фазами розмови: початок, середина, завершення. Результатом процесу є зв'язність;

- кожен діалог відбувається у певному діалоговому середовищі, складниками якого є мовець, слухач, їхні стосунки, тональність, атмосфера між учасниками інтеракції;

- наявність комунікативного смислу – комплексу інтенцій учасників спілкування [28].

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); - фактичний (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: вдалих / невдалих [450].

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

Учені (Н. Складенко, Т. Олійник) визначають *діалогічне мовлення* як «процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування... тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець» [255, с. 146–150]. У цій дефініції, на відміну від попередніх, зазначається більша кількість суб'єктів діалога - двох або більше, тобто процес мовленнєвої взаємодії розглядається у мінімальному модусі (мовець 1 ↔ мовець 2) або в межах полілога (мовець 3 ↔ мовець 4, мовець 1 ↔ мовець 4, мовець 2 ↔ мовець 3 тощо).

Автори детермінують атрибути навчального діалогічного мовлення в контексті навчання іноземних мов з психологічного погляду: вмотивованість (створення сприятливих психологічних умов для спілкування), зверненість (доповнення безпосереднього контакту співрозмовників екстралінгвістичними засобами спілкування – мімікою, жестами, контактами очей тощо), (комунікативна) ситуативність (співвіднесеність діалогічного мовлення із ситуацією, що спонукає до мовлення і є особистісно значущою для мовців), емоційна забарвленість (подів, захоплення, оцінка, розчарування, незадоволення і тощо), спонтанність (незапланованість, швидкий обмін репліками, миттєва реакція, нормальний темп мовлення), двобічність характеру (співрозмовник виступає в ролі як мовця, так і слухача). Учені також визначають *структуру діалога*: 1) репліка (окреме висловлення з ланцюга комунікативно, функціонально й інтонаційно взаємопов'язаних висловлювань; першоелемент діалога); 2) діалогічна єдність (сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю). Перша репліка, за започаткованою теорією, є ініціативною; друга – реактивною, або реактивно-ініціативною. З погляду на вищезначене, науковці

виокремлюють певні види діалогічної єдності за такими групами: 1) повідомлення; 2) спонукання; 3) запитання; 4) привітання / прощання (об'єднує репліки мовленнєвого етикету).

Учені (Н. Склярєнко, Т. Олійник) репрезентують найпоширеніші функціональні *типи діалога* залежно від провідної комунікативної функції: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями / думками, діалог-обговорення / дискусія. Відзначимо, що ведення міжкультурного діалога 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 співмовців 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 розуміє монологічне мовлення як організований та відносно розгорнутий різновид мовлення, тобто «той, хто говорить, наперед планує або програмує не лише окреме слово, речення, а й весь процес мовлення, весь монолог загалом, подекуди подумки, а подекуди 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, сприймає 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 побудувати на підставі цього змісту своє висловлювання / кілька висловлювань.

Учений вважає писемне мовлення різновидом монологічного мовлення, яке здійснюється як писання 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.

Учені (П. Бех, Л. Биркум) специфікують зміст технологій викладання іноземних мов в Україні, в центр якого покладено формування навичок аудіювання, говоріння, письма та читання. Учені характеризують монологічне мовлення з лінгвістичного погляду, визначаючи відносну повноту висловлювання, розгорнутість та різноструктурність фраз із 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 та ін.) 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 ситуативно зумовленого вмотивованого мовлення. В. Мельничайко стверджує, що на відміну від діалога, 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 повномірну вербальну реалізацію думки, екстралінгвістичні засоби можуть слугувати як допоміжні.

Т. Донченко вважає, що монологічне мовлення реалізується у вигляді монологічних висловлювань – особливих і складних умінь, які необхідно спеціально формувати. Критеріями формування монологічного мовлення в лінгвістичному плані є правильність структурно-граматичної, лексичної і стилістичної побудови, в екстралінгвістичному – відповідність мовного висловлювання комунікативній меті, заданій ситуації, темі [110, с. 19].

Ф. Бацевич визначає термін «*монолог*» (грец. *μονο* – «один», *λόγος* – «слово», «вчення») як форму мовлення, розраховану на пасивне і опосередковане сприйняття адресатом (аудиторією), результат активної мовленнєвої діяльності адресанта. Учений виокремлює найважливіші ознаки монологу як розгорнутого виду мовленнєвої діяльності, якій необхідно вчитися: - певна тривалість у часі (більш ніж репліка у 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 розрахований на негайну репліку співмовця; - наявність значних за розміром уривків, які складаються з логічно і композиційно пов'язаних повідомлень [28, с. 71]). Учений детермінує класифіційні ознаки монолога: - форма втілення (внутрішнє, зовнішнє); - способ 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 автором зазначено майже всі сфери, до яких залучено перекладачі, тому навчання іншомовного діалогічного мовлення є вирішальним для майбутніх фахівців перекладу.

Розуміння вищезначеного терміна вченими (О. Бігич, Н. Скляренко) збігається із запропонованим трактуванням: «монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи» [255, с. 167]. Крім озвучених найважливіших ознак монолога як розгорнутого виду мовленнєвої діяльності, що описують Ф. Бацевич, О. Бігич і Н. Скляренко, ще наголошують на значущість змістових характеристик: тематичність та контекстуальність (спонтанне висловлювання – розгорнута репліка (мікромонолог) у діалозі). На основі комунікативної функції, характеру логіко-синтаксичних зв'язків

між реченнями та таких логічних категорій, як простір, час, причина і наслідок вчені виокремлюють основні *типи монологічних висловлювань*:

1) опис (констатувальний тип – опису людини, природи, погоди, оточуючих предметів);

2) розповідь (динамічний тип – розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів у процесі їх розвитку та хронологічній послідовності):

- монолог-оповідь (презентація фактів із життя самого розповідача);

- монолог-повідомлення (відносно короткий виклад фактів чи подій реальної дійсності у стислій, інформативній формі);

3) роздум / міркування (висновок на основі вихідної тези / суджень, спираючись на умовиди в процесі мислення);

4) монолог-переконання (переконання, спрямовані на формування у слухача / слухачів конкретних мотивів, поглядів та спонукання його / їх до певних дій).

На думку вчених (О. Бігич, Н. Скляренко), успішність сприйняття монологічного мовлення, зокрема іншомовного, зумовлене коректністю мовної організації монолога, 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 та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, адвербіалії, артиклі тощо).

Отже, через монологічне мовлення актуалізується здатність мовця синтезувати, проаналізувати і коректно донести затребувану інформацію адресату лінгвістичними (лексико-граматичне, фонетичне оформлення) та екстралінгвістичними (міміка, жести, немовні фонації) засобами.

Формат дослідження передбачає вивчення писемного мовлення як продуктивно-репродуктивного виду мовленнєвої діяльності.

Під «письмом» розуміємо «письмове 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 вважається системою письмових засобів та правил їх використання [157, с. 285].

Механізм письма, на думку вчених, передбачає два етапи: 1) складання слів за допомогою літер та 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 письмового 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].

Учені (Г. Рогова, Ф. Рабінович, Т. Сахарова) вважають письмо складним мовленнєвим умінням, що дозволяє за допомогою системи графічних знаків забезпечити спілкування людей, тобто

письмо – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за які особа записує мовлення задля її передавання іншим. Продуктом цієї діяльності, на думку авторів, є мовленнєвий твір або текст, призначений для прочитання [358, с. 162]. Науковці порівнюють структуру письма і говоріння та специфікують її три компоненти: 1) спонукально-мотиваційний; 2) аналітико-синтетичний; 3) виконавчий. Спонукально-мотиваційний компонент забезпечує потребу, бажання вступити в спілкування, передати інформацію на письмі, тобто в адресанта виникає задум висловлювання. Аналітико-синтетичний компонент відповідає за формулювання, реалізацію висловлювання: здійснюється відбір слів, необхідних для створення тексту, розподілення предметних ознак у групі речень, виділення предиката (стрижневої частини) у змістовій організації зв'язків між реченнями. Виконавча частина реалізується у фіксації продукту за допомогою графічних знаків, тобто писемного тексту. Роль навчання іншомовного письма в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів є визначальною в аспекті реалізації письмового перекладу різножанрових текстів, тобто репродукції первинного тексту засобами іншої мови (із збереженням трьохкомпонентної 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 мовленнєворуховими. Зазначимо, в людей, які володіють грамотою, додатково до звукових, створюються графічні образи слів. Зорово-графічні образи актуалізуються та контролюються руховим механізмом руки, що пише.

Складовою навчання письма у контексті дослідження вважаємо оволодіння навичками графічно правильно зображувати букви алфавіту, а саме переводити звуки й звукосполучення в букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний та кінестезичний образи слова з його семантикою; орфографічно коректно писати слова, словосполучення слів та використовувати правилами орфоєпії; оперувати мовними структурами, вміти висловлювати свої думки в письмовій формі [255, с. 208–209.] в межах рідної та іноземної (іноземних) 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 започатковується із внутрішнього мовлення, зі складання плану-програми майбутнього висловлювання. Він (процес) «підключає» розумову діяльність з добору лексичних одиниць, їх граматичного оформлення у речення та об'єднання цих структур у великі відрізки мовлення – абзаци – для забезпечення логічних зв'язків між окремими думками. І. Зимняя вважає, що цей процес складається із внутрішньої вимови і фіксації мисленнєво приготованого матеріалу на папері, що потребує автоматичного оперування звуко-графічними асоціаціями [136, с. 86].

Вітчизняні лінгводидакти (Л. Щербак, І. Данилович, Н. Скляренко, Є. Оніщенко, С. Захарова та ін.) у навчанні письма виділяють три етапи: 1) оволодіння графікою / орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно; 2) засвоєння моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні; 3) оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування [380; 255].

З огляду на вищезначене, І. Данилович наголошує на значущості в процесі оволодіння іноземним писемним мовленням ролі навчання техніки письма як бази, головна мета якого полягає у формуванні в учнів графічних / каліграфічних та орфографічних навичок. Автор уважає, що навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання, оскільки їх основою 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 ефективним засобом тренування майбутніх перекладачів у здійсненні реферованого, анотованого та розгорнутого переказу автентичної інформації.

Як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, письмо передбачає такі форми його реалізації: - заповнення анкет; - написання статей для журналів, газет; - написання інформаційних бюлетенів, рекламних текстів 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 досліджені 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 і авторської думки 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 тісний зв'язок письма зі всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання і аудіювання), тому доцільно залучати його як допоміжний засіб у всі види навчально-мовленнєвої діяльності задля ефективного розвитку і формування у студентів / учнів як іншомовних, так і рідномовних комунікативних і лінгвістичних навичок.

Отже, навчально-мовленнєва діяльність, як вже було зазначено, що передбачає навчання учнів / студентів аудіювання, говоріння, читання і письма є центральною у загальній професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців.

1.2.2. Характеристика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах

Досягнення успішності в будь-якій галузі уможливорюється за умови залучення до роботи фахівця, який не тільки орієнтується у професійній сфері, але й здатний ефективно спілкуватися в її межах. Комунікаційні навички полегшують адаптування людини в соціумі. У системі університетської освіти України та зарубіжних країн провідне місце відводиться професійно-мовленнєвій підготовці фахівців. Насамперед з'ясуємо поняття «професійне мовлення» як ключовий компонент феномена «професійно-мовленнєва підготовка фахівців». Тлумачні джерела дають 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 [403].

Учені розглядають професійне мовлення у різних проекціях, тобто 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, що проявляється у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, що 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» [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 орієнтуватись у складній професійній ситуації» [302]; «цілісне утворення, складовими якого є знання норм літературної мови, фахової термінології, уміння 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 й 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 [359, с. 6].

Якщо узагальнити зміст вищенаведених тлумачень терміна «професійне (фахове) мовлення» / «мова за професійним спрямуванням», то можна вивести універсальне визначення для всіх без винятку професій і трактувати його як вид мовленнєвої діяльності, в процесі реалізації якої актуалізується комплекс професійно спрямованих комунікативних умінь фахівця (знання норм літературної мови, фахової термінології; уміння 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, яка прогнозує, моделює і детермінує подальшу фахову діяльність лінгвістів, посідає фундаментальне місце.

Зазначимо, що в довідковій літературі *професійно-мовленнєву підготовку* розуміють як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує 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, умінь і навичок у мовленнєвих видах діяльності, тобто аудіювання, говоріння, письма і читання, які формують професійний фундамент майбутнього фахівця філології.

Аналізуючи тлумачення концепту «професійно-мовленнєва підготовка», запропонованого С. Гончаренком [88], доходимо висновку, що автор ототожнює його з «*професійною освітою*». Дослідник 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 інтерпретуємо як поглиблене вивчення майбутніми фахівцями наукових засад філології як фаху, а також технологію праці фахівця-філолога; прищеплення їм загальних комунікативних і спеціальних практично-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 круїнгових компаній тощо. Отже, професійно-мовленнєва підготовка – це сукупність загальних теоретичних знань у галузі філології, комунікативних і спеціальних практично-мовленнєвих умінь і навичок аудіювання, говоріння, читання і письма, оволодіння якими дає змогу працювати фахівцем вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником означених галузей.

В основу професійно-мовленнєвої підготовки Н. Грабовський покладає навчання *професійного мовлення*, до якого автор відносить всі мовленнєві жанри, сформовані в процесі комунікації у професійній сфері діяльності, і переважну більшість комунікативних актів, виключивши з них лише ті, які здійснюються поза сферою професійно-рольовою взаємодією (наприклад, особисте листування, побутовий діалог тощо). Тобто лексико-граматична складова професійно-мовленнєвої підготовки обмежується специфікою обраної професії [79].

На думку С. Хаджирадевої, для державних службовців значущість набуває їхня підготовка до *професійно-мовленнєвої комунікації*. Автор інтегрує спеціальну професійну і мовленнєву підготовку, по закінченні якої майбутні державні службовці оволодіють навичками професійно-мовленнєвої комунікації. Під «професійно-мовленнєвою комунікацією державних службовців» автор розуміє процес взаємодії і взаємовідносин на основі інформаційного обміну у сфері ділового спілкування і професійної діяльності, що зумовлений мовною і мовленнєвою компетенцією та компетентністю

державних службовців [428, с. 6]. Отже, акценту підлягають ділове спілкування у межах професійної діяльності.

Н. Шаталова досліджувала теоретичні засади формування *мовленнєвого компоненту професійної підготовки* іноземних військових у ВЗО [445]. Загальними особливостями означеної підготовки є єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, професіоналізм; 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 якої досягається за умови наявності цієї діяльності певних мотивів, цілей і структурованості діяльності. Відтак, формування мовленнєвої складової професійної підготовки іноземців ускладнює супровід її «нерідною» мовою.

М. Вахніцька розглядає 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, що 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» у порівнянні із змістом відповідної підготовки філологів: недостатньо охоплені сфери навчання аудіювання і діалогічного мовлення.

Аналіз сутності змісту терміна «професійно-мовленнєва підготовка» дає змогу визначити означений 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 (А. Богуш, Т. Котик, О. Трифонова та ін.);

- комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України та становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України (А. Богуш, Ж. Горіна, О. Кисельова, О. Ковтун, О. Руснак, О. Трифонова, М. Черкасов та ін.);

- професійно-мовленнєва підготовка майбутніх філологів (В. Бадер, З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Любашенко, Н. Остапенко, Л. Орехова, О. Потапенко, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.);

- професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців нефілологічного профілю (Л. Барановська, В. Байденко, М. Бондарчук, І. Дроздова, Д. Ізаренков, О. Ковтун, Н. Костриця, Г. Пухальська, Т. Рукас, Н. Тоцька, С. Хаджирадєва та ін.);

- професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів іноземних мов (О. Бігіч, І. Зимня, Л. Морська, С. Ніколаєва, Р. Мартинова, О. Тарнапольський та ін.).

А. Богуш та її науковою школою визначено сутність понять «комунікативно-мовленнєвий супровід», його структуру та принципи реалізації україномовного комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ півдня України.

У межах професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ автори дослідили багатокомпонентне поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід» у контексті взаємопов'язаних циклів психолого-педагогічних мовознавчих та 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].

А. Богуш визначила провідні принципи реалізації україномовного комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ півдня України: - комунікативна спрямованість навчання майбутніх вихователів української мови з урахуванням професійних ситуацій спілкування у полікультурному просторі; - принцип гуманізму (визначення самоцінності мовної особистості як суб'єкта професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності); - принцип варіативності в побудові програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів до україномовної комунікативно-мовної діяльності з дітьми у ДНЗ; - принцип самореалізації (розкриття особистісного потенціалу україномовного комунікативно-мовленнєвого розвитку кожного студента); - принцип співтворчості всіх учасників педагогічного процесу ВНЗ – викладачів, студентів і магістрантів різних національностей; - принцип полікультурності, що передбачав навчання студентів організувати україномовну комунікативно-мовленнєву діяльність дошкільників в умовах двомовної (полімовної) соціальної ситуації спілкування; - діалог культур, який передбачав залучення студентів інших національностей до вивчення культури українського народу, його традицій, звичаїв, обрядів та культури інших народів, які мешкають на території України; - принцип синергетичності (нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики щодо самоорганізації педагогічної системи ВНЗ) [181, с. 91].

Багатоаспектність *професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх філологів* відображена у наукових працях провідних учених. Отже, відомі вітчизняні учені М. Пентиліук, С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, М. Барахтян, І. Гайдаєнко, А. Галетова, Ж. Горіна, Т. Коршун, А. Нікітіна, Т. Окуневич, О. Решетилова поєднують концептуальні засади навчання української мови із Законом про освіту в Україні, вимогами Державного стандарту базової і повної середньої освіти та Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, де визначаються підходи, рівні оволодіння мовою, комунікативні завдання і цілі, компетенції тощо. Наразі перевага надається свідомо-практичній роботі, бо саме вона впливає на формування мовленнєвих умінь і навичок. Професійно-мовленнєва підготовка учителів-словесників орієнтується на нові підходи до навчання мови (комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, проблемний, етно-педагогічний, українознавчий). Автори наголошують на необхідності вдосконалення лінгводидактики як науки.

На думку вищезазначених науковців, для сучасного вчителя нагальним стає осмислення таких понять, як мовна і мовленнєва компетентність учнів, спілкування та його різновиди, комунікативна основа навчання мови тощо, які значною мірою визначають концептуальні засади навчання рідної мови. Важливим у підготовці фахівців-філологів є її спрямованість на комунікативний аспект навчання учнів рідної мови, тобто учні в ході засвоєння мовної системи формують мовленнєві вміння і навички і набувають мовної і мовленнєвої компетенцій. У результаті професійної підготовки майбутні філологи повинні оволодіти сутністю таких понять: «мова», «мовлення», «функції мови», «мовленнєва діяльність», «літературна мова», «норми літературної мови», «особливості усного і писемного літературного мовлення» тощо, а також уміннями і навичками навчання школярів означених феноменів; набути теоретичні знання про історію рідної мови та закони її розвитку та передати учням уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, розвитку інтелекту людини тощо.

Методисти вважають мовленнєву діяльність (аудіювання, говоріння, читання, письмо) провідною задля реалізації мови та визначають її як «сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах». Отже, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх філологів включає такі аспекти: формування мовної і мовленнєвої компетенцій, які ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток. Майбутні вчителі-словесники повинні бути підготовленими у сфері організації мовленнєвої практики для школярів, а саме у забезпеченні їм діяльності спілкування за умови скорегованої взаємодії учителя й учнів, спрямованій на формування комунікативних умінь і павичок. Зазначимо, що фахівець у галузі філології у своїй професійній діяльності має спиратися на принцип наступності і перспективності в навчанні рідної мови, що забезпечить безперервне формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей учнів. Отже, таке бачення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів-словесників відповідає новітнім світовим вимогам до фахового рівня професіонала у поєднанні з етнолінгвокультурологічної складовою.

Ж. Горіна присвятила увагу дослідженню розвитку українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів Південного регіону. Авторка уточнила та науково обґрунтувала сутність понять «розмовне мовлення», «суржикове мовлення», «національна група». За визначенням ученої, феномен «розмовне мовлення» – це «різновид усного літературного мовлення, що сформувався на стикові лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників, який обслуговує повсякденно-побутове спілкування»; під терміном «суржикове мовлення» розуміється «багатокомпонентна структура, варіант некодифікованого українського розмовного мовлення, який витворився під впливом російськомовного середовища або навпаки, як варіант некодифікованого російського розмовного мовлення, що виникає під впливом україномовного середовища. Авторка встановила деякі закономірності процесу початкового засвоєння української мови студентами національних груп. Учена простежила окремі тенденції розвитку українського розмовного мовлення студентів: створення позитивної мотивації до

мовленнєвої діяльності нерідною мовою стає можливим за умови усвідомлення студентами-першокурсниками реальної потреби у вивченні української мови; створення навчально-мовленнєвої ситуації як головного стимулу до говоріння; фонетична і граматична інтерференція виявляють тенденцію до послаблення із збільшенням часу тренування. Отже, Ж. Горіна започаткувала ефективну методику викладання української мови, а саме навчання українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вишів південного регіону України в умовах білінгвізму» [91].

О. Семеног [372] дослідила проблему підготовки вчителя-словесника в єдності культуромовної особистості і професійно-компетентного фахівця-дослідника, в якого сформовані мовно-мотиваційна, комунікативно-інформаційна, операційно-діяльнісна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності. Підсистемами професійної підготовки майбутніх учителів-словесників автор вважає навчально-пізнавальну, науково-дослідну, виховну діяльності та комплекс практик, які спрямовані на формування культуромовної особистості педагогів, їхньої професійної компетентності.

До складових навчально-пізнавальної підсистеми вчена відносить лінгвістичну, літературознавчу, психолого-педагогічну, методичну підготовку, зміст яких фокусується на виховання особистості, котра глибоко шанує українську мову й досконало володіє нею, обізнана з іноземними мовами, здійснює вивчення фольклорного і художнього тексту в культурно-антропологічному просторі, налагоджує діалог літературознавства з лінгвістикою, педагогікою, психологією, опановує виховні цінності рідного та інших народів, а також інноваційні педагогічні технології.

Автор тлумачить термін «професійна компетентність учителя української мови і літератури» як інтегральну особистісну якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності студентів – майбутніх філологів до педагогічної діяльності.

Відтак, сучасна вітчизняна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів-філологів ототожнюється з процесом набуття професійної компетентності вчителя української мови і літератури, яка є комплексним універсальним утворенням відповідного напрямку та основою для здійснення професійної діяльності.

О. Копусь дослідила теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів. Феномен «лінгводидактична компетентність майбутніх магістрів-філологів» авторка детермінує як складний інтегративний феномен, до складу якого ввійшли 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, є однією з підструктур особистісних характеристик фахівця [187].

Професійно-мовленнєва підготовка виступає невід'ємною складовою загальної підготовки фахівців нефілологічного профілю, якій присвячено низку праць відомих вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, Л. В. Барановська дослідила проблеми навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу, яке розглядається як засіб удосконалення фахової підготовки. [26]. Важливим вважаємо дослідження авторки лексико-семантичного «навантаження» спілкування студентів аграрного ВНЗ, маркерів його професійної спрямованості, етимологічної та стильової неоднорідності мовлення майбутніх фахівців аграрного профілю. Вчена специфікує фахово-комунікативний портрет науково-педагогічного працівника, характеризуючи його комунікативні здібності. Як найсуттєвіші в напрямі навчання студентів професійного спілкування Л. В. Барановська виокремлює педагогічні здібності з формування вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок (індивідуально-психологічні особливості, що складаються і виявляються під впливом виробничо-фахової та педагогічної діяльності і забезпечують успішне формування вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок студентів), оволодіння якими, за словами вченої, сприяє не тільки ефективній орієнтації майбутніх аграріїв у ринковому середовищі, але й успішності здійснення професійних обов'язків. Отже, вчена обґрунтовує структуру і декодує зміст комунікативних вербально-професійних умінь студентів, який передбачає оволодіння такими вміннями: психолого-комунікативними (уміння встановлювати психологічний контакт з людьми, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємовідносини); мовно-мовленнєвими уміння (здатність ефективно використовувати літературно марковану загальноповсякденну 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).

Д. Ізаренков приділяє значну увагу професійним складовим майбутніх фахівців-нефілологів [140]. Автор досліджував феномен «комунікативна компетентність» і виокремлює його характерні ознаки: а) віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; б) сфера прояву цих здібностей є діяльним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. З огляду на специфіку феномена, науковець уточнює зміст комунікативної компетентності, наголошує на те, що: 1) ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; 2) ця здатність може знайти вияв в одному або в кількох видах мовленнєвої діяльності. У зв'язку з таким розумінням професіоналізму, учений «оформлює» означену дефініцію 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 мовленнєвої особистості» [140].

Д. Ізаренков виокремлює три основних структурних компонента іншомовної комунікативної компетентності: мовну (вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання), предметну (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, який є предметом мовлення) і прагматичну (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування) компетенції у межах професії. Іншими словами, означеним термінам властиві статико-динамічні дескриптиви: наявність мовленнєво-комунікативних здібностей-умінь і навичок та їх успішна актуалізація завдяки коректно організованого навчання.

Дослідження вітчизняного науковця О. Ковтун присвячено проблемі структури і змісту навчально-методичного супроводу процесу формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі, оскільки досягнення сучасними авіаторами високого рівня володіння професійним мовленням є необхідною умовою їх працевлаштування. З огляду на світові вимоги (ІКАО, ІАТА, Євроконтроль) до якості професійної підготовки, завданнями науковців (насамперед лінгводидактів) полягають у розробці педагогічних технологій, завдяки яким стає можливим підвищення рівня професійно-мовленнєвої надійності майбутніх фахівців означеної галузі. У спектрі започаткованого дослідження науковець описує специфіку процесу створення навчально-методичного супроводу мовної підготовки фахівців конкретної галузі: його планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу мовної підготовки майбутніх авіаційних фахівців в аспекті формування їхнього професійного мовлення тощо [166].

Н. Костиця [192] розглядає значущість ролі української мови у професійно-мовленнєвій підготовці фахівців нефілологічного напрямку, а саме економістів. 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 мовного матеріалу. На думку дослідниці, формуванню мовленнєвих умінь і навичок сприяє коректно-зорований відбір навчального матеріалу для кожного виду мовленнєвої діяльності окремо (слухання, говоріння, читання, письмо). 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 добору мовленнєвих одиниць (слів, слівосформ, висловлювань); кінцевим результатом такої діяльності вважається дискурс (мовлення в аспекті події, пронизане екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками) [192].

Т. Рукас досліджувала педагогічні умови формування культури ділового мовлення у майбутніх інженерів [362]. На думку вченої, конкурентоспроможні фахівців світового рівня володіють професійно спрямованими комунікативно-мовленнєвими вміннями і навичками, саме тому оволодіння культурою мовлення є важливим компонентом професіограми фахівців різного профілю. Умовами підвищення рівня сформованості в майбутніх фахівців промислової галузі культури

ділового мовлення, за концепцією науковця, є: 1) добір пропонованого для опрацювання мовного матеріалу з урахуванням частотності використання його в діловому мовленні інженерів; 2) засвоєння студентами цього профілю якомога ширшого набору стандартизованих композиційних структур ділового мовлення, оволодіння ними мовними нормами на матеріалі текстів офіційно-ділового стилю та в ситуаціях, наближених до реальних професійно-ділових, які створюються завдяки системі комунікативних вправ, завдань, соціально-рольових ігор.

Вчена виокремлює компоненти структури терміна «культура ділового мовлення»: 1) мовна правильність – передбачає знання і дотримання мовцем прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо); 2) мовна майстерність – визначається багатством активного словника мовця, його умінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, що відповідає комунікативним намірам мовця; 3) мовна свідомість – стійке прагнення мовця до удосконалення власного мовлення. Отже, дослідниця характеризує термін «культурне ділове мовлення» як інтегративне утворення в структурі особистості інженера, що забезпечує виконання ним соціальної ролі керівника виробничого колективу. Саме тому, авторка наголошує на використанні системи комунікативних вправ, які відтворюють реальне спілкування, у запропонованій методиці.

З огляду на вищезначені дослідження формування мовної особистості фахівця-нефілолога, зазначимо, що основою системи професійно-мовленнєвої підготовки виступає правильно дібраний навчально-методичний мовний матеріал тематично-ситуаційної спрямованості, організований у певну систему комунікативних вправ, у контексті професійної діяльності через дотримання конкретних психолого-педагогічних умов.

Безсумнівно, поряд із знанням рідної мови, сучасному фахівцю всіх без винятку професійних сфер надзвичайно важливо володіти іноземною мовою, в час, коли наша країна обрала шлях до Європейської інтеграції: розширюються та зміцнюються політичні, економічні, культурні, освітні зв'язки України і європейських держав. Євросоюз розглядає професійну іншомовну підготовку співвітчизників та іноземних партнерів (з її подальшим вдосконаленням) як один з пріоритетних напрямів підготовки фахівців у цілому.

Зауважимо, що українська університетська освіта передбачає обов'язкову підготовку з іноземної мови. Проблеми вдосконалення іншомовної підготовки студентів немовних навчальних закладів у фокусі 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 ґрунтуються на проблемах дидактичних засад іншомовної професійно-орієнтованої підготовки фахівців-нефілологів.

Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів іноземних мов досліджувалася в різних напрямках:

- в контексті її історіографії, де акцентувався рівень підготовленості і якісний склад викладачів мов (Н. Борисова, А. Долапчі та інші). Автори обґрунтовують періодизацію й досвід

розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у гімназіях у певний історичний період, розглядають стан професійної підготовки вчителів іноземних мов, наводять чинники поліпшення стану забезпеченості гімназій підготовленими вчителями мов. Російські науковці презентували соціально-педагогічний портрет викладача іноземних мов й особливості його професійно-педагогічної підготовки протягом досліджуваного періоду (М. Ветчинова, О. Миролубов та інші);

- методична підготовка майбутніх вчителів іноземної мови (О. Бігич, О. Волченко, С. Івашьова, О. Коваленко, В. Редько, Ю. Стиркіна та ін.);

- зміст професійної компетентності майбутніх педагогів-філологів іноземних мов; формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови – (міжкультурної) іншомовної комунікативної компетенції, лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, педагогічної компетентності (Т. Алексєєва, В. Калінін, Л. Михайлова, О. Овчарук, А. Шишко, М. Байрам, К. Морг та інші);

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

Так, роботи Р. Мартинової присвячено проблемам розробки цілісної загальнодидактичної моделі змісту навчання іноземних мов [247], а саме складових 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 відводиться 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.

Автор зосереджується на міцному зв'язку попередньої та наступної освітньої мети, тобто кожна наступна освітня мета повинна ґрунтуватися на успішній реалізації попередньої, а кожна попередня освітня мета випереджує наступну; при цьому перехід до реалізації кожної наступної мети можливий за умови повної реалізації попередньої у поєднанні з практичними, розвивальними і виховними цілями. Саме досягненню освітніх цілей, а на їх базі практичних і виховних, за концепцією вченої, сприяє засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу в такій послідовності реалізації його компонентів: від набуття лінгвістичних знань до формування мовних навичок, а від них до становлення лінгвістичних, передмовленнєвих, мовленнєвих та інтегрованих умінь, які співвідносяться зі становленням мовленнєвої компетентності. Іншими словами, елементи предмета навчання засвоюються відповідно до цілей навчання в такій послідовності: мовленнєві (читання, письмо, говоріння, аудіювання) на основі мовних (фонетика, лексика, граматики, техніка читання і письма).

Науковець вважає, що становлення того чи того компонента змісту навчання залежить від етапу навчання, який визначається видом домінуючої навчальної діяльності (фонетичної, тематичної, інтегрованої); такий розподіл забезпечує можливість розвитку всіх видів мовленнєвої

діяльності на тому самому мовному, але різному мовленнєвому матеріалі, і передбачає поступове зміщення акценту навчання з мовного тренування на реально-мовленнєву комунікацію. Під змістом навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності Р. Мартинова розуміє розвиток 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. Пильну увагу приділено емоційно-мовленнєвому компоненту, який передбачає емоційно-чуттєве вираження думок у будь-якій ситуації висловлювання і мовленнєвого спілкування. Важливим у зачатковій цілісній моделі виступає взаємопов'язана діяльність викладача й учнів, яка веде до певних результатів у навчанні, а вони, у свою чергу, залежать від якості діяльності учасників навчального процесу; а результати навчання відповідають поставленим цілям навчання.

О. Бігіч [38] віддає перевагу методичній складовій 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 зорієнтована 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.

Важливою складовою професійної культури, за авторською методикою, є методична культура (яка складається із знань, умінь і навичок) як сукупність знань про систему й процес іншомовної освіти і про вчителя іноземних мов та навичок й умінь методичної діяльності на уроках і позакласних заходах з іноземної мови [38]. Рівень оволодіння майбутніми учителями іноземних мов початкової школи методичною компетенцією узгоджується із загальним утворенням, який охоплює набуті методичні знання, уміння і навички.

Л. Морська започаткувала 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 велика, оскільки більша частина світових інформаційних навчальних ресурсів (як у мережі Інтернет, так і на локальних носіях цифрової інформації) пропонується іноземними мовами. Сучасні ІТ дозволяють організувати синхронне та асинхронне спілкування українських школярів як із учнями, що вивчають іноземну мову в різних країнах світу, так і з носіями мови, що кардинально впливає на ефективність й інтенсивність навчання. Саме тому сучасному вчителю іноземних необхідно володіти методикою

аналізу й відбору необхідної та ефективної навчальної ІТ-інформації для її подальшого використання учнями.

Дослідниця доводить, що підготовка вчителя іноземних мов повинна бути орієнтованою 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 у системі спеціально організованого навчання на основі взаємозв'язку та взаємодії системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, технологічного, діяльнісного та модульного підходів.

Аналіз досліджених наукових робіт з окресленої теми 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 квазіпрофесійній сферах.

Враховуючи результати вищенаведених досліджень, можна стверджувати, що професійно-мовленнєва підготовка фахівців є значним елементом системи університетської освіти. Проте, відзначимо, що вивченню проблеми формування *культури професійного мовлення* для всіх без винятку фахівців – філологів та представників інших професій – також присвячено чимало досліджень у науці. (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Вихованець, С. Караванський, Г. Кацавець, А. Коваль, І. Маруніч, О. Пазяк, М. Пентилюк, М. Пилинський, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Серебенська, С. Шевчук та ін.). Учені підкреслюють значимість засвоєння й дотримання норм сучасної української літерної мови в межах професійного спілкування, звертають увагу на розробку способів удосконалення професійної мовної компетенції, вільного усного і писемного спілкування поряд із студіюванням особливостей фахової мови, підвищенням культури мовлення. Основними комунікативними ознаками культури мовлення вважаються: правильність; точність; логічність; багатство (різноманітність); чистота; доречність; достатність; виразність; емоційність.

Методологічні праці російських науковців М. Бахтіна і В. Біблера вважаємо фундаментальними в дослідженні. Ідея діалогічного розвитку культури як способу людського спілкування з прагненням взаєморозуміння лежить в основі їхніх досліджень.

Для майбутніх філологів, фахом яких є мова і література, професійно-мовленнєва підготовка набуває особливої ваги (слово «філологія» означає «любов до слова»). У довідниково-енциклопедичних джерелах пояснюється термін «філологічна освіта» як система підготовки спеціалістів з мов і літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів і учителів, перекладачів, тобто лінгвістів (фахівців з лінгвістики; мовознавців) та лінгвістів-педагогів. З огляду на специфіку підготовки, лінгвісти-педагоги виконують свої професійні обов'язки у навчальних закладах, а лінгвісти, які не проходили педагогічну підготовку у виші, – в дослідних інститутах та прикладних галузях (комп'ютерна лексикографія, автоматизований аналіз тексту, машинний переклад тощо). Наразі філологічна освіта реалізується в українських закладах вищої освіти у складі напрямку 0203

Гуманітарні науки на базі ОКР «бакалавр» (6.020303 Філологія* (мова та література); Філологія), оволодіння філологічними спеціальностями здійснюється на освітньо-кваліфікаційних рівнях «спеціаліст» та «магістр». Незалежно від педагогічної компоненти для мовознавців професійна комунікативна компетенція (оволодіння професійним мовленням) є одною із основних складових їхньої комунікативно-лінгвістичної компетенції [474]. Актуалізація системи знань, умінь і навичок використання професійного мовлення в межах філологічної освіти передбачена спеціалізацією лінгвіста:

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'яністи, тюркологи, індоевропейсти 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, психолінгвістик, соціолінгвісти, діалектологи, історики мови тощо).

У галузі *конкретного теоретичного напрямку* (формалісти, функціоналісти, генеративісти, когнитивісти тощо).

Професійна підготовка перекладачів посідає ключове місце в системі сучасної філологічної освіти як України, так і в професійній сфері підготовки майбутніх філологів-перекладачів зарубіжних країн. Наразі переклад набув вагомого значення у сфері реалізації міжмовної та міжкультурної комунікації. Відомо, що в останні роки перекладацька діяльність набуває дедалі більших масштабів і все більшу соціальну значимість. 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 вмінь і навичок професійно здійснювати перекладацьку діяльність, що стає можливим завдяки оволодінню необхідних знань про закони перекладу, зумовлених його складною і суперечливою природою, про загальні та специфічні вимоги, що пред'являються суспільством до перекладу і перекладача. Саме тому, надзвичайно значущим вважається змістове навантаження професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Згідно з Переліком напрямів та спеціальностей, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 р., в умовах вітчизняної системи вищої освіти оволодіння спеціальністю 8.02030304 «Переклад» уможлиблюється на базі ОКР «бакалавр» напрямку підготовки 6.020303 «Філологія» за освітнім рівнем «магістр».

У контексті розвитку євроінтеграційних процесів теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки перекладачів є загально прийняті та спеціальні концепції сучасної професійної освіти (див. 1.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців як категорія педагогіки вищої школи), однак професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів відрізняється від означеної підготовки філологів (лінгвістів) та лінгвістів-педагогів – її зміст доповнюється додатковими аспектами, пов'язаними із специфікою професії перекладача / тлумача. Учені

приділяють особливу увагу взаємозв'язку теорії і практики та проводять дослідження у різних проєкціях:

- *фундаментальні підходи до професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів* (О. Ковязіна, А. Козак, В. Комиссаров, Т. Кучай, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Мірам, Я. Рецкер, Л. Черноватий, Ю. Найда, Д Джайл, А. Пім та інші);

- *комунікація, сугестія та асоціаціонізм* (В. Кашкін, Г. Лозанов, М. Філоненко, І. Халєєва та інші);

- *формування професійної компетентності майбутніх перекладачів:*

- формування перекладацької складової фахової компетентності перекладача (І. Кочергін, С. Панов, О. Поршнева, Л. Поліщук, Т. Пушкар, А. Присяжнюк, О. Червінко та інші);

- формування комунікативно-лінгвістичної компетентності майбутніх перекладачів (І. Бахов, З. Підручна, О. Селіванова та інші);

- формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та з урахуванням лінгвокраїнознавчого аспекту підготовки перекладачів (І. Бахов, Ю. Баканова, Ф. З. Лімбах, М. Медетова, В. Фурманова, Ю. Рот та інші).

Методики навчання майбутніх філологів-перекладачів специфіки галузевого перекладу (Т. Ганічева, П. Джандоева, В. Карабан, С. Коломієць, І. Кочергін, О. Лавриненко, О. Максименко, О. Мартинюк, Т. Михайленко, С. Панов та інші).

У дослідженнях науковці висвітлюють такі проблеми:

- *психологічні особливості діяльності перекладачів* (Л. Засекіна, К. Скиба та інші);

- *історія та сучасні тенденції розвитку освіти перекладачів у світовому контексті* (К. Гаращук, О. Кальниченко, О. Панасьєв, О. Семенец, Т. Тимошенкова, О. Чередниченко, М. Caminade, А. Рум та інші);

- *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 інші).

Так, К. Скиба дослідив психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів крізь призму змісту і структури їхньої 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» [379].

Науковець визначив структуру лінгвістичного мислення, яка охоплює: - необхідний запас лінгвістичних знань; - уміння здійснювати загальномишленнєві та власне лінгвістичні операції; - система способів аналізу специфіки фонетичних, граматичних лексичних та інших явищ і

закономірностей засвоєної мови як системи, а також усвідомлення різноманіття; - уявлення про парадигматику, синтагматику та ієрархію мови; - усвідомлене та зацікавлене ставлення до процесу вивчення мовних явищ; - творчий підхід до виконання специфічних лінгвістичних завдань у ході опанування іншомовної мовленнєвої діяльності.

Отже, на основі започаткованого дослідження виникає можливість прогнозування і розвитку професійного мовного мислення майбутніх перекладачів засобами розширення спектру методів і прийомів організації роботи в цьому напрямі, адаптації (чи розробки нових) чинних робочих програм з урахуванням запропонованих умов.

Об'єктом дослідження К. Гаращук 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 [468], або через навчання у якості підмайстрів, шляхом різних видів перекладацької діяльності, які супроводжували вивчення іноземних мов та/або культур у межах філологічної традиції. Наразі спеціалізована підготовка перекладачів здійснюється на факультетах або відділеннях університетів. За започаткованим дослідженням перекладацька діяльність набула певного організованого характеру ще в Арабському халіфаті [147], саме до неї вперше застосовано слово «школа» – Багдадська школа перекладу; перші аббасидські халіфи виявляють велику зацікавленість у перекладах; арабські правителі створили спеціальні установи – палати товмачів. Так, О. Кальниченко стверджує, що Халіф аль-Мамун 830 року засновує перший в арабській історії перекладацький центр («Байт аль-Хікма» – «Будинок мудрості») в Бададі, 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) описують витoki створення і функціонування Толедської школи перекладу [371, с. 149]. Дж. Деліслом (J. Delisle) та Дж. Вудсвортом (J. Woodsworth) було виявлено, що політична зацікавленість у підготовці перекладачів виникла в початковий період створення європейськими державами колоній в Америці, Азії та Африці, коли Колумб під час першої експедиції захопив 10 індіанців і силоміць вивіз їх до Іспанії з тим, щоб вони оволоділи іспанськими мовою та культурою і могли служити перекладачами під час подальших подорожей [476]. Зарубіжні науковці репрезентують 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) [476], 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; в Шанхаї існували 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 XIX сторіччі: - підготовка дипломованих перекладачів в Університеті ім. Гумбольта (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 [468].

Т. Тимошенкова досліджувала умови та принципи функціонування спеціальних вищих навчальних закладів, що готують перекладачів, із середини XX ст.: у Гейдельберзі (1930), Москві (1930), Женеві (1941), Відні (1943); а також підготовку перекладачів-синхроністів у повоєнні роки [404].

Професійну підготовку майбутніх перекладачів за останні 50 років представлено в такому вигляді: в 1974 році для підготовки перекладачів художньої літератури створено при університеті Комплутенсе в Мадриді Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores і Escola Universitaria de Traductores y Interprets при Автономному університеті Барселони; в 1979 році розроблено професійно зорієнтовані програми у Гранаді, а в 1988 році – в Лас-Пальмасі на Канарських островах; у 1990 році створено факультети 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 X). 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) [506].

Як зазначає Т. Тимошенкова, означена підготовка перекладачів у вищих навчальних закладах в Україні розпочалась у 1966 році, коли було відкрите перекладацьке 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 [404, с. 33]. У 1991 році ситуація змінюється: на базі Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна та Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка готують майбутніх фахівців перекладу для різних галузей господарства. У 1992 році відкрито факультет «Референт-перекладач» в одному з перших приватних вищих навчальних закладів України – Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія»; з 1996 року підготовку перекладачів здійснює Львівський національний університет. Наразі перекладачів вишколюють у Київському лінгвістичному університеті, Сумському, Запорізькому, Житомирському, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) та багатьох інших університетах України.

О. Ковязіною розглянуто 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,

екзистенціоналізму, 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 в студентів методологічної культури) та просувати методику самостійного оволодіння знаннями, розвиток у студентів прагнення відновлювати 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 в ході вирішення конкретних фахово спрямованих проблем у штучно створеному професійному середовищі [168].

О. Лавриненко порушив питання оптимізації процесу навчання перекладу: розробки комплексу вправ і завдань, спрямованих на формування перекладацької компетенції, які б ураховували всі аспекти реальної роботи перекладача. Науковець розглядає теоретичні засади навчання усного і писемного перекладу. Автор пропонує відповідні системи вправ з оволодіння навичками усного (*вправи на мнемотехніку* – безасоціативні, асоціативні, оперційні вправи; *вправи з організації усного мовлення*; вправи на застосування комплексних трансформацій – компресії, мікрореферування, абзацно-фразовий переклад, диктант-переклад, переклад-переказ, вправи на послідовний переклад з аркуша, вправи на тренування перекладацького скоропису; *вправи на подолання труднощів усного перекладу* – вправи на закріплення перекладацьких відповідників із повторенням, вправи на сполучуваність лексичних одиниць, вправи на знаходження периферійних значень полісемантичних слів, чотиритактні вправи, вправи на розвиток контекстуальної здогадки, вправи на зворотне корегування, вправи на навчально-двосторонній переклад тощо) і письмового (доперекладацькі і перекладацькі вправи; мовні вправи; операційні вправи; комунікативні вправи; рецептивні вправи; рецептивно-продуктивні вправи) видів перекладу. О. Лавриненко специфікує зміст і методи навчання галузевого перекладу (художнього перекладу, науково-технічного перекладу, офіційно-ділового перекладу та перекладу газетно-інформаційних матеріалів) [214].

О. Максименко визначила загальні якості перекладача усного мовлення: аналітичне мислення, миттєва реакція, уміння узагальнювати, інтуїція, уміння швидко пристосовуватися, здатність концентрувати увагу, фізична й психологічна витривалість, гарна пам'ять, ораторські здібності, приємний голос, допитливість, тактовність, дипломатичність [243, с.8].

І. Кочергін вважає підготовку особистості перекладача як фахівця головною метою процесу навчання, а не лише оволодіння іноземною мовою. Автор пропонує розробку наскрізних програм з підготовки перекладачів-референтів, укладених на основі моделі фахівця. Фундаментом всієї 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 професійної придатності, а також розроблена на цій базі *моделі фахівця* у вигляді переліку конкретних завдань, успішне вирішення яких дозволяє досягти поставлених цілей, тобто підготувати фахівця означеного профілю. Серед складових елементів цієї моделі науковець виокремлює кваліфікаційну характеристику фахівця, а також знання, навички, вміння у межах кожного виду діяльності,

передбачених моделлю, та сформульованих у системі завдань, що повинні бути вирішеними в процесі навчання [198].

Учений репрезентує комплекс робіт із планування та організації навчального процесу, що сприяють успішності професійної підготовки: - інтеграція всіх навчальних матеріалів із зазначенням змісту знань, навичок і вмінь, етапу їх реалізації та засобів їх формування; - можливість організації об'єктивного, дієвого контролю за процесом формування професійно необхідних знань, навичок, умінь у будь-який момент п'ятирічного терміну навчання; - можливість об'єктивного визначення коефіцієнта трудової участі кожного викладача у навчальному процесі; - можливість повної реалізації принципу індивідуалізації навчання на основі розроблених студентами індивідуальних планів самостійної роботи; - максимальна цілеспрямованість і вмотивованість кожного методичного прийому, кожної вправи, кожного навчального заняття; - можливість вирішити проблему обґрунтованого відбору лексичного, граматичного, ситуативно-тематичного мінімумів на весь курс навчання і кожний окремий етап; - можливість розробки науково і професійно обґрунтованої окремої методики навчання конкретної мови; - конкретність планування науково-дослідної роботи [198]. Отже, провідним у започаткованій методиці підготовки майбутніх перекладачів-референтів виступає специфікація знань, умінь і навичок, що в сукупності «будують» професійний склад перекладача.

М. Наказний специфікував підготовку перекладачів до роботи з інформаційними ресурсами у 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].

На думку автора, для перекладача інформація виступає ключовою ознакою професійної діяльності, тому до головних елементів підготовки майбутніх перекладачів науковець відносить такі: 1) навчання принципів роботи з інформацією; 2) формування навичок роботи з програмами-перекладачами; 3) формування навичок роботи з електронними словниками; 4) засвоєння знань зі специфіки упорядкування інформації та принципів пошуку інформації; 5) формування навичок оперування сучасними електронними системами обробки інформації. Учений наголошує на необхідності вдосконалення підготовки майбутніх перекладачів у спектрі розвитку їхньої 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 довідкових матеріалів, Інтернет-ресурсів, професійних словників і вміння користуватися перекладацькими ресурсами.

О. Поршнева стверджує, що професія перекладача / тлумача безпосередньо стосується комунікації, мовленнєва підготовка постає провідною у системі освіти майбутніх перекладачів. Якщо

це йдеться про підготовку студентів до оволодіння перекладом як особливим видом мовленнєвої діяльності, то можна стверджувати, що подібна діяльність є білінгвальною професійною діяльністю перекладача, пов'язаною з перебудовою артикуляційної, перцептивної системи, розвитком механізму переключення з однієї семантичної системи на іншу [340]

З огляду на це, 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 другою іноземних мов, значно відрізняється, тому мовленнєва підготовка фахівців передбачає формування у майбутніх перекладачів координативного типу білінгвізму (різновиду індивідуального білінгвізму, за яким перша та друга іноземні мови білінгва автономні у його свідомості і не змішуються у його мовленнєвій практиці, в результаті чого інтерференція мінімальна; координативний білінгвізм відображує значно більш високий ступінь володіння двома мовами, але не такий високий рівень володіння другою іноземною мовою, як при змішаному типі білінгвізму).

П. Гальперін під формуванням професійно-мовленнєвої компетентності фахівця перекладу розуміє формування такої мови, яка не потребує калькування однієї мови на іншу [78].

О. Поршнева переконана, що в межах базової лінгвістичної підготовки майбутнього перекладача необхідно формувати лінгвістичну компетенцію, що передбачає наявність умінь відтворювати всю гаму типових текстів та конструювати головну ідею прочитаного або прослуханого тексту, виходячи з контексту та застосовуючи фонові та тематичні знання [340].

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 встановлювати міжмовні співвідношення елементів, структур, мовних моделей. Ці якості професійної мовленнєвої особистості препаруються обсягом мовного тезаурусу перекладача [441].

Учені (О. Селіванова, М. Цвілінг) вважають, що по закінченні 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 більш інформаційні блоки (семантична компетенція);
- передавати, формулювати зміст повідомлення рідною та іноземною мовами, враховуючи дискурсивний контекст;
- зберігати зміст тексту, його денотативну, конотативну, нормативну, прагматичну та естетичну еквівалентність (текстова компетенція);

- орієнтуватися в соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, адекватно інтерпретувати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур (міжкультурна компетенція) [441].

Підсумовано, 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 їхньої інтелектуального розвитку, вимог до адекватності та правильності перекладу як професійного продукту відповідно до світових стандартів і міжнародної практики.

Узагальнюючи різні підходи до трактування 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 лінгво-комунікативною компетентністю, основу якої складають знань, умінь, навички сучасної мовної особистості-представника певної професії, здатної вдало використовувати набутий багаж у контексті свого фаху та орієнтуватися у ситуації. Сформована мовна особистість має перспективи працевлаштування у 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

Проблема професійної підготовки перекладачів китайської мови наразі є особливо актуальною, оскільки останні 10 років динамічно розвиваються міжнародні зв'язки України із КНР, що зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі сходознавства для створення та підтримки сприятливих взаємовідносин між двома країнами. Вивчення саме китайської мови викликає безліч труднощів, враховуючи лінгвістичні розбіжності двох мов, ієрогліфічне

написання слів, особливу тональність китайських слів (та складів), словотворення, культурно-філософське трактування ієрогліфів, етимологію китайських ключів тощо.

Підготовка перекладачів китайської мови до професійної діяльності є складним процесом як з боку викладачів, так і з боку студентів – майбутніх перекладачів. «Процедура» підготовки перекладачів-східнознавців 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 й 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 лінгвосціокультурних особливостей навчання майбутніх перекладачів китайської мови на різних історичних етапах становлення професії «перекладач-китаєзнавець». Актуальність цієї роботи полягає у дослідженні її етапів, оскільки означена 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.

Дослідження історіографічного аспекту професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України передбачало розв'язання таких **завдань**:

- розкрити історичні етапи еволюції професії «перекладач-китаєзнавець»;
- схарактеризувати особливості професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відповідно до історичних етапів становлення досліджуваної професії.

Розуміння ролі, змісту професійного «функціонування» перекладача, його особисті характеристики, вимог до якості праці перекладача знайшли своє відображення ще в епоху стародавніх цивілізацій, коли письмовий переклад був провідним видом мовленнєвої діяльності, пов'язаною 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 мовленнєві вміння в межах певної ситуації. Перекладач набував свого комунікативного досвіду засобом 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 могутніх країн Спільного комюніке 4 січня 1992 року. Весь 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 – теперішній час.

Перший етап позиціонується як «культурна революція». Ознайомлення українців із культурою Китаю, китайців – із культурою України почалося з епізодичних обмінів творчими

колективами між містами-побратимами та організації виставок зразків українського і китайського мистецтва. З огляду на нестабільний матеріальний стан України, подібне культурне поєднання здійснювалося протягом 8 років. До 2000 року зростає кількість взаємних візитів вищих посадових осіб двох країн, що зумовило необхідність залучення більше 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), музикальне мистецтво (інструментальне оформлення українських та китайських музичних творів, актуальні музичні жанри, творчість відомих діячів музичної культури), образотворче мистецтво (своєрідність українського народного декоративного мистецтва, світлина, 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 та 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 [474]. 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-діалога 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 вищезазначене, зміст навчальних програм почав видозмінюватися, насамперед це стосувалося академічної тематики, а найбільше уваги було спрямовано на ознайомлення майбутніх перекладачів китайської мови із сучасними віяннями китайської культури (у порівнянні 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 могутності 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 забезпечило б їм пріоритетну затребуваність та стійку конкурентоздатність на українсько-китайському і міжнародному ринках праці, а також широкі можливості самореалізації, у 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;
- уміння створювати, редагувати, реферувати і систематизувати тексти різноманітної стильової та жанрової приналежності;
- уміння трансформувати різноманітні типи тексту (зміна стилю, жанру, цільової приналежності тексту, трансформація вербальних текстів у мультимедійні, друківаних – 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 проєктів;

- володіння навичками підготовки наукових, науково-популярних, літературно-художніх, публіцистичних та інших видавництв, 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 (ізокрема, Україні) спільно із зарубіжними освітніми закладами надало українцям можливість ближче ознайомитися з особливостями китайської культури, філософії, літератури. Завданнями центру виступили:

- організація курсів китайської мови і культури;
- проведення наукових конференцій, присвячених Китаю;
- 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 3 таких центри – у Києві, Луганську, Харкові. Це означало, що на науковій арені з'явилася додаткова могутня 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 Міністром України і Китаєм, яке передбачало обмін досвідом із правових питань, а саме у сферах 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 відзначив розвитку 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 озброєних 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 якої 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 з значнішим оператором кабельного телебачення в Україні – групою компаній «Воля». Усний переклад набував популярності. Для участі в цій галузі було запрошено висококваліфікованих перекладачів, які швидко адаптувалися до процесу перекладу. Виникла необхідність врахувати тематичну новизну в навчальних програмах. «Спонтанність» перекладу з цієї тематики високо оцінювалася, що, безумовно, вимагало тривалого тренування.

14 листопада 2011 року в Державному комітеті 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 складати 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 двійним керівництвом професорів із китайських та українських ВНЗ, культурної співпраці, вивчення країнознавства; відкриття китайської школи в м. Києві; 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 спонукали 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 у 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 більш 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 [449, с. 86–120]. У зв'язку з завданнями зміст навчальних програм і професійних компетенцій поступово трансформувався [171]. Акцентувалося 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 встановлених вимог. Отже, контингент майбутніх фахівців-перекладачів китайської мови почав ретельно відбиратися.

Так, професійна мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови сьогодні вимагає наявності двох основних складових – *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 труднощів, 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 напряму ядерного тону викликає безліч фонологічних помилок, наприклад, «мама» (妈 mā) і «кінь» (妈 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 приділяється *соціокультурній* підготовці майбутнього перекладача-китаєзнавця, якому необхідно розуміти й тлумачити різні аспекти китайської культури й мовної поведінки у професійному середовищі, а також реагувати на них.

Слід зазначити, що двостороння політична взаємодовіра між Китаєм та Україною постійно зміцнюється, контакти на вищому 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 відображується на 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, С 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 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)».

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 у межах певного дискурсу, індивідуальних психологічних особливостей фахівця перекладу, його віку, та інтелектуально-мисленневих здібностей, швидкістю пам'яті, вміння адаптуватися до професійної ситуації, вміння користуватися технічним забезпеченням перекладу і тощо.

Мовна професійна підготовка майбутніх перекладачів все ж передбачає глибинне розуміння специфіки перекладацької діяльності та її результату, знання психологічних аспектів режиму роботи перекладача / тлумача, вміння правильно вибирати стратегію і тактику здійснення перекладу у контексті комунікативної / не комунікативної ситуації тощо.

У цьому зв'язку, з'ясуємо сутність ключових понять започаткованого дослідження: «переклад» і «перекладацька діяльність».

Аналіз визначень поняття «переклад» різними авторами (див. Додаток А2) засвідчив, що в їх текстах спостерігається спільне, як-от: процес передання інформації з однієї мови іншою (іноземною) мовою (Л. Бархударов, В. Віноградов, В. Комісаров); перетворення / трансформації структури мовного утворення (Л. Бархударов, А. Лілова, Л. Черняхівська), водночас і є відмінності. Так, учені (В. Віноградов, В. Комісаров) акцентують на еквівалентності відношень між текстом-оригіналом і текстом перекладу; Б. Хатім і А. Швейцер наголошують на значущість урахування в процесі перекладу соціокультурного контексту. Інші науковці (І. В. Корунець, А. А. Лілова, Б. Хатім) вбачають необхідним у змісті перекладу виокремити такі риси, як форма презентації перекладу в залежності 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.

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.

Будь-яка діяльність, за даними психолінгвістики, – це «система процесів, що забезпечують суспільні та практичні зв'язки та опосередковують вплив предметного світу» [75; 224, с. 5]; це «цілеспрямовано організована взаємодія організму із середовищем, зумовлена потребою та виражена в результаті. Мовлення є одним із засобів, який конструює діяльність суспільства» [224, с. 23].

Енциклопедично-тлумачні джерела трактують термін «перекладацька діяльність» як дія 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 ставляться до спеціалістів цієї галузі [458, с. 8 - 9]».

Учені (М. Бахтін, В. Кухаренко, Ю. Лотман, О. Мороховський, П. Рікьор, 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 » [369, 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, умінь та навичок фахівця, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, які ставляться до спеціалістів цієї галузі) у процесі міжмовної і міжкультурної комунікації задля відтворення і передання інформації з однієї мови іншою через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу в 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 класифікується на два функціональні види перекладу – художній переклад та інформативний (спеціальний) переклад. Під час здійснення художнього перекладу перекладач дотримуватимуся правил зберігання художньо-естетичної (поетичної) функції тексту оригіналу [366, с. 96–103].

Переклад спеціальних текстів має на меті відтворити інформативність тексту оригіналу (інформативна функція), тобто повідомити, проінформувати реципієнта. До інформативного перекладу автори відносять переклад матеріалів наукового, ділового, суспільно-політичного, побутового та іншого характеру. В. Н. 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 в педагогічну систему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу, сприяє розвитку «всесфернообізнаності» майбутнього перекладача у межах рідної та іноземної (іноземних) мов.

В основу класифікації перекладу Р. Якобсон поклав співвідношення знаку (signum) та значення (signatum) та розрізняв 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 трансмутация) – інтерпретація вербальних знаків засобами невербальних знакових систем [457]. В. Сдобніков та О. Петрова доповнили започатковану класифікацію четвертим видом перекладу – внутрішньосеміотичним [366, 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-східнознавця в умовах здійснення письмового та усного видів перекладу. Характеристику кожного виду специфікуємо згідно із запропонованою Л. С. Бархударовим психолінгвістичною класифікацією видів перекладацької діяльності: писемно-писемний, усно-усний, писемно-усний, усно-писемний [27, с. 46–49.].

Писемно-писемний переклад, іншими словами письмовий переклад письмового тексту. Перекладач використовує дві мови в писемній 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 вимовляння всього тексту оригіналу або в паузах між реченнями / абзацами (абзацно-фразовий переклад) у виконанні промовця. Синхронний переклад реалізується одночасно із вимовлянням оригіналу оратором або через 2-3 секунди після / до початку вимовляння (фазовий зсув) тексту оригіналу. Писемно-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-писемний – писемний переклад усного тексту, який часто використовується з навчальною метою (написання диктанту-перекладу) та відтворення у письмовій формі аудіо-текстів. Уважаємо репрезентовану класифікацію універсальною та базовою в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу.

I. 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 не відтворюючи) емоційного заряду кінодії засобами інтонації [8, с. 13–25.]. Авторка акцентувала на один 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 психічну стійкість (крім знань та професійних умінь). Ця галузь є специфічною і потребує спеціальної комбінованої підготовки.

Учені (I. Алексеєва, O. Кулагіна, I. Корунець, O. Петрова, B. Сдобніков, M. Суханова та ін.) класифікують переклад за критерієм залучення / незалучення людини-перекладача до процесу перекладу та специфікують машинний (комп'ютеризований) переклад як різновид писемного 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 оригінальну ідею засновника підходу до МП американського вченого Уоррена Уївера та його послідовників (E. Бут, Д. Бриттен, P. 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») з втручанням перекладача з метою скорочення складних речень, уникнення двозначних неясних слів та граматичних конструкцій, вибору адекватних лексичних одиниць в мові перекладу тощо); 6) МАНТ (Machine-Aided Human Translation, комп'ютеризований переклад: людина перекладає, а комп'ютер автоматично перевіряє тим часом термінологію, шукаючи її у словнику і порівнюючи її з іншими перекладами, наявними у пам'яті) [13]. На сучасному етапі на ринку праці володіння інформаційними технологіями задля здійснення перекладу є невід'ємною вимогою до професійних вимог, що висуваються 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. В. Корунець дослідив специфіку професійно-перекладацької діяльності фахівців перекладу в межах здійснення двох базових видів: усного і писемного, а саме розвів фахові відмінності перекладача та тлумача як різні форми однієї і тієї самій діяльності. Керуючись визначенням терміна і поняття «переклад», під яким(и) розуміється поєднання різних форм передання значення / змісту мовних одиниць різних типів мови-джерела відповідними типами змістових одиниць мови-перекладу, вчений розрізнив фахи «перекладача як людини (чи машини), що передає значення / зміст мовних одиниць мови-джерела в писемній 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 розподілів усний переклад (тлумачення) за критерієм професійної / непрофесійної (або її відсутності взагалі) підготовки його здійснювача, 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 дохідливо й зрозуміло» відтворити зміст розмови співбесідника 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 писемного 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. Алексєєва, 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 (ні 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 функціональні домінанти першотвору максимально у 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 [8, 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 гідність;
- перекладач / тлумач (у процесі виконання усного послідовного і синхронного видів перекладу в умовах міжнародних контактів, зокрема, на вищому 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).

Писемний 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 тощо.

Крім згаданих вимог, відзначимо специфічні якості перекладача-східнознавця: • 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 «притосовуватися» до їх манери викладення інформації, тобто розуміти імпліцитний зміст повідомлення, і відповідно варіювати під час перекладі відповіді з урахуванням інтересів своєї сторони.

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

Учені-перекладознавці (І. Алексеева, 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) переключення, психічна 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 фахівцю як зберігати великий об'єм інформації, так і забувати непотрібне. Переключення – 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 єдиного двобічного утворення, створеного шляхом взаємодії та «зрощення» обох систем [262, с. 106]. Психічна 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 фахової реалізації тлумача / перекладача відповідно до професійних вимог, що висуваються до представників цієї професії-ремесла.

Деталізуємо загальні професійні вимоги до перекладача / тлумача (див. табл. 1.1).

Загальні професійні вимоги до фахівців перекладу

| Професійні вимоги до тлумача | Загальні професійні вимоги до тлумача й перекладача |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> володіння професійно поставленим голосом, умінням його доцільно використовувати, знання засобів його «відновлювання» у разі перенапруження; наявність чистої чіткої дикції (без будь-яких дефектів мовлення), вміння користуватися правилами риторики; навички володіння перекладацькою нотацією – скорописом; навички неперевикнення часу, відведеного на усний переклад (особливо синхроністом) | <ul style="list-style-type: none"> володіння технічними прийомами перекладу: мнемотехнікою (прийомами запам'ятовування); навичками переключення на різні типи кодування; навичками мовленнєвої компресії, мовленнєвого розгортання та адаптування тесту / мовлення; навичками застосування перекладацьких стратегій, тактик (комплексних видів трансформацій, генералізації, антонімічного перекладу, компенсації і та ін.); уміння користуватися лексикографічними джерелами, енциклопедичними виданнями та іншими джерелами інформації; знання іноземної мови на рівні, близькому до білінгвізму, фонові знання – знання реалій (про культуру, традиції та національні звичаї, соціально-політичний стан, основні історичні події, цікаві географічні місця у межах країн, мови яких перекладаються); активне володіння основними мовленнєвими жанрами тексту та функціональними стилями у межах рідної та іноземної мов; постійне поповнення активного словникового запасу у двох мовах; навички редагування перекладів тощо |

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-технологічні засоби перекладу в сучасному полікультурному просторі, який генерує багаторівневі системи різноманітних сфер.

Отже, під час професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів китайської мови в сучасному полікультурному просторі пріоритетними вважаємо такі навички та вміння:

нормативне вимовляння китайських та українських звуків мовлення, сформована граматична та лексична база усного та писемного китайського та українського мовлення, навички стилістично-коректного та логічно-послідовного оформлення усних та письмових висловлювань, уміння аргументовано будувати виступи за різноманітної тематикою. Відзначимо, що означена підготовка передбачає володіння майбутніми перекладачами-східнознавцями базовим рівнем описаних умінь і навичок у межах англійської (другої іноземної мови) та російської (мова меншин певного регіону) мов, або згадані навички і вміння набуваються у процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Перекладацька діяльність усного перекладача китайської мови суттєво відрізняється від перекладацької діяльності тлумача китайської мови. Писемний переклад викликає безліч труднощів, пов'язаних з ієрогліфікою. Задля успішної писемної перекладацької діяльності у перекладача має бути сформованими начертальні (моторні, графічні) навички, лексичні навички, навички зорового сприйняття-декодування писемної інформації (читання). Здійснення писемного перекладу тісно переплітається з навчанням писемного мовлення, яке передбачає оволодіння набором графічних елементів – рисами та графемами з подальшим їх комбінуванням, що приводить до складання ієрогліфів-слів.

Писемний перекладач китайської мови, який працює вдома, може самостійно планувати свій робочий час: інтенсивність праці, об'єм перекладу, вибір технічних засобів, прийомів перекладу та різногалузевих словників (двомовні і одномовні словники, соціально-політичні, науково-технічні, торгівельно-економічні, правові, медичні, фармакологічні словники тощо). Задля успішного здійснення письмового перекладу з китайської мови українською та з української китайською учені (І. Корунець, Н. Каширіна, І. Цатурова та ін.) пропонують дотримуватися певних стадій.

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 стилістичними характеристиками 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, встановлюються зв'язки між знаком та його значенням, визначається смисл термінів чи фразеологічних словосполучень, ідентифікуються стилістичні засоби та обираються засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту.

Третя стадія передбачає практичне розв'язання означених проблем та створенням, в результаті, чорнового варіанту перекладу.

Четверта стадія перекладу полягає у вдосконаленні-редагуванні чорнового перекладу: ретельному порівнянні кожного речення оригіналу з його перекладом, в ході якого здійснюється аналіз і виправлення перекладацьких помилок, внесенні 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 [440]. Під функціонально-нормативними помилками (недоліки в індивідуальному стилі перекладача, стилістичні помилки, нормативно-узусальні помилки, структурно-синтаксичні помилки) розуміємо порушення норми перекладацького мовлення; під функціонально-змістовими (перекручення, нечіткість, неясність на рівні слова, словосполучення, речення) – порушення норми еквівалентності; під культурологічними (незнання реалій, традицій, звичаїв країни, мова якої вивчається) – порушення прагматичної норми.

П'ята стадія перекладу виникає у разі, якщо чорновий виправлений текст перекладу треба переписати на чистовик. Якщо перекладач працює «в комп'ютері», ця стадія не є обов'язковою.

Для слав'яномовних студентів особливі труднощі викликають механізми написання ієрогліфів (214 ключей-детермінантів), що є надзвичайно складним у плані їх накреслення та з психологічного боку, а саме їх сприйняття та запам'ятання, в якому беруть участь всі 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:

1. Розпізнання семантики східних за написанням ієрогліфів.

Відомо, що в китайській мові існує безліч східних за накресленням ієрогліфів, нерозпізнання смислорозрізнявальних елементів яких спричиняють неправильне трактування ієрогліфу та, відповідно, порушення норм перекладацького мовлення, еквівалентності різного плану та прагматичного навантаження неправильно декодованої інформації. Наприклад, слова 乌 wū (чорний) та 鸟 piǎo (птаха) часто плутають, тому у складі слова 乌克兰 wūkèlán (Україна) недосвідчений перекладач транслітерує означене слово як «Нюкелань» замість «Уекалань». Важливе місце у перекладі посідають знання лексикології китайської мови: правил диференціювання складних слів та словосполучень, ідентифікування етимологічно неподільних слів; особливостей кількісно-складового складу слів та лексико-граматичних і стилістичних особливостей оформлення висловлювань; знання семантики фразеологічних словосполучень. Неприпустимою є функціонально-змістова помилка, яка спотворює оригінальний зміст китайського ієрогліфа. Наприклад, 乌药(wūyào) перекладається як «ліндера чилибухолистная», а ні «пташині ліки» [453].

2. Переклад-транскрибування власних імен.

Структура китайського та українського складів значно відрізняються. Кількісний склад звуків у китайському складі не перевищує чотирьох елементів (一 (yī), 个 (gè), 狗 (gǒu), 年 (nián)). Український склад може містити різну кількість звуків-компонентів (і, та, кінць, склад, схлип тощо) у різній послідовності: голосний (у) голосний-приголосний (як), приголосний-голосний (на), приголосний-голосний-приголосний (річ), приголосний-приголосний-голосний (сто), приголосний-голосний-приголосний-приголосний (тигр), приголосний-приголосний-голосний-приголосний-приголосний (зверх) тощо. Китайський склад характеризується чітким порядком та сполученістю звуків. У межах одного китайського складу неможливим є сполучення приголосних, проте, на відміну від українського складу, уможлиблюється поєднання голосних. До структури китайського складу входять: ініціаль та фіналь; фіналь складається з медіалі та субфіналі; субфіналь – з централі та терміналі. Отже, повний китайський склад передбачає таку послідовність звуків-елементів: приголосний – нескладотворчий голосний – складотворчий голосний – кінцевий напівголосний або носовий сонант (передньоязичковий або задньоязичковий), наприклад, tuan і tiau. Перекладач повинен знати, що ні всі звуки китайської мови можуть сполучуватися один з одним. Наприклад, існують звуки fa (фа) та li (лі), але відсутній звук fi (фі); є звуки se (си) та ta (та), відсутній te (ти). Загалом, за словниками та довідниковими даними останніх років в китайській фонетичній системі кількість складів налічує 400 одиниць. Специфічною особливістю двокомпонентного китайського складу є його відкритість (приголосний-голосний), тобто він закінчується на голосний звук. Проте в китайській фонетичній системі слова-склади не починаються з голосних [o] й [u], їх «прикривають» приголосним [w], а голосні [i] та [a] – приголосним [y]: 我 wǒ (я), 五 wǔ (п'ять), 一 yī (один), 崖 yá (скеля) тощо. Наприклад, при перекладі українських прізвищ перекладач повинен користуватися фонетичними правилами китайської мови. Наприклад, кількісно-якісний склад прізвища українського українського поета, письменника, художника, громадського та політичного діяча Т. Г. Шевченка (8 звуків-графем; 3 склади) відрізняється від його китайського відтвореного 舍甫琴科 (shèfūqínkē) (9 звуків-графем, 4 складові-ієрогліфи).

З огляду на вищезазначене, складним видається ієрогліфічна транскрипція власних назв та реалій, зокрема, незафіксованих у словниках, відсутність у довідкових 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 чотири перетворення: 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.

Відзнакою китайських прізвищ та імен є гендерна нейтральність та чітка послідовність – спочатку прізвище, потім і’мя; в українській мові – навпаки. Наприклад, 老子 (lǎozǐ, lǎozǐ) – Лао-цзи (чоловіча стать), 刘洁 (liú jié) – Лю Цзе (жіноча стать). Слід пам’ятати, що китайською мовою відтворюється оригінальна послідовність: Уолт Дісней / Walt Disney – 华尔特 狄斯尼 (huáěrtè dísīnǐ) – хуаертьє дісині; Євгеній Онегін – 叶夫格尼 奥涅金 (yèfūgēnǐ àonièjīn) – оуень аунецинь.

Незнання китайських історичних та географічних реалій може спричинити виникнення девіацій при перекладі власних назв: 庄子 (zhuāngzǐ) – і’мя китайського філософа Чжуанцзи, а ні «село». Річка Амур на китайській мові пишеться 黑龙江 hēilóngjiāng (Хейлунцзянь), тому китайський варіант перекладається українською мовою як Амур, проте, провінція 黑龙江 hēilóngjiāng перекладається – Хейлунцзянь.

Перекладач-східнознавець повинен знати, що вплив діалекту може відозмінити фонетичне написання іноземних власних назв у китайській мові: Sherlock Holmes (Шерлок Холмс) – 福尔摩斯 fúěrmósī (Фуермоси).

3. Членування китайського тексту.

Складним для перекладача-початківця є виявлення меж між морфемами одного слова-ієрогліфа, словами, словосполученнями, частинами реченнями, оскільки ієрогліфи пишуться на однаковій відстані один від одного. Наприклад, при перекладі китаємовних словосполучень (речень) неправильне роз’єднання / об’єднання ієрогліфів викривляє зміст китайського письмового повідомлення: 发展中国家 (fāzhǎn zhōng guójiā) означає «страни (国家), що розвиваються», неможна розірвати ієрогліфи 发展 та 中, оскільки смисл словосполучення трансформується в «Китай (中国), що розвивається».

4. Наявність веньянізмів (文言文- wényánwǔ) та діалектизмів у сучасному китайському лексиконі.

Під веньянізмами розуміють пласт предковічної лексики із старої літературної (писемної) мови, яка використовується в сучасній китайській мові: гудити / ганити – 非难(fēinàn) поряд з 指摘(zhǐzhāi); скорочувати 裁減(cáijiǎn) одночасно із сучасними словами 缩减 suōjiǎn, 削減 xiējiǎn, 缩小 suōxiǎo, 减少 jiǎnshǎo, 精简 jīngjiǎn тощо.

Деякі діалектизми зафіксовано в словниках: що? який? – 啥 shá (діал.) та 什么 shénme; поєнуються через телефон – 挂 guà (діал.) та 用电话联络(yòng diànhuà liánluò).

Отже, перекладачеві необхідно зберігати функціонально-стильову спрямованість та стилістичне забарвлення вихідного китаємовного тексту засобами вірного вибору відповідних лексичних одиниць у тексті перекладу.

5. Гнучкі синонімічні та антонімічні зв'язки між китайськими словами.

Окреме китайське слово може вступати в антонімічні відносини з кількома лексичними одницями, що функціонуватимете як синоніми [90]: рідкий (稀疏[的] xīshū) має чотири антоніми – 细密 (xìmi), 稠密 (chóumi), 严密 (yánmi) та 浓密 (nóngmi); відкривати 开 (kāi) – 关 (guān), 闭 (bì), 闔 (hé) та 合 (hé) та ін.

6. Різноманітність китайських фразеологічних висловів.

Перекладачу необхідно вміти ідентифікувати сталі вирази 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. Проте перекладач має розпізнавати Особливу групу чотирьох-компонентних структурно-семантичних фразеологізмів, які викликають певні труднощі у процесі перекладу: 礼义廉耻 (lǐ yì lián chǐ) – людські чесноти (ввічливість – справедливість – порядність – совість); 牛鬼蛇神 (niú guǐ shé shén) – потолоч, покидьки, непотріб (бик – чорт – змія – дух) тощо.

У китайській мові також зустрічаються кальки-фразеологізми іншомовного походження (黑名单 (hēimíngdān) – чорний список; 置于既成事实面前 (zhì yú jìchéng shìshí miànqián) – поставити перед переконливим фактом тощо); незнання правил лексичної валентності таких виразів спричиняють виникнення певних проблем їх виокремлення та перекладу.

Безліч труднощів пов'язано з перекладом фразеологізмів-речень. Наприклад, речення «少年老成 (shǎo nián lǎo chéng)» неможна перекласти «у малі роки старим став»; означене фразеоречення перекладається «не за роками дорослий»; речення «一心无愧 (yī xīn wú kuì)» перекладається «совість чиста» (дослівно: усім серцем не соромно) тощо.

7. Домінативна функція синтаксису над морфологією в китайській мові.

Порядок слів у китатйському реченні лінійний та фіксований із використанням спеціальних синсемантичних та службових слів.

8. Транспозиційність (конверсивність) частин китайського мовлення.

Існує велика кількість китайських слів, які мають однаковий ієрогліфічний склад, але належать до різних частин мови: 美丽 (měilì) – краса, красивий; 会 (huì) – уміння, вміти; 爱 (ài) – кохання, кохати; 早上 (zǎoshang) – ранок, уранці тощо. Часто спостерігаються такі трансформування частин мовлення: іменник → дієслово, іменник ↔ прикметник, прикметник → прислівник тощо. Важким для перекладача є виявлення таких елементів та визначення їх функціональних особливостей.

9. Видо-часові форми прикметників та дієслів.

Перекладачам-білінгвами, чия друга робоча іноземна мова є англійська, легше зрозуміти значення вищо-часових форм китайських прикметників та дієслів: факт, що реалізувався (суфікс 了 (le) ≈ Perfect); акт здійснився у минулому (суфікс 过 (guò) ≈ Simple); тривалий процес (着 zhe ≈ Continuous); процес, що реалізується в момент мовлення (在 zài ≈ Present Continuous) тощо. Вид дієслів часто асоціюють із завершеністю / незавершеністю та підрозділяють на результативні / нерезультативні.

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); обмежувальних часток (只 zhǐ (лише, тільки), 仅 jǐn (тільки, ледве), 光是 guāngshì (лише), 单 dān (тільки) тощо); негативних часток (不 bù (ні), 没 méi (ще ні), 莫 mò (непотрібно, неможна, не смій), 非 fēi (ні, не є), 无 wú (ні, немає) тощо); узагальнювальних (皆 jiē (все), 都 dōu (все), 均 jūn (все це) тощо); темпоральних часток (来着 láizhe (виражає тривалість у минулому), експресивних часток (的 de (означає впевненість у вірогідності повідомлення), 哪 nǎ (посилювач у питаннях), 着呢 zhe ne (дуже, вельми), 吧了 bāle (і тільки) тощо).

Перекладачам-білінгвам, хто вивчає англійську мову, на першій стадії ознайомлення з китайською мовою допомагає латинська транскрипція ієрогліфів – пін'їнь, проте на наступних 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 пін'їнем.

Під час професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців з усного перекладу крім вищезазначених труднощів паралельно виникає низка інших складнощів, 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. Льошер [492] 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 вичленення одиниць перекладу та їх перекладу іншою мовою (або виникнення перекладацької проблеми – неперекладу).

Між розпізнаванням перекладацької проблеми та її розв'язанням / нерозв'язанням автор (В. Льошер) виділяє 9 головних і 13 факультативних вербальних та / або ментальних дій, які розглядаються як елементи стратегії перекладу. До головних з них учений відносить: усвідомлення перекладацької проблеми, її формулювання, пошук її рішення, її розв'язання, відкладання рішення, нерозв'язання проблеми, труднощі у сприйнятті тексту оригіналу. Факультативними елементами науковець називає: 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 когнитивні дії, необхідні для здійснення усного перекладу [479] (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Моделі когнітивних дій, необхідних для здійснення усного перекладу

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

Вищенаведена таблиця демонструє східність когнитивних дій під час здійснення різних видів усного перекладу. Проте існує низка відмінностей. Специфікуємо їх. Під час послідовного та синхронного перекладу інформація тексту оригіналу сприймається на слух, при перекладі з

аркуша – через зоровий канал (читання), проте збереження інформації уможлиблюється 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, процес може ускладнюватися залученням додатковою координації та урівноваженням усіх дій, які відбуваються майже одночасно). 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 оратор. Незважаючи на те, що тлумач сприймає текст зором, окремі мнемонічні дії все ж залучаються до процесу, оскільки тлумачу необхідно зберігати в пам'яті прочитану інформацію, поки він / вона не дочитає речення до кінця, а також охопити поглядом наступну частину речення з практично одночасним аналізом змісту та його перекладом певною мовою. Розглянемо окремо кожний вид усного перекладу у межах професії перекладача-східнознавця.

Усний переклад з аркуша передбачає здатність перекладача вільно сприймати зміст і смисл тексту оригіналу (ТО) при його читанні, в особливості його швидкісних видах (ознайомлювальному, переглядовому і пошуковому). Як вже зазначалося, означена професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів-білінгвів китайської мови спрямована на здійснення гетеровалентного перекладу в таких мовних парах: китайська↔українська, китайська↔російська, китайська↔англійська; саме тому навички швидкої адекватної дешифрації ієрогліфів, набуті в ході спеціального трейнування різновидам швидкого читання та перекладу, посідає найважливіше місце як у письмовому, так і в усному відтворенні 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; 470] з перекладацьким швидкописом: сприймання ТО → фіксація його змісту за допомогою перекладацького швидкопису → породження тексту перекладу (ТП) з опорою на записи. Перша і друга фази здійснюються

одночасно із залученням двох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання та письмо; третя фаза також носить складний характер, оскільки під час її реалізації здійснено два інших види – читання про себе (власних записей) та говоріння (монолог). Сприймання тексту на слух обмежено часом та відрізняється одноразовістю його звучання, тому важливим для тлумача-сіннолога 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, послідовний переклад акумулює всі види мовленнєвої діяльності, вимагає швидкої реакції від тлумача для отримання та конвертації інформації – переключення з мови ТО на мову перекладу із застосуванням ідеографічного письма (кодування та декодування почутої інформації).

Уважаємо за доцільне розтлумачити зміст терміну «перекладацький швидкопис» (Р. Міньяр-Белоручев), синонімами якого в науковій літературі є такі: «універсальний перекладацький швидкопис» (А. Чужакін), «перекладацька нотація» (І. Алексеева), «перекладацька семантографія» (О. Алікіна). Кожний термін підкреслює специфіку дії: «швидкопис» акцентує на темпі фіксації інформації; «універсальний» – на схожості самої процедури та основних принципів здійснення запису; «семантографія» – на семантично-змістовому брці цього процесу. У дослідженні використано більш традиційний термін «перекладацький швидкопис», 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.

У перекладацькій практиці паралельно співіснують кілька різнопланових типів запису. І. Алексеева [9] пропонує визначити мову, якою здійснюється швидкопис, як критерій та виокремлює три основні типи ведення перекладацького швидкопису: 1) запис, заснований на мові оригіналу; 2) запис, заснований на мові перекладу; 3) фіксація інформації немовними знаками.

Переваги і недоліки кожного з типів відображено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Переваги і недоліки основних типів ведення перекладацького швидкопису

| Характеристика типів Типи швидкопису | Переваги | Недоліки |
|---|--|---|
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
| Запис, заснований на мові оригіналу | Швидкість та відсутність інтелектуальної напруги | Можлива втрата або перекручення інформації через скорочення, великі затрати часу на декоду- |

| <i>Продовження таблиці 1.3</i> | | |
|---------------------------------------|---|--|
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
| | | вання написаного тексту та перекодування зафіксованої інформації (подвійне перекодування) |
| Запис, заснований на мові перекладу | Зменшення часу на відтворення тексту мовою перекладу | Запис спонукає перекладача до виконання практично дослівного перекладу іншою мовою, що запобігає переформулюванню фрази відповідно до синтаксичних норм та узусу мови перекладу (порушення семантичної та синтаксичної сполучуваності) |
| Фіксація інформації немовними знаками | Орієнтація на змістовий бок повідомлення вже на етапі сприйняття, що зберігає час, відведений на декодування змісту на етапі перекодування повідомлення іншою мовою; означений запис не встановлює твердий зв'язок між змістом тексту та його лінгвістичним оформленням; ефективний засіб подолання міжмовної інтерференції | |

Два перші типи швидкопису залучають перекладача / тлумача до залежності від мовної форми запропонованого тексту, що порушує можливість здійснення правильного дешифрування інформації носієм іншої мови і культури, який мислить у межах відмінної категоріальної ієрархії (безеквівалентні фразеологічні одиниці, реалії, інтертекстуалізми тощо). Фіксація китайських слів ієрогліфами займає багато часу через дотримання правил та чіткості начертання певних елементів слів-ієрогліфів.

Фіксація інформації символами, знаками передбачає смисловий аналіз ТО та забезпечує мінімальні інформаційні втрати через семантичну експліцитність знаку та економії місця, відведеного для його написання.

У перекладацькій практиці швидкопис є системою умовних позначень, які створюються та вдосконалюються перекладачем в процесі навчання та реальної професійної діяльності на основі індивідуальної асоціативної пам'яті, логіки мислення, образних уявлень про різні явища, особливостей сприйняття інформації тощо. Проте, існує низка загальноприйнятих символів: стрілок, математичних знаків, знаків пунктуації та інших малюнків-символів (див. Додаток А3). Зазначені немовні знаки є метамовою та дозволяють абстрагуватися від мовної форми тексту і передати змістову (смислову) компоненту повідомлення, проте вони мають багато спільного з мовними знаками: багатозначність, синонімія, вмотивованість, здатність до трансформування та

комбінування [365]. Практикуючи перекладачі / тлумачі поповнюють загальноприйнятую систему перекладацького скоропису індивідуальними знаками-символами в ході вдосконалення мисленнєвих стратегій.

Суттєве значення має порядок розташування перекладацького запису на папері. Як один з можливих варіантів фіксації складних семантичних фрагментів у практиці перекладу використовується ступінчато-діагональне розміщення знаків-символів на папері (див. мал. 1.1): смислова структура спрямована зверху вниз та зліва направо (на початку – семантичний суб'єкт; нижче праворуч – дія; під нею ще більш праворуч – семантичний об'єкт; ще нижче із зсувом управо – всі обставини)

Малюнок 1.1

Ступінчато-діагональне розміщення перекладацьких знаків-символів на папері



Продемонстрована схема допомагає репрезентувати одиниці складної інформації більш наочно та логічно. Крім того, ступінчато-діагональне ведення запису дозволяє раціонально розподілити час на переміщення руки.

Зазначимо, що така схема-комбінація не є універсальною, оскільки деякі складні фрагменти речень можна замінити символом. Наприклад, китаємовне речення «下毛毛雨了» (Йшов дрібний дощ) пропонується компресувати в знак « \circ » (маленька крапля).

Задля економії часу та зручності в ході ведення перекладацької нотації на переговорах та офіціальних зустрічах перевага віддається кульковій ручці і паперу у форматі А4 або лінійованому блокноту «на спіралі» із твердою обкладенкою та вертикальним розташуванням пронумерованих аркушів. Рекомендується фіксувати інформацію невеликими символами.

Перекладацька практика припускає комбінування мовних та немовних знаків під час ведення швидкопису. Отже, всі власні назви (призвища, назви організацій, країн, міст тощо) слід відтворювати цілими словами, а загальноприйняти абревіатури – літерами (KHP, USA, UK тощо); терміни та часто вживані слова можна скорочувати кількома способами: 1) фіксування початкових літер слова (може бути – м. б., лінгвістика / лінгвістичний – лінгв.); 2) фіксування початкових та кінцевих літер (діяльність – д-ть, організація – орг-я); 3) запис слова приголосними літерами (часто потребує часу для дешифрування означеного запису, в особливості, коли голосний знаходиться в ініціальной сильній позиції – «нфрмц» замість «інформація», «пмлк» - замість «помилка»).

Певні труднощі у фіксації інформації (точніше, вибором символу для її передавання) виникають у тлумачів-східнознавців у таких випадках:

- в результаті наявних розбіжностей у розумінні понять і явищ у китайській та рідній (українській, російській) мовах. Наприклад, Новий рік в Україні корелює із зимою (грудень), у Китаї – з весною (березень – початок весни);

- у сприйнятті, написанні з подальшим декодуванням двозначних та багатозначних китаємовних числівників (十五 shí wǔ – п'ятнадцять та 五十 wǔshí – п'ятдесят; промовляння 一百五(十) yī bǎi wǔ(shí) – значення сто п'ятдесят, а не сто п'ять);

- ідентифікація та позначення статі, про кого йдеться у китаємовному повідомленні, коли автор не використовує статевий маркер 女 nǚ (Xu Lin – (пані) Сю Лін) тощо.

Отже, перекладацький швидкопис 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 через спеціальну теоретичну та практичну підготовку.

Усний синхронний переклад, один з найскладніших видів перекладу, має три режими реалізації: 1) синхронний переклад (голосно) із застосуванням спеціального обладнання; 2) синхронний переклад врівголосу 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 одержаний у повному обсязі від оратора); - напівпідготовлений переклад (отримана тезисно-змістовна версія доповіді; або оратор додає «вкраплення» під час виступу, які не зафіксовано в тексті доповіді); - непідготовлений / спонтанний переклад (перекладач не отримує оригінальний текст 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 тлумачу на переклад змісту повідомлення (період промовляння тексту оратором); - дотримання, залежність, пристосування тлумача до темпу мовлення оратора; - посегментний переклад (переклад тексту за сегментами в ході їх «надходження».

А. Ширяєв розглядає синхронний переклад як самостійний вид (різновид) мовленнєвої діяльності у сфері комунікативно-суспільної діяльності [449].

У структурі мовленнєвої діяльності виокремлюють три фази: 1) планування мовленнєвої дії; 2) реалізація мовленнєвої дії; 3) зіставлення і контроль [224]. Ці фази підрозділяються на чотири етапи: 1) формування мовленнєвої інтенції; 2) побудова внутрішньої програми висловлювання; 3) лексико-граматична реалізація програми; 4) зовнішнє оформлення. У процесі переходу від програми висловлювання до її лексико-граматичної реалізації в мовному коді функціонують механізми відбору слів, граматичного прогнозування, перегляд і зіставлення граматичних варіантів, закріплення «граматичних обов'язків» [198, с. 10–13.].

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 боку, як підготовку-мобілізацію систем організму до реакції на ситуацію, імовірність настання якої суб'єкт вважає максимальною [416]. Дії перекладача-синхроніста полягають в миттєвому реагуванні на ситуацію, яка постійно змінюється, тобто йдеться про регулювання мовленнєвої діяльності на психофізіологічному рівні.

Психологи (Н. Бернштейн, О. Леонтьєв та ін.) виділяють чотири рівні усвідомленості, іншими словами потенційної усвідомлювальності мовленнєвих дій і операцій: 1) актуальне усвідомлювання, предметом якого є мета дії та діяльності (мета висловлювання в нашому контексті); 2) свідомий контроль, предметом якого є «свідомі операції», сформовані на базі свідомих дій (операції вибору синтаксичних та лексичних засобів); 3) несвідомий контроль, якому відповідають фонологічні, а також морфологічні й словотворчі аспекти мовленнєвих дій; 4) неусвідомленість, якій відповідає звукоутворення.

Для перекладача важливим є орієнтація під час виконання професійних дій з подальшим адекватним вибором плану дій з цього приводу, що виступає результатом відповідних мовленнєво-мисленнєвих процесів, в основу яких Н. Жинкін поклав особливості функціонування механізму мислення індивіда – його реалізацію у двох «протиспрямованих» динамічних секціях, як-от: предметно-образному коді (внутрішнє мовлення) та мовленнєворуховому коді (експресивне / зовнішнє мовлення) [121]. Автор «наділяє» код внутрішнього мовлення суб'єктивізмом, оскільки він (код) складається із знаків, образів та уявлень, що носять схематичний характер. Зв'язки між компонентами коду змістовні, не формальні, тому думка, актуалізована у внутрішньому мовленні, будується у вигляді кластерів або ланцюгів. Науковець трактує мовлення як перехід від натуральної мови до коду внутрішнього мовлення, проте породження висловлювання – як зворотний перехід. Саме крізь призму цієї концепції можна розглядати специфіку здійснення синхронного перекладу.

Акумуляуючи 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 [449, с. 15–19.].

Першу фазу асоціюємо із ситуацією, в якій розгортається професійна діяльність фахівця синхронного перекладу. Наведемо приклад через описання 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-східнознавець 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 має 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 минулим досвідом, ситуацією спілкування та контекстом мовленнєвого повідомлення.

Ініціальним «подразником» та побудником 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 вірного (невірного) рішення безпосередньо залежить від попереднього прогнозу перекладача-синхроніста. Закінчення першої фази знаменується прийняттям рішення.

У ході *другої фази* (фази реалізації) перекладач розгортає у зовнішньому мовленні фрагмент висловлювання мовою перекладу, змодельований та побудований із прогнозованих у першій фазі заготівок.

Тривалість першої і другої фаз – від доль секунди до кількох секунд.

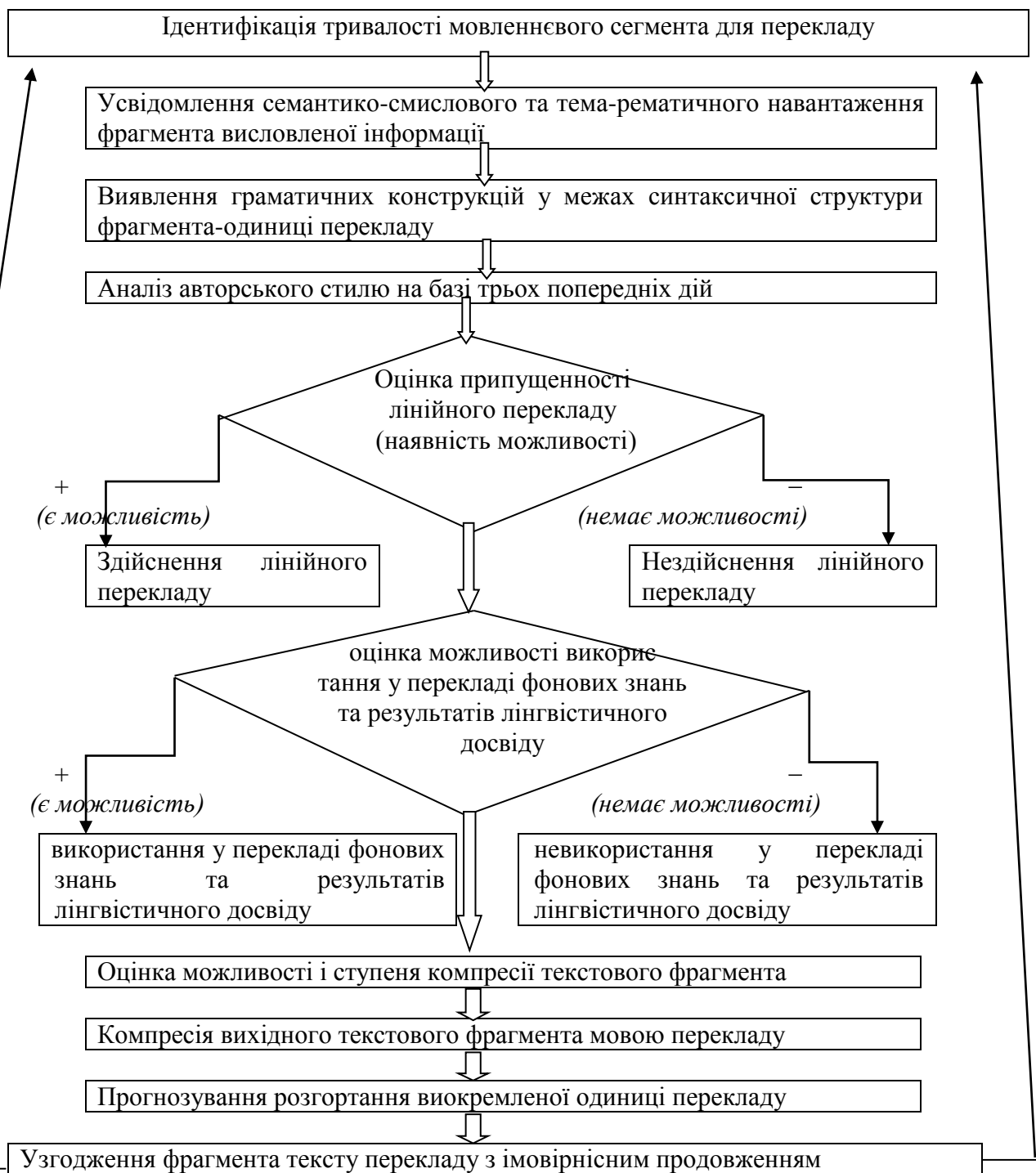
Фаза контролю передбачає оцінювання синхроністом правильності/неправильності виконання перекладу, що уможлиблюється після сприйняття декількох висловлювань оратора – мінімального ситуативного контексту.

Подібний порядок дій спостерігається впродовж всієї 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. Ширяєв характеризує одиницю орієнтування як відрізок вихідного тексту, смислове сприйняття якого дозволяє тлумачу приступити до пошуку чи вибору чергового перекладацького рішення. Учений пояснює залежність породження мовлення мовою перекладу від особливостей процесу реалізації внутрішньої програми висловлювань, яка формується в 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. Амплеев та ін.) ототожнюють поняття «одиниця орієнтування», «одиниця перекладу» та «відрізки вихідного тексту» в межах процесу синхронного перекладу [265]. Науковці виокремлюють такі одиниці перекладу: • інтонаційно-смилова одиниця; • структурно-семантичний блок; • структурно-синтаксичний блок; • будь-який інший відрізок тексту, пов'язаний зі специфікою протікання мисленнєвих процесів у свідомості перекладача.

Описані детермінанти процесу синхронного перекладу надають змогу специфікувати алгоритм дій синхронного перекладача-синолога (див. малюнок 1.2).

Алгоритм дій синхронного перекладача-сіннолога



Відзначимо, що прискорений темп мовлення оратора може порушити алгоритмовані дії. Запропонований алгоритм реалізується у повному обсязі та в означеній послідовності, якщо темп мовлення оратора є помірним, а саме: 1) ідентифікація тривалості мовленнєвого сегмента для перекладу; 2) усвідомлення семантико-сміслового 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

припущеності лінійного перекладу; 6)* здійснення лінійного перекладу (у разі можливості); 7) оцінка можливості використання у перекладі фонових знань та результатів лінгвістичного досвіду (додаткових уточнювань за темою, кліше, фразеологічних одиниць тощо); 8)* використання у 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 вичленення одиниці орієнтації.

Задля успішного здійснення перекладу в конкретній професійній ситуації (в межах різноформатних конференцій, семінарів, дискусій, прес-конференцій та інтерв'ю, презентацій, дипломатичної зустрічі, промов різногалузевих діячів тощо) від перекладача-синхроніста вимагається: - досвід роботи як синхроніста; - багаті лінгвістичні, фонові та комунікативні знання, уміння і навички; - швидка реакція та вміння орієнтуватися в професійній ситуації; - хороша пам'ять; - обізнаність у користуванні допоміжним спеціальним обладнанням; - уміння працювати в колективі (парі); - специфічні особистісні якості (толерантність, працездатність, гнучка адаптивність до ситуації, почуття відповідальності, організованість, зібраність і коректна поведінка, прагнення до самовдосконалення тощо).

Згідно із загальним алгоритмом перекладацьким дій специфікуємо деталі роботи перекладача-синхроніста в головних модусах. Нижченаведені модули розповсюджуються на всі види професійної діяльності сучасного вітчизняного перекладача (під час здійснення письмового, усного, «змішаного» видів перекладу). 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.

I. Переклад із рідної мови китайською мовою:

- переклад із рідної мови (української / російської) китайською мовою;
- переклад із української мови китайською мовою (для російськомовних перекладачів у полікультурному мовному середовищі України);
- переклад із російської мови китайською мовою (для україномовних перекладачів у полікультурному мовному середовищі України).

II. Переклад із китайської мови рідною мовою:

- переклад із китайської мови рідною мовою (українською, російською);
- переклад із китайської мови українською мовою (для російськомовних перекладачів у полікультурному мовному середовищі України);
- переклад із китайської мови російською мовою (для україномовних перекладачів у полікультурному мовному середовищі України).

III. Переклад у межах двох іноземних мов:

- переклад із (першої) китайської мови (другою) англійською мовою;

- переклад із (другої) англійської мови (першою) китайською мовою.

Переклад із рідної 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 у певній мірі полегшують вибір еквіваленту рідною мовою та скорочують час, відведений на здійснення означеного вибору;
- аналітизм лексико_граматичних китайських конструкцій дозволяє прискорити темп перекладу.

Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів у закладах освіти України ведеться державною мовою (українською), проте, урахувуючи властивості мовної картини деяких областей України (зокрема східних територій та Південного регіону), для певної кількості мешканців південних територій нашої країни російська мова є рідною, тому виникає попит у здійсненні двостороннього перекладу російською мовою / з російської мови. У цьому зв'язку у вищих означених територіях практикується підготовка перекладачів у модусах: «перша іноземна мова ↔ державна мова», «перша іноземна мова ↔ російська мова», «друга іноземна мова ↔ державна мова», «друга іноземна мова ↔ російська мова».

Спорідненість у багатьох лінгвістичних аспектах української та російської мов сприяє безперешкодному здійсненню переключення кодів у межах цих мов. Часто білінгвізм вітчизняних перекладачів (незалежно від території їх проживання) в плані української та російської мов досягає 100-відсоткового володіння двома мовами.

Переклад із китайської мови рідною мовою. У перекладі з рідної мови іноземною мовою та, навпаки, з іноземної мови рідною значну роль відіграє темп мовлення оратора. 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 оратора, 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 у повному обсязі «розгорнути» їх зміст українською / російською мовою в силу (зазначених слов'янських мов) синтетичного характеру;
- перевага компресійно-трансформаційного підходу з метою узгодження темпу китайськомовного оратора з темпом мовлення перекладача.

Практика показує, що у процесі перекладу переключення кодів з української мови на російську (для україномовних перекладачів) та з російської мови на українську (для російськомовних перекладачів) займає більшу тривалість, ніж при перекладі з китайської мови українською / російською мовою.

Переклад у межах двох іноземних мов. Існують випадки, коли українському перекладачу 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 мови. Передбачається, 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 починається, 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 зав'язків з представниками інших культур тощо. Умовою для зарахування на філологічний факультет (відділення іноземних) є успішне проходження абітурієнтами зовнішнього незалежного тестування, де профільюючим 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 ставляться 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 завданий оратором темп мовлення.

У перекладі з (другої іноземної) англійської мови (першою іноземною) китайською мовою механізм перекладу не відрізняється значною мірою, ніж при перекладі з першої іноземної мови другою іноземною мовою. Відтак, при перекладі з (другої іноземної) англійської мови (першою іноземною) китайською мовою спостерігаються 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 завданий оратором 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 1.3).

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



Аналіз процесуальної структури професійно-мовленнєвої діяльності перекладача китайської мови свідчить про значущість внутрішнього мовлення – головного механізму мовленнєвої та розумової діяльності, завдяки якому здійснюється обробка вербальної та знакової систем, або будь-якої іншої інформації, що сприймається перекладачем-білінгвом через різні органи чуття. Психолінгвісти (Н. Жинкін та Щ. Залевська) вважають, що розуміння є результатом перетворення за допомогою універсального предметного коду (УПК) сприйнятої індивідом інформації на модель фрагмента реальності (згідно згаданої інформації), внаслідок чого виникає широкий спектр перцептивно-когнітивних та емоційно-оцінювальних характеристик згаданої моделі (денотат), який є актом розуміння [122; 128, с. 47–48.]. Таким чином, завдяки внутрішньому мовленню перекладача забезпечується логічна переробка даних органів чуття, їх усвідомлення, розуміння та підготовка до практичного використання [349] у формі кінцевого завданого тексту мовою перекладу.

Специфіка перекладацької діяльності перекладача китайської мови потребує реалізації досить складного процесу дешифрування ієрогліфів засобами внутрішнього мовлення та передання змісту думок мовою перекладу, що уможлиблюється за умови здійснення перекладачем-східнознавцем складної інтелектуальної діяльності. Іншими словами, результат передачі 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 мовою перекладу (українською, російською, англійською).

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. 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 [443, 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-формульальний) пов'язаний із формуванням інтенції / інтенцій перекладача відповідно до концептуальної програми автора ТО та комунікативної ситуації через розробку стратегії і тактик перекладу.

Четвертий етап (структурно-трансформаційний) ґрунтується на аналізі оригінальних структур, поетапному пошуку та підбору 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-ідентифікаційній дії на другому етапі відбуваються в умовах жорстких часових обмежень, а в усному послідовному та синхронному перекладі передбачається одночасне виконання ще одного виду діяльності – скороченого запису змісту ТО. На відміну від письмового перекладу, усний перекладач (тлумач) практично миттєво виконує інтенційно-формульальний, структурно-трансформаційний та лінгвістично-оформлювальний етапи процесу перекладу; часто стадія редагування опускається. У письмовому перекладі згадані операції виконуються послідовно з повним усвідомленням їх мети і змісту та кінцевою перевіркою ступеня різнорівневої реалізації концептуальної програми автора ТО і прийнятності тексту перекладу у цільовій культурі [443, с. 261–262].

Висвітлена специфіка перекладацької діяльності українського перекладача китайської мови надає 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) в плані сприймання вихідного тексту та форми його відтворення-конвертування мовою перекладу;

- професія перекладача вимагає дотримання морально-етичних норм в межах культури КНР, України, США і Великої Британії, законів професійної поведінки перекладача / тлумача в кожній конкретно взятій ситуації та наявність певних особистісних якостей;

- сучасний вітчизняний фахівець-синолог (крім китайської мови) вільно володіє державною і російською мовою, має достатній рівень поаспектної обізнаності в галузі англійської мови.

Означені переваги перекладача-білінга дозволяють йому «котируватися» у сфері надання перекладацьких послуг та мати високу заробітну платню за якісне виконання багатоспектрального кола професійних обов'язків у межах чотирьох мов.

1.5 Проблема професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів у сучасному полікультурному просторі України

Дедалі більше учених, політиків, урядовців, діячів культури, суспільних діячів і економістів сучасної України дотримуються думки, що ідеальним підґрунтям її суспільно-політичної еволюції є формування нової соціально-політичної нації, яка легко адаптується до мінливих обставин новітнього життя та складається не тільки з етнічних українців, але й з представників інших національних, етнічних та культурних груп, які віддавна проживають в Україні.

Означений розвиток уможливають ринкова економіка, стабільна демократія, забезпечення освітніх і мовних прав. Конституція, закони України, система освіти наразі віддзеркалюють своєрідність нового етнічного різноманіття суспільства з його численними культурологічними концепціями (подекуди суперечними), переконаннями, віросповіданням, традиціями, що вміщуються на території однієї країни, тобто Україна є багатонаціональною, мультіконфесійною, полікультурною, багатомовною державою, яка сприяє та забезпечує комфортне співіснування людей, незалежно від їхньої раси та рідної мови. Саме тому, запровадження засад полікультурності в системі освіти полегшує реалізацію світової інтеграції України. Провідним чинником, який сприяє реалізації процесу культурної глобалізації, можна вважати об'єднання різних культур в одну міцну націю.

Україна за сучасними стандартами є порівняно етнічно однорідною країною - етнічні українці становлять майже три чверті населення. Проте в багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно мешкають чимало іноетнічних груп (росіяни, угорці, румуни, молдавани, гагаузи, болгары, поляки, словаки тощо), а в окремих регіонах питома вага іноетнічних груп доволі помітна. Якщо в Тернопільській, Івано-Франківській, Волинській областях частка національних меншин не перевищує 3 - 5%, то в Луганській та Донецькій областях вона складає 48 - 49%. У Кримській автономії, де кількісно й культурно домінують росіяни, в ролі меншини виступають не лише татари, а й етнічні українці [22, с. 12.].

За міжнародним правом, обов'язок забезпечення реалізації прав національних меншин лежить на державі та органах державної влади і не може перекладатися на громадські організації самих меншин або на державу походження.

У контексті національної освіти України особливе місце відводиться українській мові: «Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України» (стаття 10 Конституції) [183].

Майбутній перекладач-східнознавець повинен розуміти, що вибір мови перекладу (української, російської, чи будь-яких інших, які використають представники національних меншин

України) зумовлено межами і порядками, що визначаються законами України, а також особливостями цільової аудиторії: «Поряд з державною мовою при здійсненні повноважень місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування можуть використовуватися мови національних меншин (російська мова та інші) у межах і порядку, що визначаються законами України» [29].

Важливе значення серед програмних документів в освітній сфері має Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена Указом Президента ще в 1994 р. До основних шляхів реформування освіти Програмою віднесено зокрема: «подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел...». У розділі «Національне виховання» згаданої Програми акцентовано, що «головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави...» [104, с. 15].

У грудні 1995 р. Колегія Міністерства освіти затвердила «Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)», в яких трактуються питання багатокультурності. На думку одного з розробників «Концептуальних засад» проф. В. Шевченка, у цьому документі обґрунтована «необхідність заміни закритої моноідеологічної методології пізнання та практики толерантно-плюралістичною системою, відкритою до всіх наукових і загальнокультурних надбань цивілізації» [447, с. 355]. В цьому документі зазначено «основні елементи змісту гуманітарної освіти»:

- історична підготовка;
- філологічна підготовка (полягає у «вільному володінні державною мовою України, мовами інших народів (однією-двома з найбільш розповсюджених)...»);
- еколого-природнича підготовка;
- економічна підготовка;
- світоглядно-філософська підготовка;
- соціально-політична підготовка;
- культурологічна підготовка («освоєння сутності й прогресу розвитку української та світової культури як творчості людей у всіх галузях життя») [447, с. 357].

Наразі Україна є значущим елементом європейської економіко-політичної системи, яка стабільно функціонує та розвивається. Однак відзначимо, що неабиякий інтерес до нашої країни виявляють азіатські держави, зокрема Уряд КНР. Протягом останніх 20 років активізується двостороння співпраця в торговельно-економічній, інвестиційній, фінансово-кредитній, енергетичній, аграрній і науково-технічній сферах між Україною і Китаєм. Більше того, Китай розглядає Україну як потенційний крупний логістичний центр (з використанням товарних складів і портів) у межах реалізації міжнародного проекту «Новий Шовковий шлях» (реконструкція залізниць і прокладка автомагістралей з Китаю – через Узбекистан, Казахстан і Росію, у напрямку Ужгород – Чоп). По суті, Україна виступає євразійським транспортним коридором для КНР, що зумовлює виникнення попиту

в перекладачах-білінгвах, які в однаковій мірі володіють китайською й англійською мовами, для залучення їх до діяльності в усіх сферах життя сучасного суспільства.

Отже, майбутні перекладачі китайської мови вивчатимете означені аспекти підготовки у «розвиненому ракурсі», тобто «заглиблюватися» в особливості змісту підготовок в межах таких країн: України, Великої Британії і / або США (англійську мову як міжнародну вивчають на всіх факультетах іноземних мов), країни, мова якої вивчається майбутніми фахівцями перекладу як фахова, а також лінгвосоціокультуру найбільш розповсюджених етносів, що мешкають в Україні.

Виховання майбутнього перекладача (і педагога) здійснюється згідно з установленими національними освітніми законами і правилами, отже, викладач, який готує майбутніх фахівців перекладу, повинен розуміти сутність поняття «*полікультурна освіта*».

У 90-х роках ХХ століття термін «*полікультурна освіта*» («multicultural education») був зафіксованим у Міжнародній енциклопедії освіти із значенням: «педагогічний процес, у якому подано дві й більше культури, які відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою» [484]. До синонімічного ряду термінів можна віднести такі: «полікультурна», «багатокультурна», «мультикультурна», «міжкультурна», «інтеркультурна», «кроскультурна», «бікультурна» освіта. Ці терміни розрізняються різним походженням (грецьким, латинським, англійським, українським) і відтінком значення:

полікультурність – інтеграція різних культурних одиниць в один організм [22, 496];

мультикультурність передбачає наявність різних культурних, етнічних релігійних груп на одній території, їх співіснування, але ці групи не мають тісних взаємозв'язків між собою [22, 496];

інтеркультурність – існування певних міжкультурних зв'язків (inter лат. – між, поміж) [22, 496].

Поняття *кроскультурний* (крос. англ. - пересікатися) відображає більш процес адаптації людини до нових соціокультурних умов [235, с. 3–8].

Головною метою полікультурної освіти в Україні є формування етнічної та расової свідомості людей. У межах професійної-мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх перекладачів передбачено акцентувати на соціокультурні, історичні та філософські аспекти вивчення фахової (фахових) іноземної (іноземних) мови (мов) і державної мови, оскільки мова і культура взаємопов'язані:

- мова відображає культуру, звичаї, обряди і традиції країни;
- навпаки, культура, звичаї, обряди і традиції актуалізуються через мову;
- мова містить соціокультурні особливості народу та його досвід.

У проєкті «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» [185] розтлумачено кілька визначень, які виступають провідними у системі полікультурного виховання:

- «*національна ідея* – усвідомлена нацією найбільш актуальна й перспективна мета, на шляху до якої нація спроможна якнайповніше розкрити й реалізувати свої потенційні можливості, зробити

внесок у розвиток людської цивілізації та посісти гідне місце серед інших національних спільнот світу»;

- *«інтеркультурне виховання* - навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників всіх культур, не дивлячись на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури у широкому значенні»;

- *«культура міжетнічних стосунків* - це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності...» [185].

Пріоритетними загальними принципами полікультурного виховання в Україні визначено такі:

- **принцип культуровідповідності**, який «передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь»;

- **принцип інтеркультурності**, який «передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру, як невід'ємну складову культури світової».

У ролі основних загальних завдань, згідно з проектом, у спектрі полікультурного виховання майбутніх фахівців перекладу вважаємо такі:

- формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;

- вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму, месіанських налаштованостей”.

Отже, становлення полікультурності в нашій країні передбачає відповідні зміни в сучасній мовній освіті взагалі та мовній освіті представників національних спільнот зокрема. Зазначимо, що «забезпечення мовних прав осіб, що належать до національних меншин, та сприяння захисту і розвитку їхніх мов не має перешкоджати вивченню державної (офіційної) мови і ставати на заваді її запровадженню у всіх сферах суспільного життя на всій території України» [186]. Водночас, функціонування української мови як державної та її державна підтримка повинна поєднуватися з уважним ставленням до мов національних меншин.

Наразі мовна освіта реалізується через такі предмети: «Рідна мова», «Українська мова», «Іноземна мова». У поліетнічному українському суспільстві формується новий тип соціальних відносин, який ґрунтується на принципах діалогу та толерантності та актуалізується в крос-культурній комунікації. Залучення система освіти є необхідною умовою, що сприяє стабілізації

такого типу відносин. З огляду на означене, навчання будь-якої мови має супроводжуватися вивченням культури носії мови, саме тому вектор вітчизняної мовної освіти набуває полілінгвокультурного напрямку. Результатом окресленої освіти має стати полімовність (багатомовність) громадян України, складовими якої є *рідна мова (мова етносу), державна мова (українська), іноземна мова*. Розтлумачимо ці поняття:

Рідна мова – «1) мова нації, мова предків, що пов'язує людину з її етносом, попередніми поколіннями, їхнім духовним світом; 2) перша мова, яку засвоїла людина з дитинства у процесах соціалізації й акультурації (материнська мова); 3) мова, якою людина володіє з максимальною глибиною і повнотою, якою легше, простіше і швидше мислить (функціонально перша мова)» [29, с. 144]. У проекції навчання учнів-білінгвів використовують альтернативний термін «*базова мова*» – «сукупність вербальних засобів, за допомогою яких людина усвідомлює і пізнає світ і себе у ньому» [410, с.5].

Іноземна мова – «1) мова іншої національної лінгвокультури; 2) навчальний предмет, об'єктом якого є навчання засобами чужої мови сприймання і передавання інформації, формування навичок і вмінь нею спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях» [29, с. 109]. Інтеграції України до Європейського освітнього простору зумовила оновлення і переробку вітчизняних мовних стандартів відповідно до Європейських багаторівневих стандартів з оволодіння іноземною мовою.

Державна мова – «мова, яка користується у конкретній державі законодавчим статусом обов'язкової для вживання в офіційних сферах життя. Використовується у функціонуванні державних і суспільних органів і організацій, закладів культури й освіти; цією мовою ведеться офіційна переписка тощо» [29, с. 109]. Л. Мацько виокремлює значущу роль єдиної державної мови, яка «дає змогу сконцентрувати інтелектуальний потенціал нації і зробити його могутньою рушійною силою суспільного прогресу» [251, с. 30].

Наразі державний статус української мови свідчить про її пріоритетне використання у всіх сферах суспільства, вивчення якою взаємопов'язано з вихованням патріотичності та особистості громадянина України. Учені (П. Ігнатенко, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний, А. Розенберг, В. Сухомлинський) під поняттям «*громадянськість особистості*» розуміють складне утворення психіки, що містить три елементи: знання, переживання і вчинки. Емоційний компонент, а саме група вищих особистісних почуттів – *патріотичних, гуманістичних, екологічних, обрядових* тощо, – є важливою складовою громадянськості [111, с. 33].

Провідними видами почуттів у формуванні національно мовної особистості виступають патріотичні та гуманістичні. *Патріотичні почуття* віддзеркалюють ставлення громадян України будь-якої національності або етнічної приналежності до своєї держави, «її життєдіяльності та перспектив розвитку, віру у світле майбутнє України, гордість за належність до українського народу, повагу за його мови, історії, культури, менталітету, любов до рідної природи тощо [111, с. 33]. Автори тлумачать «гуманістичні почуття» як оновлення-вдосконалення людських відносин, піднесення особистої гідності людини (сприймання і ставлення до неї як до найвищої цінності, визначення того, що кожен має право бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір і

волевиявлення). Гуманістичні почуття дають змогу кожному громадянину відчувати свою унікальність та неповторність у багатокультурному просторі України.

Розглянемо сутність поняття «*полікультурний простір*». У працях українських і зарубіжних науковців А. М. Богущ, О. В. Гукаленко, В. Ф. Дороз, Л. І. Казанцевої.

О. В. Гукаленко [50] досліджує полікультурний простір крізь призму освіти: «цілісний полікультурний освітній простір – це не просто інститут формування знань, умінь і навичок, а сфера спільної життєдіяльності педагогів і вихованців, батьків, у якій здійснюється об'єднання загальнокультурного, соціального, власне освітнього й особистісного основ. Під час проектування моделі полікультурного освітнього простору необхідно знайти такі механізми, які б забезпечили цілісність як світового, так і державного культурного простору, не обмежуючи при цьому можливості розвитку його складових елементів». Автор пропонує моделювання культури в освітньому просторі за такими способами: • моделювання національної культури; • побудова зовнішнього діалогу культур; • інтеграція внутрішнього та зовнішнього діалогу культур.

Автор аналізує реальні умови розвитку світової доктрини полікультурної освіти [96, с. 126–127], серед яких виокремлює основні: 1) **наявність** мультикультурного простору, що передбачає широке використання різноманітних культурних цінностей, урахування національних традицій у вихованні та навчанні, коли діє принцип національно-культурної згідності, яка дає змогу створити умови для формування культурної ідентичності дітей; 2) **створення** нового, гуманного, різноманітного і складного культурного середовища для розвитку особистості; 3) **формування** планетарного світогляду і глобалізма; 4) **засвоєння** загальнолюдських цінностей світової, національної й етнічної культур з використанням сучасних технологій міжкультурної взаємодії. Одною з умов успішності професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів у полікультурному просторі України є створення саме гуманно-міжкультурного освітнього середовища на тлі мультикультурного простору, який сприяє формуванню національно-культурної ідентичності студента, планетарного світогляду, толерантності до загальнолюдських цінностей світової, національної й етнічної культур.

На думку вченої, метою гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання в полікультурному освітньому просторі є виховання Людини культури, тобто «такої особистості, зерниною якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворення» [96, с. 131–142]. Затвердження індивідуальності особи як громадянина своєї держави залежить від її гуманістичного виховання, в результаті чого формуються моральні якості людини-громадянина, незалежно від його національності й етнічної приналежності (*гуманітарно-виховна функція*). У спектрі полікультурного освітнього простору науковець виокремлює конкретні функції:

- *соціально-адаптаційна* (забезпечує включення учнів у громадське життя, засвоєння ними соціального досвіду, культури, їх адаптацію в інокультурному середовищі);

- *культурологічна функція* (культура міжнаціональної взаємодії, спілкування у взаємозв'язку національної свідомості із загальнолюдськими цінностями; ненасильницьке, культуровідповідне виховання);

- *освітньо-розвиваюча функція* (формування інтелектуальної і соціально компетентної особистості; впровадження в навчально-виховний процес особистісно-орієнтованого підходу, принципів гуманізму, демократії, творчості і толерантності; використання інноваційних технологій навчання для стимулювання пізнавальної діяльності; формування здорової самокритики; мотивація самоосвіти й самовиховання);

- *комунікативно-інтеграційна функція* (об'єднання учнів / студентів різних етнічних, соціальних, національних груп, їх ідентифікація через інтеграцію різних культур; формування вмінь вступати в крос-культурний діалог; виховання почуттів толерантності, чутливості, відкритості, доброзичливості, терпимості).

Констатуємо, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів у полікультурному освітньому просторі України спрямована на формування національно-свідомого толерантного до інших культур громадянина-фахівця, який інтегрує до соціального життя у багатомовному середовищі, прагне до самовдосконалення, спроможного відкрито вступати у крос-культурну комунікацію. Одним з провідних завдань означеної підготовки є формування *мовної особистості* у площині полікультурного простору.

Ученими (О. Беляєв, А. Богуш, Є. Верещагін, Г. Коваль, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун та інші) доведено, що типологічна і структурна схожість близькоспоріднених мов позитивно відбивається на процесах аудіювання та відтворення мовленнєвого продукту, тобто на рецептивному та репродуктивному рівнях. Значні труднощі виявляються на продуктивному рівні: актуалізується інтерференція в ході говоріння, коли недостатня диференціація мовних одиниць двох мов призводить до їх змішування і неусвідомленого використання механізму рідної мови для вибудови різнокомпозиційних текстів другою мовою (О. Беляєв, А. Богуш, І. Зимняя, Т. Коршун, О. Леонтьєв, А. Супрун, М. Успенський та інші).

У багатомовному просторі професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів реалізується засобами української мови, мови перекладу (тобто іноземної), але опрацювання навчально-практичного матеріалу студентом здійснюється крізь призму рідної (етнічної) мови. Зазначимо, що саме моніторинг процесу взаємодії означених мов з боку викладача на предмет запобігання інтерференції є необхідним компонентом навчально-підготовчої системи, в іншому випадку в результаті одна мова (українська) може змінитися під впливом іншої (етнічної) і / або іноземної. Головним завданням викладача є стимулювання в такій ситуації спонтанного, раптового переключення кодів мовця з однієї мови на іншу (інші), тобто забезпечення повної заміни мови, а ні часткової, змішаної. Підготовленим в полукультурному аспекті перекладача вважаємо фахівця, здатного своєчасно самостійно переключатися на різні мови, не змінюючи і / або замінюючи їх або їхні складові.

Зміст поняття «*мовленнєве середовище*» взаємопов'язане із сутністю поняття «*мовна ситуація*». Л. І. Казанцева [144, с. 289–296.] досліджує своєрідність мовної ситуації у південно-східному регіоні України на основі робіт зарубіжних і вітчизняних учених (В. Авроріна, В. Белікова, Т. Воропаєвої, Г. Вусик, В. Демченка, М. Кочергана, Л. Крисіна, Л. Масенко, В. Михальченка,

Л. Ставицької, Г. Степанова, О. Тараненка, Е. Туманяна, В. Хмелька, Н. Шумарової та ін.), що уможлиблює схарактеризувати полікультурне середовище означеного регіону. Науковці інтерпретують *мовну ситуацію* як «сукупність форм існування однієї мови або їх сукупностей у територіально-соціальному взаємовідношенні і функціональній взаємодії в межах певних географічних регіонів або адміністративно-політичних утворень» [197, с. 126]. Л. Казанцева [145, с. 103–106.] зазначає, що «*полікультурний простір* південно-східного регіону України вирізняється специфікою, пов'язаною з поліетнічним складом населення, утвердженням позицій української етнічності, збільшенням «силового поля» української мови, виходом на регіональний і загальнодержавний етнокультурний простір окремих етнічних спільнот (греків, болгар, євреїв), домінуючими позиціями російської етнічності і культури; попри виражену поліетнічність і культурну різноманітність, регіон не характеризується поліфонічністю». Авторка наголошує на міжнародні доктрини, конвенції про захист прав національних меншин і погоджується, що «країни демократичного розвитку стають на шлях гармонізації інтересів заголовної нації з інтересами етнічно-культурних та мовних груп» [146, с. 40]. Аналіз означених документів свідчить про те, що забороняється дискримінація за ознакою належності до етнічної меншини. Стаття 27 Міжнародного пакту про громадянські та політичні права 1966 року проголошує, що «у тих країнах, де існують етнічні, релігійні та мовні меншини, особам, які належать до таких меншин, не може бути відмовлено в праві з іншими членами тієї самої групи користуватися надбаннями своєї культури, сповідувати свою релігію і виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою» [252]. Етнічний склад населення південно-східного регіону авторка репрезентує таким чином: «росіяни становлять від 25% до 39% населення, представництво етнічних меншин – від 4% до 16% [146, с. 52–53]. На думку науковця, південно-східний регіон має свою особливу соціокультурну характеристику, засновану на принципах багатомовності, діалогу і взаємодії культур. В означеному етнокультурному просторі помітне місце посідає саме російська мова і культура, натомість українська мова і культурна традиція переживає період відродження.

Вчена впевнена, що саме полікультурне мовленнєве середовище також породжує низку проблем: співіснування кількох мов, міжмовні контакти, міжмовну взаємодію, явища інтерференції та транспозиції, двомовність (білінгвізм), багатомовність (полілінгвізм).

Проектуючи висновки Л. Казанцевої в площину професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу, констатуємо необхідність врахування саме особливостей мовленнєвого середовища регіону, в якому здійснюється означена підготовка, і мовної ситуації. Погоджуємося з широким розумінням терміна «міжмовна взаємодія», започаткованого Б. Серебренніковим, – «різноманітні мовні зв'язки, що виявляються на одному чи двох мовних рівнях, які встановлюються за певних історико-географічних, суспільно-політичних, культурних, психологічних та інших чинників незалежно від генеалогічної спорідненості та типологічної близькості мов» [374, с. 118]. Зауважимо, що за означеною специфікою міжмовної взаємодії розрізняють маргінальне контактування (міжмовні зв'язки встановлюються між спільнотами, які мешкають на суміжних територіях і в них бере участь лише частина відповідних колективів) та

внутрішньорегіональне (мовні спільноти проживають на спільній території і всі члени долучаються до міжмовних контактів) [374]. Отже, споріднені мовні зв'язки спричиняють виникнення білінгвізму.

Зазначимо, більшість першокурсників - майбутніх перекладачів (в тому числі китайської мови), які навчаються в південному регіоні України, є білінгвами, двомовними (біглотами), тобто володіють українською, російською, болгарською (чи іншими рідними мовами) приблизно однаковою мірою добре. У процесі означеної підготовки вони опанують китайську мову як першу іноземну мову й англійську – як другу іноземну мову, тобто студенти поступово стають полілінгвами. З огляду на вищезазначене, можна дійти висновку, що майбутні фахівці перекладу «залучаються» до двох типів взаємодії мов [92]: 1) взаємодія близькоспоріднених мов, які мають подібну структуру і велику кількість спільних кореневих слів – українська і російська мови; 2) взаємодія неспоріднених (різноструктурних) мов – китайська й англійська мови. З іншого боку, відбувається інтеракція іноземних мов і близькоспоріднених мов (української і російської мов) під час здійснення міжкультурної комунікації, а саме перекладу на виробничій практиці та в навчально-професійній сфері, тому вважаємо, що білінгвізм в умовах університетської освіти на території південного регіону набуває різнорівневі складні багатоаспектні характеристики й актуалізується в таких модусах:

I. Українська мова – рідна (російська) мова:

- сприйняття студентами – майбутніми перекладачами навчального матеріалу українською мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації рідною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації українською мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу українською мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу рідною мовою;
- творча продукція матеріалу українською мовою;
- творча продукція матеріалу рідною мовою.

II. Українська мова – перша іноземна мова:

- сприйняття студентами – майбутніми перекладачами навчального матеріалу першою іноземною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації рідною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації українською мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації першою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу першою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу українською мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу рідною мовою;
- творча продукція матеріалу першою іноземною мовою;
- творча продукція матеріалу рідною мовою;
- творча продукція матеріалу українською мовою.

III. Українська мова – друга іноземна мова:

- сприйняття студентами – майбутніми перекладачами навчального матеріалу другою іноземною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації рідною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації українською мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації другою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу другою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу українською мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу рідною мовою;
- творча продукція матеріалу другою іноземною мовою;
- творча продукція матеріалу рідною мовою;
- творча продукція матеріалу українською мовою.

IV. Перша іноземна мова – друга іноземна мова:

- сприйняття студентами – майбутніми перекладачами навчального матеріалу першою іноземною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації рідною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації українською мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації першою іноземною мовою;
- опрацювання отриманої україномовної інформації другою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу другою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу першою іноземною мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу українською мовою;
- репродукція-відтворення навчального матеріалу рідною мовою;
- творча продукція матеріалу другою іноземною мовою;
- творча продукція матеріалу першою іноземною мовою;
- творча продукція матеріалу українською мовою;
- творча продукція матеріалу рідною мовою тощо.

Модуси змінюються в залежності від комунікативної ситуації та рівня володіння мовою.

У південному регіоні двомовність є складною і належить до «змішаного природного типу», де поперемінно використовуються то українська, то російська мови (або грецька, болгарська, іврит) в природному багатомовному середовищі, і постійно відбувається переключення кодів – з однієї мови на іншу. Задля розуміння диференціальних ознак білінгвізму звернемося до класифікації С. Семчинського, який пропонує три види білінгвізму: «перший – *чистий* (або *ідеальний*), за якого мовні механізми у свідомості біглога співіснують без будь-якого зв'язку; другий – *координативний*, за якого дві мови використовуються мовцем спеціалізовано в різних ситуаціях спілкування (можливо породження інтерференції в обох напрямках); третій – *субординативний*, в умовах якого існує чітко визначена замкнена система у відносинах між планами змісту і вияву в мовленні домінантною, переважно рідною мовою (інтерференція має один напрям: з рідної мови в другу» [373]. Перший

модус (українська мова – рідна мова) може належати до чистого або координативного виду; другий (українська мова – перша іноземна мова) і третій (українська мова – друга іноземна мова) модуси – до субординативного, четвертий модус (перша іноземна мова – друга іноземна мова) – до чистого виду.

З огляду на вищезазначене, констатуємо, що професійно-мовленнева підготовка майбутніх перекладачів здійснюється двома способами: 1) з опорою на рідну мову; 2) з опорою на державну (українську) мову із залученням зіставного лінгвістичного аналізу рідної, державної та іноземних мов, тобто в результаті різнорівневих порівнянь, зіставлення, протиставлення мовних явищ, використання прямого і непрямого перекладу, залучення тлумачень рідної, державною і іноземною (іноземними) мовою (мовами) здійснюється паралельне вивчення рідної, української (споріднених) та іноземних (неспоріднених) мов. Опора саме на рідну мову визначається лінгводидактами як провідний принцип методичної системи навчання другої мови і специфічний методичний прийом (В. Артемова, Б. Беляєва, А. Богущ, Л. Вознюк, Є. Голобородько, І. Луценко, Н. Пашковська, А. Супрун, О. Хорошківська та ін.).

Отже, перекладачем у сучасному полікультурному просторі України вважаємо індивіда-полілінгва, який системно користується державною (українською), рідною і іноземними мовами в міжкультурній комунікації з представниками різних країн.

Проблему навчання мови в багатомовному середовищі порушила В. Дороз, яка запропонувала у навчанні російськомовних школярів південно-східного (полікультурного) регіону України української мови використовувати лінгвокультурологічний підхід для її успішного засвоєння, який передбачає засвоєння мови як функціональної системи [112]. Авторка намагається перетворити лінгвокультурологічні знання у фундамент діяльності міжкультурного спілкування, для цього в учнів мають сформуватися «специфічні лексичні навички – навички розуміння (на слух і при читанні) та використання лексики з національно-культурним компонентом, тобто тих лексичних одиниць (ЛЮ), семантика яких безпосередньо пов'язана з національною культурою – з історією і географією країни, її фольклором, музикою, традиційним і новим побутом тощо. В. Дороз репрезентує методи і прийоми, спрямовані на формування в учнів лексичних умінь і навичок, передусім ті, що забезпечують здійснення поглибленого аналізу різних аспектів значення українського слова у порівнянні з російським, комплексне застосування різних видів мовленнєвої діяльності на основі етнокультурологічного тексту, регулярне включення учнів у парні та групові види діяльності, регулярне звернення до життєвого досвіду учнів» [112]. Набута учнем етнолінгвосоціокультурна база в загальноосвітній школі сприяє подальшому успішному вивченню ним декількох іноземних мов як за професійним, так і за непрофесійним спілкуванням у подальшому.

Концепт «крос-культурність» учена тлумачить як «новий спосіб світосприйняття, методологічний фундамент розвитку лінгводидактики на сучасному етапі, процес підтримки культурної ідентифікації учнів національних спільнот в українському суспільстві» [111, с. 50]. Уточнимо концепт в ракурсі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів: «*крос-культурність фахівця перекладу*» - особливий спосіб перцепції нерідної культури (або культур) і толерантного ставлення до неї, засіб збереження лінгвосоціокультурної ідентифікації студентів

різних етнічних груп в українському суспільстві, лінгвістична підготовленість до міжкультурного спілкування.

Науковець досліджує поняття «мовної особистості» та «вторинної мовної особистості» в полікультурному просторі. В. Дороз вважає, що «мовна особистість існує в культурі, відображеній у мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури тощо; визначальна роль належить цінностям (концептам смислів) народу, мова якого вивчається» [111, с. 57–60]. Відзначимо, що кожного представника різних етнічних груп (етнічну мовну особистість-білінгва) в Україні об'єднує державна мова. Для означеної підготовки суттєву роль відіграє формування «вторинної мовної особистості», поняття якої визначається як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, тобто до адекватної взаємодії з представниками інших культур. Учена трактує сутність поняття «вторинна мовна особистість» як «особистість, яка володіє вербально-семантичним кодом мови, тобто «мовною картиною світу» і «концептуальною картиною світу» носіїв мови, може бути учасником міжетнічної комунікації в поліетнічному суспільстві, долає міжкультурні непорозуміння, поважає і толерантно ставиться до мови, культури, історії країни носіїв мови, що вивчається» [111, с. 60]. Для перекладача визначним аспектом, крім вищезазначених, постає оволодіння майбутнім фахівцем перекладу перекладацькими прийомами, правилами коректної комунікативної поведінки, вміннями вдало користуватися стратегіями і тактиками перекладу у процесі міжкультурної комунікації як професійної діяльності.

У площині професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів в умовах мовної ситуації саме південного (полікультурного) регіону України, де домінують позиції займають представники російської етнічності і культури поряд з представниками окремих етнічних спільнот (греків, болгар, євреїв), як її (означеної підготовки) фундаментальну основу бажано створити *стимульоване багатомовне мовленнєве середовище* – організований процес навчання кількох мов: рідної (російської), державної (української) і іноземної (іноземних) мови (мов) у зіставленні, а також розвитку мовлення у вищих навчальних закладах цього регіону, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і студентів / майбутніх перекладачів-білінгвів. Успішності навчання майбутніх фахівців перекладу сприяє вивчення першої іноземної мови як функціональної системи, перетворення лінгвокультурологічних знань про Україну, країну (країни), мова якої вивчається у фундамент діяльності міжкультурного спілкування за умови використання специфічних методів і прийомів, спрямованих на формування у студентів лексичних умінь і навичок розуміння, використання та інтерпретації-перекладу лексики з національно-культурним компонентом (ЛО, які відображають історію, географію України і країн, мови яких вивчаються, фольклор, музику, традиційний і сучасний побут цих країн) у результаті здійснення поглибленого аналізу різних аспектів лексико-семантичного «навантаження» іноземних слів у порівнянні з українським словом, а також комплексного застосування різних видів мовленнєвої діяльності на основі етнокультурологічного тексту в різних режимах та регулярного звернення до життєвого досвіду

студентів. Набуття лінгвокультурологічної компетентності є важливою складовою загальної перекладацької компетентності.

Виходячи з вищенаведених лінгвосціокультурних особливостей професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів, *полікультурним (багатокультурним) простором* для її реалізації можна вважати певний регіон України (його територію) із властивим йому етнокультурологічним демографічним складом населення, в межах якого здійснюється специфічне міжкультурне спілкування-співіснування мешканців означеної території.

Проте використання української мови як додаткового засобу навчання іноземної (іноземних) мови (мов) є важливим для формування мовної особистості.

XX сторіччя знаменується початком вивчення науковцями проблем полікультурності та полікультурної освіти [107, с. 4–9], оскільки наявність культурних відмінностей і різноманіття в межах однієї країни впливало на систему освіти України, і пошук оптимальних засобів та підходів до виховання толерантної особистості до всіх етнічних груп набував своєї значущості. У зв'язку із цим, проблема розвитку рідної культури й водночас збереження лінгвосціокультурної самобутності кожного народу, що мешкає на просторі України, стала особливо актуальною.

Підготовка перекладачів на тлі полікультурності України потребує винаходження нетрадиційних та оригінальних шляхів пристосування змісту національних програм, концепцій шкільної та університетської освіти до сучасних культурних, політичних, економічних та освітніх особливостей країн, мови яких вивчаються, не принизив цінності інших етносів, що проживають в Україні.

Зарубіжні вчені розглядають полікультурну (мультикультурну) освіту (Д. Бенкс, С. Ністо та ін.) та міжкультурну освіту (Г. Ауернхаймер, П. Бателаан, В. Нике та ін.) як наукову проблему; багато уваги приділяється міжкультурній комунікації (Н. Іконников, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер-Мінасова та ін.) та взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков та ін.); питання полікультурності висвітлюються в галузі міграційної педагогіки (О. Гукаленко, Г. Солдатова та ін.) та етнічної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко та ін.). До українських досліджень полікультурної освіти можна віднести праці О. Сухомлинської про тенденції становлення та розвитку полікультурної освіти та виховання [397]; І. Лощенової, яка присвячує свої труди історичному розвитку багатокультурного виховання. Л. Гончаренко, О. Гриценко, Т. Клиниченко, В. Кузьменко, Г. Левченко та інші вивчали передумови впровадження полікультурної освіти в Україні, розгляду теоретико-методичних засад формування полікультурної компетентності у юного покоління та спеціальної підготовки майбутніх педагогів, здатних діяти в поліетнічному регіоні.

На підґрунтях досліджень Н. Баришнікова, В. Власова, К. Кожихметової, В. Макаєва, З. Малькової, Л. Супрунової, П. Сисоєва та інших науковців можна виділити стрижневі освітньо-виховні напрями в галузі формування полікультурної компетенції у майбутнього перекладача в умовах вищого педагогічного закладу:

- формування у майбутніх перекладачів уявлень про різноманіття типів культур (расового, етнічного, соціального, гендерного, релігійного);

- формування вмій спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей, рас, віросповідань, соціальних груп, етнічних товариств;
- створення умов для інтеграції в культуру країн, мова яких вивчається;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, розуміння рівності культур, рас;
- виховання в дусі згоди, толерантності, гуманності;
- сприяння активної продуктивної діяльності, спрямованої на розв'язання етнокультурних непорозумінь, викорінювання культурної дискримінації, агресивного настрою, недоброзичливості до культурних меншин, інакомислення.

Формування толерантності до багатокультурності можна реалізувати в позааудиторний час: у факультативній діяльності; на виробничій (педагогічній, асистентській, перекладацькій) та переддипломній практиці; на мовній практиці в Китаї; під час проектної діяльності студентів з підготовки культурно-освітніх заходів, присвячених урочистим подіям в Україні і країнах, мови яких вивчаються тощо.

Запровадження освітньо-культурних заходів у навчально-виховний процес вищого навчального (педагогічного) закладу є запорукою ефективної мультикультурної освіти. Канадські педагоги у спецвипуску університетського мультикультуралістичного інтернет-журналу Standards (Університет штату Колорадо) пропонують чотири рівні (чи етапи) реформування освіти у визначеному ракурсі:

“Рівень 1 – *підхід окремих внесків*. До навчального матеріалу включаються згадки про внески окремих індивідуумів, про окремі культурні події чи досягнення (пов'язані з меншинами).

Рівень 2 – *адитивний підхід*. До програм, не змінюючи їх загальної структури, включаються теми, концепції, пов'язані з багатокультурністю; інші ж – висвітлюються з “багатокультурного боку”.

Рівень 3 – *трансформаційний підхід*. Сама структура навчального курсу змінюється таким чином, аби учні (студенти) могли ознайомитися з усіма темами та концепціями курсу різних культурних (етнічних) перспектив та самі дійти власних висновків.

Рівень 4 – *підхід соціальної співучасті*. Учні (студенти) отримують можливість брати активну участь у вирішенні проблем, пов'язаних із навчальним курсом [485].”

Зарубіжні вчені – прихильники моделі Фішбейна-Айзена [477] пропонують **методичні засади** реалізації мультикультурної освіти, розроблені Інститутом освітньої політики (Будапешт) у межах проекту концепції політики щодо мультикультурної освіти та освіти для меншин, серед яких виокремлюємо такі:

- урізноманітнення поглядів, змістовного «навантаження», культурних моделей та матеріалів;
- активне залучення студентів до навчально-виховного процесу, використання вже набутих ними теоретичних знань з метою підготування їх у пізнавальному, чуттєвому, поведінковому аспектах до самостійного формування знань, їх декодування, інтерпретації та оцінювання;

- розвиток критичного мислення та творчого осмислення інформації;
- планування стимулювальних та культурно значущих для студентів видів діяльності у комфортному, сприятливому для навчання середовищі;
- використання наявних у певній місцевості природних і культурних ресурсів, що надає навчально-виховному процесу більшої значущості, формує здатність до оцінювання довколишнього етно-культурного різноманіття;
- широке використання діалогу як комунікативного процесу задля досягнення консенсусу між різними поглядами, використовуючи наявні в культурному різноманітті множинність позицій, поглядів і думок заради культурного взаємозбагачення;
- чіткі й точні роз'яснення щодо цінностей, базових для полікультурних світоглядних настанов, з одночасним роз'ясненням щодо поглядів, які вважаються расистськими та ксенофобськими [510]";
- урахування всіх проблем меншин (суспільного статусу, прав людини, міжетнічних стосунків, автономії для меншинних громад) та підсилення полікультурний аспект в освіті;
- диференціація власне етнічних проблем в освіті (які мають вирішуватися через створення особливих навчальних закладів) та не-етнічних проблем, які розв'язуються через поліпшення якості освіти;
- заборона та припинення будь-якої дискримінації в освіті;
- забезпечення доступу студентам-представникам меншин та студентам-іноземцям як до своєї культури, так і до культури більшості [496] і тощо.

Вище запропоновані засади і напрями, спрямовані на формування полікультурної компетенції майбутніх перекладачів, корелюють з правами і обов'язками народу України, зазначеними в Конституції України, відповідають потребам сучасного суспільства в новій парадигмі освіти, спрямованої на виховання не тільки патріотичності, але й полікультурності.

Завдяки тому, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців перекладу здійснюється в педагогічному вищому навчальному закладі, є можливість приділити більш часу вихованню студентів, ніж у будь-якому іншому закладі, а саме вихованню в дусі українських традицій і духовних цінностей, але крізь призму культури, історії і філософії країн, мова яких вивчається, із шанобливим ставленням до інакших культур. «Полікультурний аспект» у зазначеній підготовці реалізується на основі «положень» педагогіки толерантності через навчання із паралельним формуванням вмінь та навичок толерантно-шанобливої взаємодії з представниками інших етнокультур. Підготовлений фахівець у галузі перекладу є індивідом із сформованою емоційно-вольовою готовністю до рівноправного міжкультурного діалогу-комунікації з іншою людиною (українського і/або іноземного походження) з аналітично-критичним сприйняттям явищ довколишнього середовища, до цілісного сприйняття відмітних характеристик (індивідуальних і неповторних) іншої особистості, готовності до компромісу та готовності частково поступитися

власними інтересами та переконаннями для запобігання виникнення конфлікту в ситуаціях двох (і більше) індивідів, які відрізняються один від одного за соціальним статусом, статевою приналежністю, віком, професійним та іншим ознакам [418, с. 102–105], до того ж кожний комунікант зберігає єдність і неприховану цілісність своєї культури, водночас збагачуючи іншу культуру.

Отже, *полікультурна свідомість* перекладача-полілінгва складається з:

- культурологічних та етноісторичних знань про Україну і країни, мови яких вивчаються;
- розуміння важливості культурного різноманіття;
- поважання рідної культури на фоні культурного плюралізму;
- уміння вести і підтримувати рівноправний діалог культур під час здійснення перекладу;
- дотримання етичних і естетичних норм комунікаційної поведінки згідно з культурологічними устоями означених країн.

Важливим у сфері полікультурної освіти вважається ознайомлення студентів – майбутніх перекладачів з історією України, художнім мистецтвом, традиціями в контексті культурного розвитку нашої країни і світу. Студенти повинні розуміти роль, місце та замученість рідної культури в загальноєволюційний процес. Впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів рідної літератури, культурології, історії, філософії, релігії та мистецтва народів, що приживають в Україні, сприяють усвідомленню взаємовпливу, взаємопрониканню та взаємозбагаченню етнокультурно-історичного досвіду українців. Слід наголосити, що майбутні перекладачі вивчають означені курси в порівнянні та зіставленні з навчальними аспектами іноземного країнознавства.

У результаті здійснюється всебічне оволодіння майбутнім педагогом-перекладачем культурою як свого українського народу, так і культурами інших народів, що проживають в Україні і країнах, мови яких вивчаються, тобто актуалізується інтеграція в інші культури; формується уявлення про різноманіття культур в Україні та особливості культурних характеристик країни (країн), мова якої (яких) вивчається; розвивається миролюбство у студентів; відбувається виховання толерантного та гуманного ставлення до мультикультурних відмінностей та розбіжностей в межах плідної (між)національної комунікації. Полікультурно-освічений перекладач володіє високою моральною культурою, аналітичним складом розуму, є фізично здоровою, активною та соціально-гнучкою людиною. Зразковий перекладач, як представник українського етносу, сприймає людину іншої національності (раси) з повагою до його гідностей і є взірцем практичного втілення ідей полікультурності та толерантності в умовах багатонаціонального суспільства.

Важливим для майбутніх перекладачів вважається розвиток у них міжкультурної компетенції в межах багатонаціонального середовища та формування особистості, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, яка володіє розвинутих почуттям розуміння та поваги до інших культур, яка вміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань [241, с. 6].

Отже, професійна підготовка майбутніх перекладачів-полілінгвів реалізується в межах

освітніх урядових і галузевих програм та директивних документів, у яких репрезентується реальна картина багатокультурності та багатоетнічності нашого суспільства; та головним завданням визначається оберігати культури інших народів, які проживають в Україні (меншин), та сприяти розвитку та підтримці здорових, толерантних міжетнічних стосунків з представниками рідної (національної) культури й іноземної культури, що загалом відповідає ідеям полікультурності (мультикультуралізму).

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

З'ясовано, що система професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищого педагогічного навчального закладу виступає складовою 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 професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі розглянуто крізь призму понять: «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна підготовленість», «професійно-педагогічна готовність». Зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-філологів в умовах університетської освіти репрезентовано у світлі загальної філологічної освіти України.

Встановлено, що сучасна професійно-мовленнєва підготовка корелює з оволодінням професійним (фаховим) мовленням / мовою за професійним спрямуванням, тобто таким видом мовленнєвої діяльності, в процесі реалізації якої актуалізується комплекс професійно спрямованих комунікативних вмінь фахівця (знання норм літературної мови, фахової термінології; вміння розуміти усні та писемні 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.

Виявлено, що іншомовна підготовка майбутніх перекладачів відрізняється від аналогічної підготовки філологів-педагогів та іншомовної підготовки нефілологів, а саме набута в результаті іншомовної підготовки фахівцями немовних спеціальностей *іншомовна комунікативна компетентність* маніфестується в інтегральній системі знань (фонетичних, граматичних, лексичних, орфографічних), умінь і навичок оперування чотирма основними видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом) у режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн.

Схарактеризовано феномен *перекладацької діяльності* 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, умінь та навичок фахівця, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, які висуваються до спеціалістів цієї галузі) в 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 / тлумача; • професійні вимоги до фахівця перекладу та умови реалізації перекладацької діяльності тощо.

Специфіковано жанрово-стилістичну класифікацію текстів перекладу: художній та інформативний (спеціальний) переклад 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).

Проаналізовано перекладацьку діяльність в світлі сприйняття тексту оригіналу та засобів його відтворення мовою перекладу (психолінгвістичних характеристик): писемно-писемний, усно-усний (послідовний та синхронний), писемно-усний (переклад з аркуша), усно-писемний (відтворення у письмовій формі відео- та аудіо-текстів); визначено значущість машинного (комп'ютеризованого) перекладу як різновиду писемного перекладу.

Визначено, 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 вмінь й навичок – професійно-мовленнєвих компетенцій у сукупності, необхідних для здійснення базових перекладацьких дій в 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.

Доведено, що позитивним результатом такої підготовки вважається 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.

Специфіковано професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору, тобто врахування етно-складу України, що спричиняє специфічний підхід до навчання кількох мов (китайської, рідної, державної, англійської мов). Встановлено, що фундаментальним в цьому аспекті постає формування толерантності до інших культур.

Виявлені теоретичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти України зумовлюють методологічні орієнтири побудови професійної підготовки з урахуванням культурологічного, контекстного та компетентнісного підходів.

РОЗДІЛ 2.

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

2.1. Методологічні орієнтири професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ

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

У словникових джерелах термін *«методологія»* (від грецького *μεθοδολογία* – 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» [423]; «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; - вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [88, с. 207]; - «галузь знань, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної та практично-перетворювальної діяльності» [420, с. 329]; - «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» [386, с. 114]; - «вчення про принципи побудови, форми і засоби науково-пізнавальної діяльності» [383, с. 17].

Розрізняють: а) *часткову* методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) *загальну* методологію – сукупність більш загальних методів; в) *філософську* методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію» [88, с. 207].

Учені (В. Ковальчук, Л. Моїсєєв) 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». Автори визначають *методологію* як «сукупність реально «працюючих», таких, що функціонують у даній науковій галузі, принципів самого розуміння закономірностей реального світу, використання методів дослідження та їх взаємозв'язку, тлумачення понять науки з боку їх логічної форми, загального

філософського аналізу побудови теорій і розуміння вихідних основ певної науки»; як «визначену систему основних ідей» [164, с. 30–33].

Науковці вважають, що методологічним засадами теоретичних досліджень є творчий процес, сутність якого полягає у створенні нових цінностей, встановленні невідомих науці фактів, створення досі небачених, цінних для людства інформаційних даних тощо [164, с. 108–121]. Отже, творче особистісне начало дослідника «підсилює» науковий фундамент пізнання явищ будь-якої науки.

За ученими (М. Дмитрієва, О. Цокур та ін.), *методологія* «забезпечує наукове пізнання методами і прийомами розумової діяльності через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності, що відбивають властивості та зв'язки реального світу; регулює пізнавальний процес засобами особистісної думки і дії дослідника» [305, с. 11]. Отже, методологічний фундамент вченого базується на сукупності знань, одержаних раніше, і світорозумінні, що відображують сучасний рівень розвитку науки, усталену картину світу.

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: описання 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.) [420, с. 329]. Інакше кажучи, методологія визначає сутність наукової діяльності та її взаємовідносини 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 іншої праці в галузі педагогіки.

В. Симоненко і М. Ретівих пропонують мнемосхему методологічної педагогіки та методики педагогічних досліджень (див. Схема 2.1.). Автори 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» [287, с. 61–62].

Мнемосхема методологічної педагогіки та методики педагогічних досліджень

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 розмежовуються і часто замінюють і / або «довантажують» одне одного.

В 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 співпадає з переходом від емпіричних фактів до формулювання законів досліджуваних процесів [420, с. 186–187]. Науковець Є. Нікітін вивчав природу різногалузевих законів. Отже, за дослідженнями методолога, типи законів класифікують за специфікою взаємозв'язків елементів систем або систем: - за особливостями функціонування взаємозв'язків між властивостями об'єкта (закони фізики – маси та енергії і тощо); - за характером взаємозв'язку між самими матеріальними об'єктами в більших за розміром системах (електромагнітна, гравітаційна взаємодія); - за характером взаємозв'язку між самими системами або різноманітними станами чи стадіями у розвитку систем (кількісні зміни переходять в якісні); - за ступенем спільності у сфері дії та ін. Закон також розподіляють на: - *специфічні* (закони, що виражають зв'язок між конкретними фізичними, хімічними та біологічними властивостями тіл); - *загальні* (закони, що виражають взаємозв'язок між універсальними властивостями та атрибутами матерії, актуалізуються у всіх відомих структурних рівнях матерії та, відповідно, вивчаються на основі синтезу досягнень інших наук) [420, с. 186–187]; - *нормативні* (обов'язкові норми, встановлені органами державної влади); статистичні і динамічні тощо.

Учений відзначає, що в природі закони реалізуються позасвідомо, в результаті взаємодії матеріальних тіл; у суспільстві – завдяки свідомій цілеспрямованій діяльності людей, тобто

суб'єктивному чиннику. Наявність відповідних умов, що забезпечують перехід наслідків законів із сфери можливого у сферу дійсного, зумовлюють реалізацію законів, оскільки закони існують об'єктивно як вираження необхідних, істотних, внутрішніх відносин між властивостями речей або різноманітними тенденціями розвитку.

І. Подласий проаналізував визначення терміна «закон» у різних площинах, серед основних дефініцій наведемо такі: - суворо фіксована закономірність; - внутрішній постійний і необхідний зв'язок між явищами, процесами або системами. Педагог дослідив суттєві ознаки законів. Наукові закони, за концепцією автора, класифікуються за критерієм єдності в залежності від того, на яке коло явищ розповсюджується його дія. До першої групи вчений відносить *специфічні закони*, сфера діяльності яких порівняно вузька; другу групу складають *загальні закони*, сфера діяльності яких достатньо широка і не обмежується одним або декількома видами явищ; третя група містить *всезагальні закони* матеріального світу, дія яких проявляється у всіх галузях. Найважливішою якістю закону вчений називає об'єктивність, незалежно від форми його вираження [317].

М. Дмитрієва визначає *закон* як «відношення, відношення сутностей чи між сутностями», оскільки сутність закону полягає у чіткому визначенні основних зв'язків і залежностей явища, що підлягає пізнанню, які повторюються за певних умов. Закон, як стверджує вчена, фіксує один із ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, тому *методологічним законом* можна вважати «точно вимірюване в кількісних та якісних показниках відношення явищ чи елементів явищ» [305, с. 22–23].

До наукових досліджень також застосовуються *методологічні закони*, завдяки яким досягаються істинні результати, оскільки саме 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 і 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 [317].

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 [419]; - 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» [420, с. 186–187].

О. Цокур вважає, що в суспільних процесах, зважаючи на їх складності та різноманіття, кількісні показники-межі відношень явищ (чи елементів явищ) встановити неможливо, тому встановлюються основні якісні показники. У цьому зв'язку, науковець відзначає, що йдеться не про закони, а про закономірності. Отже, у «суспільних науках виявляються здебільшого закономірності, тоді як у точних науках йдеться про закони, що найчастіше виражено у формулах» [305, с. 22–23].

І. Підласий стверджує, що кінцевою метою будь-якого педагогічного дослідження є виявлення порядку, регулярності у студійованому процесі, тобто встановлення закономірності. У цьому зв'язку, науковець визначає закономірність як «факт наявності постійного і необхідного взаємозв'язку між явищами», який функціонує за певними умовами й актуалізується постійно, тому поняття «закон» і «закономірність» у своїй сутності збігаються. Учений розгалужує тлумачення поняття «закономірність»: - не до кінця пізнаний закон; - закон, межі дії і форма якого ще не встановлені. З огляду на те, що закони і закономірності підпорядковуються методологічним засадам, вони (закони і закономірності) максимально «ущільнюють» знання, скорочують об'єм інформації, яким володіє наука. Автор має на увазі переведення одиничних залежностей до істотних відносин задля придання інформації більш раціональної форми, зручної для зберігання та передання [317].

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.

Вітчизняний науковець 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 носять схоластичний, ймовірний характер, проявляються як тенденції, їхня дія залежить від багатьох умов, включаючи свідому енергійну діяльність учасників процесів навчання, виховання і розвитку.

Термін «закон» автор розуміє як «об'єктивну і стійко повторювану залежність між явищами» та погоджується з І. Лернером щодо визначення концепту «педагогічний закон» – «внутрішній

істотний зв'язок явищ навчання, виховання й розвитку, який зумовлює їх необхідний прояв і розвиток» [226]. Проте вчений уточнює зміст поняття «педагогічний закон», характеризує його як «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 керувана взаємодія.

С. Гончаренко проводить паралель між педагогічними і суспільними законами і характеризує їх загальні істотні ознаки. Автор стверджує, що педагогічні закони підпорядковуються соціальним та діють подібно ним.

І. Малафійк інтерпретує поняття «педагогічний закон» як «такий компонент логічної структури педагогічної науки, який відображає об'єктивні, внутрішні, істотні і відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ, сприяє науковому управлінню навчальною і виховною діяльністю, передбаченню результатів управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм і методів цієї діяльності» [244, с. 81]. Відзначимо, що значну змістову завантаженість терміну «закон» мають саме внутрішні зв'язки між педагогічними явищами.

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. Махмктова, 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 учня й освітнього середовища; закон розвивального і виховального впливу навчання на учнів; закон взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; закон зумовленості результатів навчання характером діяльності і спілкування учнів; 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. Означені закони дістали визнання науково-педагогічної громадськості. Конвертуємо їх зміст у площину дослідження.

Закон соціально-професійної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання розкриває визначальний вплив професійного перекладацького суспільства на контентний склад цілей, змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу з навчання майбутніх перекладачів китайської мови. Іншими словами, орієнтиром слугує соціальний попит-замовлення, що специфікує спектр затребуваних видів перекладацької діяльності згідно з наявними політичною, економічною, культурною тощо ситуаціями у світовому масштабі та в межах країн мови, що вивчається (Україна, Китай, Європейські країни, Америка тощо).

Закон взаємозв'язку творчої самореалізації студента й освітнього середовища передбачає створення умов, які підвищують творчу самореалізацію студента як майбутнього перекладача-білінгва (визначення посилюючого об'єму та змісту вивчення іноземних мов – китайської, англійської мов; державної мови; мови територіальних меншин за місцем мешкання або локацією роботи

перекладача тощо), а саме самостійний вибір студента цілей навчання, відкритий зміст освіти, природна відповідність технології навчання, можливість індивідуальної траєкторії, темпу і форм навчання тощо.

Дотримання закону розвивального і виховального впливу навчання на студентів – майбутніх перекладачів китайської мови сприяє формуванню професійних орієнтацій, особистих якостей успішного перекладача-білінгва з паралельним поширенням духовного світу, розвитком професійно значущих здібностей, рис характеру вихованців засобами відповідного змісту, стилю і характеру завдань.

Результативність закону взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку уможлиблюється завдяки наявності в освітньому процесі спеціальних цілей виховання й розвитку, що забезпечують означений інтегрований розвиток, а також відпрацьованості вимірників з діагностики й оцінки їх досягнення у вдалому здійсненні всіх видів перекладу (усного, письмового, «змішаного») за морально-етичними нормами професійної поведінки перекладача та залученням всіх відповідних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, аудіювання, письмо) на базі фонових знань, які майбутні перекладачі-синологи прагнуть поповнювати та вдосконалювати.

Закон зумовленості результатів навчання характером діяльності і спілкування студентів декодує вплив процесів, які формують професійно спроможну особистість, включаючи пізнавальні, ступені самостійності і продуктивності діяльності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови на результати професійно-мовленнєвої підготовки. Найбільш впливовими на результати навчання вважаються технології, форми і методи навчання, які обираються та застосовуються безпосередньо самім викладачем.

Закон цілісності і єдності педагогічного процесу відображає зв'язки частини (факту, закону тощо) і цілого (теорія, загальна наукова картина світу тощо); взаємозв'язок раціонального й емоційного, репродуктивного і продуктивного; забезпечує гармонічну інтеграцію предметів, змістового, мотиваційного й оперативного компонентів професійно спрямованої навчальної діяльності; внутрішнє узгодження між собою всіх елементів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у співвідношенні з відповідними педагогічними та дидактичними компонентами освітньої системи.

Закон взаємозв'язку і єдності теорії і практики в навчанні означає використання наукових положень у галузі перекладознавства на практиці перекладу відповідно до галузевої спрямованості та специфіки матеріалу, ступеня підготовленості студента й умов навчання.

Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової і колективної навчальної діяльності [87, с. 48–53] передбачає розподіл у часі або змішаність, взаємопроникнення означених видів організації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Аналізуючи дослідження, констатуємо провідну значущість саме наукового фундаменту в 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 складова 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.

Поряд із значущістю ролі законів у педагогіці, виокремлюємо роль *закономірностей* у педагогіці. Вивчення об'єктивних закономірностей педагогічних явищ орієнтується на оснащення практики конкретними науково обґрунтованими вказівками і рекомендаціями з одночасним пізнанням норм педагогічної дії на тлі закономірного розвитку педагогічних явищ. На вершину наукових розвідок у галузі педагогіки вважаємо за доцільне спорудити розробку методології педагогічної науки, теорії і методів навчально-виховної діяльності. Погоджуємося з думкою С. Гончаренка і констатуємо, що успішному розв'язанню складних педагогічних завдань сприятиме систематизація й уточнення законів, принципів і правил педагогіки, а також повне з'ясування різниці і взаємозв'язків між ними.

І. Малафійк виявляє сутність східних, на думку автора, понять «принцип» і «закон», називаючи їх за своєю суттю «закономірностями», «тільки один з них (принцип) виявляє більше нормативну дію, а інший (закон) – прогножуючу, передбачувальну. [244, с. 81].

У працях вітчизняних учених за загальним керівництвом В. Кременя поняття *«педагогічна закономірність»* трактується 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 в силу схоластичного характеру 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 застосовуються у навчальному процесі, і одержуваними результатами, між ступенем складності навчального матеріалу і якістю його засвоєння учнями тощо.

І. Підласий відзначає, що поняття *«закономірність»* використовують для позначання такого зв'язку між явищами, особливістю якої є масовість. Під *педагогічною закономірністю* науковець розуміє «певний порядок у явищах об'єктивної дійсності». [317]. Проте важливим є відзначити все ж можливість виникнення спонтанних реакцій, незапланованих педагогічних рішень, непередбачених обставин і учасників навчально-виховного процесу в ході «формування» педагогічних закономірностей на практиці.

Учені (З. Курлянд, Р. Хмелюк) під час визначення *педагогічної закономірності* акцентують на педагогічний характер зв'язків між відношеннями та явищами і розуміють педагогічні закономірності як «відображення об'єктивних, істотних і постійних зв'язків у педагогічних відносинах та явищах» [305, с. 23]. З огляду на подані тлумачення, під час здійснення педагогічного дослідження автори рекомендують виявляти закономірності педагогічної діяльності і пояснювати істотні зв'язки між її явищами та процесами, окремого педагогічного явища чи процесу з іншими, а також вивчати

відношення між її суб'єктами й об'єктами з урахуванням характерних рис закономірності: «саморуху» явищ; якісна стійкість і повторюваність явища в короткому і тривалому часі; відображення істотних ознак явища і його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях.

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 і об'єктами навчально-виховного процесу та педагогічних явищах, методологічним підґрунтям яких є чітко оформлені формулювання, визначення і поняття.

Рушійною силою у педагогічних дослідженнях стають правильно обрані підходи, які визначають їх хід і результат. Розтлумачимо сутність терміну «*підхід*». У різногалузевих словниках надаються такі дефініції означеного терміна: - інтегральне розуміння – «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [387, с. 521.]; «сукупність прийомів, способів (у здійсненні впливу на кого-, що-небудь, у вивченні чого-небудь, у ведінні справи [288]; - 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 використовуються задля оптимізації загального процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови; один з її (підготовки) методологічних орієнтирів; провідний напрям започаткованого педагогічного дослідження.

Методологічними орієнтирами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступили культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи. Сутність провідних підходів дослідження детально розглянуто у наступних підрозділах (2.2., 2.3, 2.4).

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» [6, с. 270]; «загальна керівна норма дії» [244, с. 81].

Методологічні принципи складають підґрунтя педагогічного дослідження; є визначальними настановами суб'єкта пізнання щодо відносності, можливості, допустимості і

доцільності застосування того чи того методу, методики, способу у 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, які уможливають одержання справжніх знань про об'єкт та виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в підборі і оцінці фактів.

Поряд з вище окресленим принципом об'єктивності автори виокремлюють низку загальнонаукових методологічних принципів, як-от: *принцип всебічності вивчення педагогічних процесів і явищ, принцип сутнісного аналізу, принцип єдності історичного і логічного, принцип системності, принцип цілісності* [126].

В. Краєвський науково обґрунтовує неодмінність впровадження в процес педагогічного дослідження *принципу поєднання суцього і належного, принципу детермінізму, принципу розвитку, принцип єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов та принцип 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 всебічності вивчення процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, принцип системності, принцип цілісності та принцип активної діяльності особистості.*

У контексті педагогіки *принцип* розглядається як «вихідні, провідні положення освітньої діяльності людини; визначені провідні положення, що передбачають використання сучасних форм, методів та прийомів для здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів і основою яких є педагогічні закономірності; вихідні вимоги до процесу навчання, що впливають із закономірностей його ефективної організації» [84, с. 171–172.]; «інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; методичне вираження пізнаних законів і закономірностей; знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використати їх як регулятивні норми практики» [87, с. 101]. На думку вчених (М. Данилов, Ю. Пасов, І. Підласий і М. Скаткін), принцип має ознаки обов'язковості і комплексності і посідає в навчально-виховному процесі провідне місце.

Отже, 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 окремих 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 як 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.

Принцип фундаментальності освіти і її професійного спрямування зорієнтований на реалізацію фахової підготовленості студентів і вузької спеціалізації (в галузі усного послідовного і синхронного перекладу, письмового художнього і науково-технічного перекладу, усного / письмового перекладу в офіційно-діловій сфері тощо) через фундаментальність і технологічність в процесі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців. Дотримання означеного принципу також передбачає успішний загальний розвиток спеціальних професійно значущих здібностей майбутніх перекладачів китайської мови.

Принцип науковості навчання базується на використанні досягнень у галузі сучасної лінгвістики, перекладознавства, педагогіки, методики викладання іноземних мов і перекладу, культурології, соціології, психології, історії тощо. Під час оволодіння навчальним матеріалом, який відповідає сучасному стану науки, використовуються методи наукового пізнання, проблемного навчання, дослідницькі методи. Принцип науковості навчання майбутніх перекладачів китайської мови реалізується у навчально-виховному процесі вишу у відповідності до новітніх освітніх законів і програм (ОКХ і ОПП) України з оволодіння спеціальністю «Переклад» через нормативні і робочі навчальні програми, плани, підручники та посібники, навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін; через використання технічних засобів навчання, комп'ютерної техніки, програм автоматизованого перекладу й електронних одномовних та багатомовних словників, програмного забезпечення з управління перекладацьких проєктів та текстового редагування перекладів (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією), програм з повнотекстового пошуку у конкордансу тощо.

Принцип варіативності форм і змісту навчання допускає альтернативне використання програм, форм і засобів навчання у ВНЗ, що забезпечує вільну орієнтацію особистості в сучасному освітньому просторі з урахуванням індивідуальних потреб і запитів студентів – майбутніх

перекладачів, соціально-економічних і політичних умов функціонування вітчизняної і зарубіжної освіти. Вибір різних форм навчання, інноваційних або традиційних, ґрунтується на здатності суб'єкта навчально-виховного процесу розуміти (відчувати) ситуацію, прогнозувати події, оцінювати наслідки прийнятих рішень. У свою чергу, майбутні фахівці-східнознавці індивідуально обирають форми і методи опрацювання навчального матеріалу, що сприяє формуванню в них навичок самостійної навчально-пізнавальної пошукової діяльності. Слід відзначити, варіативність організації навчально-виховного процесу з професійно-мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх перекладачів китайської мови означає адаптивність змісту й означеного процесу відповідно до індивідуальних і колективних потреб, можливостей і особливостей студентів. Варіативними, за освітніми документами, є компонент у змісті освіти, підручники, програми, заклади освіти, методики (організації) навчання.

Принцип диференціації-індивідуалізації (від англ. «differentiate» - відрізнити, розрізнити; проводити або встановлювати розходження, диференціювати) тісно пов'язаний з принципом варіативності і має подвійний характер, тобто спочатку необхідно виявити індивідуальні особливості майбутніх фахівців перекладу, після цього вжити оптимальних навчально-виховних дій (приспосованих форм і методів роботи до індивідуальних особливостей студентів). Диференціація є передумовою виваженого моделювання-проектуювання професійно-мовленнєвої підготовки на тлі гіперо-гіпонімічних відношень. Реалізація принципу індивідуалізації навчання простежується на дидактичному, психологічному, психофізіологічному, соціологічному рівнях. Дії викладача вишу у контексті принципу спрямовані на врахування індивідуальних особливостей кожного студента – майбутнього перекладача китайської мови (темперамент, риси характеру, здатність до вивчення мов, особливості пам'яті, швидкість сприйняття інформації і реакції на неї, комунікативні навички, фізіологічні артикуляційні особливості, вміння репрезентувати теоретичні знання на практиці, творчі здібності, світогляд, рівень їхньої професійної підготовленості тощо) й створення умов для його академічного розвитку. Таке ставлення педагога до вихованців (всебічне вивчення кожного з них) зумовлює адекватний вибір способів, прийомів і методів навчання, регулює темп навчально-виховного процесу, сприяє виявленню професійно значущих властивостей майбутніх фахівців-східнознавців та ефективності професійно-мовленнєвої підготовки в цілому. В окремих випадках припускаємо адаптацію-приспосовування навчальних програм до індивідуально-психологічних особливостей кожного студента і / або створення суто індивідуальних програм з використанням індивідуальних засобів навчання, форм контролю і оцінювання здобутих знань, умінь і навичок студентів.

Принцип інтерактивності (від англ. «interaction» - взаємодія; вплив один на одного) навчання передбачає постійну активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу на основі їхнього позитивного продуктивного співробітництва і створених педагогом мотивації та умов для паритетної різнобічної комунікації педагога і вихованця, самооцінки і зворотного зв'язку й активності майбутніх фахівців перекладу, в ході якої студент сам здобуває необхідну навчальну інформацію, паралельно опанує різноманітні механізми пошуку знань. В результаті такої діяльності у

студентів формуються вміння ставити самостійні завдання, вирішувати їх у процесі взаємодії і спілкування та здійснювати рефлексивний аналіз результатів, використовуючи активні методи навчання (інтерактивні лекції з проблемних питань мовознавства і перекладознавства, дебати, групові тематичні дискусії із суперечливими положеннями іноземною мовою, проблемні рольові професійно-спрямовані комунікативні ігри, залучення кваліфікованих перекладачів, носіїв іноземної мови до навчального процесу для обміну досвідом з майбутніми фахівцями перекладу, групові й індивідуальні проекти, тренінги, моделювання міжкультурної комунікації, організація освітньо-культурних професійно спрямованих заходів.

Принцип гуманізації забезпечує імплементацію людського чинника в процес фахового, етнокультуротворчого, особистісного розвитку і становлення студентів – майбутніх перекладачів-білінгвів, впроваджує ідею пріоритету людських цінностей над виробничими, економічними, адміністративними тощо через визнання громадських прав вихованців, постійне здійснення гуманістичної освіти студентів, створення умов для комфортної взаємодії учасників педагогічного процесу в межах полікультурного простору, їхньої самореалізації як активних членів суспільства і відчування соціального захисту тих, хто навчається у вишу, толерантне ставлення до представників меншин. Принцип гуманізації у межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-східнознавців ґрунтується на визнанні загальнолюдських моральних цінностей, як-от: доброта, любов, совість, милосердя, чесність, гідність, співчуття тощо, що є фундаментом професійної етики перекладача, здатного адекватно оцінювати власний досвід, свої особистісні якості та інтерлокуторів, а також виступає запорукою ефективності міжкультурної комунікації.

Принцип міцності знань означає ґрунтовність засвоєння фахових знань, умінь і навичок, зберігання здобутого досвіду в пам'яті студента – майбутнього перекладача китайської мови, довільне відтворення і застосування його на навчальній і виробничій практиці. Міцність засвоєння знань уможлиблюється за умови утворення системи, яка оновлюється, уточнюється і закріплюється через повторення навчального матеріалу за розділами з опорою на наочність, поєднання нового матеріалу з попереднім вивченим, систематизації перекладознавчих аспектів, системно-відповідне застосування всіх принципів навчання, формування позитивного ставлення студентів до того, що вивчається, із активним залученням до навчального процесу всіх майбутніх фахівців перекладу.

Принцип зв'язку навчання з практикою передбачає підготовку студентів до застосування здобутих знань, умінь і навичок у вирішенні практичних завдань через аналіз професійно спрямованих ситуацій і прикладів з реального життя, ознайомлення з виробництвом, а саме форми організації й особливості функціонування бюро перекладів, крїюінгових компаній, туристичних агенцій, рекламних комерційних фірм тощо. В результаті студенти – майбутні перекладачі китайської мови удосконалюють навички письмового (закріплення навичок роботи з різножанровими текстами: реферування, інтерпретації, анотування) й усного перекладу в його різновидах (послідовному, синхронному; перекладі з аркуша); закріплюють і поглиблюють теоретичні знання із загально-професійних і спеціальних дисциплін; збагачують запас спеціальної лексики; відпрацьовують

комплексні технології перекладу; розвивають навички організації праці перекладача; аналізують і оцінюють ефективність результатів своєї роботи; відпрацьовують уміння користуватися словниками (двомовними, тлумачними, синонімічними, галузевими, енциклопедичними тощо). Означений принцип реалізується ефективно за умови усвідомлення студентами зв'язку розвитку перекладознавства та їхніх професійно-практичних потреб; ставлення студентів до виробничої дійсності як до джерела практичних знань та досвіду, а також сфери застосування теорії; використання зв'язку професійно-мовленнєвої підготовки з життям як стимулу для самоосвіти.

До *лінгводидактичних принципів* навчання вчені (С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко та ін.) відносять: пізнавально-практичну спрямованість навчання мови; комунікативну і функціонально-стилістичну спрямованість навчання мови; вивчення мови у структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ в єдності форми і змісту; вивчення мови у міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках; активізацію взаємовпливу навчання мови і розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення; оптимальну реалізацію принципів усіх компонентів навчання в єдності для досягнення мети [17].

Вчені (О. Бігич, А. Богуш, Н. Бражник, С. Гапонова, Г. Гринюк, С. Ніколаєва, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, Л. Сажко, Н. Склярєнко, Л. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак та ін.) [16] специфікують лінгводидактичні (власне методичні) принципи такими: принцип комунікативності, принцип домінувальної ролі вправ, принцип взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, принцип урахування рідної мови, принцип апроксимації.

Методика навчання іноземної (китайської / англійської) мови в межах професійної підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців взаємопов'язано спирається на **загальнодидактичні** принципи, які віддзеркалюють специфіку навчальної діяльності з формування мовленнєвої діяльності; **лінгводидактичні** (власне методичні) принципи [343], тобто вихідні положення, які зорієнтовують на внутрішньодисциплінарну інтеграцію знань і вмінь студентів з лексикології та граматики, граматики і мовленнєвих здібностей, лексикології й стилістики, усного й писемного мовлення, мовленнєвої діяльності і культури мовлення, зв'язок навчання двох (кількох) мов); та **спеціальні** принципи, які визначають специфічність формування кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), засвоєння змісту лінгвістичних рівнів мови (фонетичного, лексичного, граматичного) (А. Богуш, І. Гудзик, Ю. Пасов, В. Скалкін, О. Хорошковська та ін.), а також оволодіння вміннями і навичками використання здобутих теоретико-практичних знань у професійно спрямованій діяльності – під час здійснення усного і письмового перекладу.

Під *лінгводидактичними принципами* розуміємо вихідні положення, необхідні для обґрунтування змісту і структури навчання іноземної мови і перекладу на тлі рідної і державної мов, шляхів презентації навчального матеріалу, створення системи вправ,

спрямованих на розвиток у студентів – майбутніх перекладачів китайської мови мовно-мовленнєвих, соціокультурних і перекладацьких умінь і навичок.

У запропонованому дослідженні дотримано таких *лінгводидактичних принципів*: комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови (О. Бігич, А. Богуш, Н. Бражник, М. Вашуленко, С. Гапонова, Г. Гринюк, І. Зимняя, Л. Калмикова, В. Капінос, Т. Ладигенська, О. Леонтєв, М. Львов, А. Маркова, С. Ніколаєва, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, Т. Піроженко, Л. Сажко, Н. Склярєнко, Л. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак та ін.); вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки; використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь (С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко, Л. Федоренко та ін.); когнітивно-креативний принцип; лінгвосоціокультурологічний принцип (Л. Калмикова); принцип мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності (А. Богуш, В. Буренко, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Митрофанова, Ю. Пассов, О. Хорошковська та ін.); принцип формування білінгвізму / полілінгвізму; принцип лінгвістичної взаємозалежності державної, рідної та іноземних мов (З. Корнева, О. Тарнопольський, P. Calvè, J. Cummins, R. Johnson, S. Krashen, A. Safty, M. Swaine, T. Terrell та ін.). Схарактеризуємо їх.

Принцип комунікативності та функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови реалізується через дотримання в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців перекладу основних характеристик і умов природного спілкування (мотивування висловлювань, наявності інтерлокутора, ситуативної обумовленості, емоційно-оцінного забарвлення тощо) та функцій мови в цілому (комунікативної, ідентифікаційної, експресивної, гносеологічної, мислетворчої, естетичної, культурологічної та номінативної) [360]. Студенти-майбутні перекладачі використовують лінгвістичні засоби (фонетичні, лексико-граматичні, стилістичні) відповідно до особливостей комунікативної ситуації і галузі (наука, техніка, політика, бізнес, освіта та ін.); вони обмінюються інформацію іноземною мовою із застосуванням (чи не застосовуючи взагалі) адекватних кінетичних засобів (міміки, жестів, символів тощо). У ході спілкування студенти-мовці ідентифікують індивідуальний мовний «портрет» співрозмовників, у якому віддзеркалюються національно-естетичні, соціальні, культурні, духовні, вікові та інші параметри, з метою запобігання конфліктів, а також сприймають інформацію і адекватно реагують на неї в плані вираження емоцій, почуттів, намірів, мрій тощо. Важливим у комунікативній і функціонально-стилістичній спрямованості вивчення іноземних мов є усвідомлена лінгвілізація («омовлення») світу, яка передбачає надання назв предметам, процесам, явищам іноземною мовою. Цей принцип забезпечує реалізацію кінцевої мети навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції й розвиток мовленнєвої особистості майбутнього перекладача-східнознавця.

Принцип вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки, дозволяє дотримання єдності в процесі студіювання структури, семантики і функціонування мовних одиниць і феноменів у ієрархічній взаємозалежності як складових елементів мови (іноземної, державної, рідної), які мають своє відображення в змісті інших професійно спрямованих дисциплін, взаємодіють та взаємодоповнюють комплекс фахових компетенцій. Лінгвістичні знання та практичні комунікативні навички реалізуються в ході оволодіння теоретичним матеріалом з питань перекладознавства в логічній відповідності: лексико-термінологічний потенціал «сполучується» з граматичним (використання певних частин мовлення у потрібній формі, складаються відповідні синтаксичні конструкції, аналізуються омонімічні лінгвістичні явища тощо), оформлюється фонетично коректно та співвідноситься з позамовними чинниками.

Під *принципом використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь* розуміємо організацію умов для іншомовного спілкування у мовному середовищі з носіями іноземної мови, або країні, мова якої вивчається, тобто Китаї і Великій Британії / Сполучених Штатах Америки. Тривалість мовної практики може варіювати від 1 дня до навчального року (2 тижні, місяць, триместр, семестр) в залежності від навчальної цілі та завдань. У процесі освітньо-мовної практики студенти маніфестують здобуті комплексні лінгво-комунікативні знання, вміння і навички; оцінюють, аналізують і контролюють ситуацію; професійні здібності та ступень професійної підготовленості під час виконання проблемних приближених до реальності завдань.

Когнітивно-креативний принцип засновується на свідомому практичному опануванні іноземних мов і паралельним формуванням мовленнєвої професійно гідної особистості майбутнього перекладача китайської мови, здатного креативно мислити і грамотно оформлювати висловлювання як іноземною, так і рідною мовою.

Лінгвосоціокультурологічний принцип поєднує врахування лінгвістичного, соціального і культурологічного чинників в означеній підготовці. Під час вивчення мови студенти водночас знайомляться з філософією, історією, культурою, побутом, традиціями трьох країн – Китаю, України, Великою Британією, тобто здобувають предметну (фактичні відомості) і фонову інформацію (фонові знання). Інформація соціокультурного плану стимулює оволодіння іноземною мовою, активізацію мовленнєвої та розумової діяльності студентів, сприяє збагаченню їхнього словникового запасу (зокрема, безеквівалентної лексики), підтримує стійкий інтерес студентів до своєї рідної країни та країн, мови яких вивчаються. Майбутні фахівці перекладу усвідомлюють виключне місце і значення своєї вітчизни у світовому просторі на тлі інших держав. У студентів формуються здатності враховувати спосіб мислення носіїв мови, що вивчається, у професійно спрямованій діяльності. Пізнання природи свят (національних, релігійних) доповнюють лінгвосоціокультурну уяву про будь-яку країну, саме тому проведення аудиторних і позааудиторних заходів, ігор, постанов, інсценізацій

тощо, присвячених національним і «стороннім» звичаям і святам у поєднанні, закріплює це уявлення (наприклад: Китайські цзяо-цзі та українські галушки, Українській Новий рік vs Китайський Новий рік (Свято весни), Різдвяні свята на Заході і в Україні, Український та Британський Великдень, День Незалежності в Україні та Америці тощо).

За *принципом мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності*, у ході професійно-мовленнєвої підготовки студенти вирішують завдання, спрямовані на моделювання пізнавально-когнітивних процесів у контексті навчання їх аудіювання, говоріння (монолог, діалог, полілог, діамонолог), читання, письма. Студенти здійснюють пошук і відбір конкретно-мовної інформації, критично аналізують її на основі порівняння, зіставлення, протиставлення, узагальнення, інтерпретують з відповідним обґрунтуванням під час виконання комунікативних професійно-спрямованих вправ (диспут, бізнес-перемови, реферування / анотування статті, доповідь, інтерв'ю тощо). Паралельно активізується формування психолінгвістичних механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності, перцепція і продукування іншомовного повідомлення, а саме осмислення, запам'ятовування, імовірне прогнозування, перебудова змісту та лексико-граматичного оформлення висловлювання і / чи повідомлення.

Принцип формування білінгвізму / полілінгвізму допомагає досягти високого рівня двомовності у сфері перекладознавства на матеріалі неспоріднених мов у модусах: китайська – англійська мови; китайська – українська мови; англійська – українська мови; китайська – російська мови; англійська – російська мови. Індивід оволодіє навичками переключення кодів з державної (і рідної для представників меншин) мови на іноземні (китайську й англійську) мови і навпаки для адекватного сприйняття та передавання професійно значущої інформації адресату.

Принцип лінгвістичної взаємозалежності сприяє оволодінню китайською й англійською мовами в межах навчальних дисциплін професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови з опорою на державну мову (і рідну мову для представників меншин).

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. Лагишева, А. Мамрака, Г. Мірама, Р. Міньяр-Белоручева, Г. Мірама, Т. Кучай, О. Панасьєва, Е. Піма, О. Петрова, В. Сдобнікова, О. Семенця, М. Цвіллінг, 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.); - впровадження інтерактивних технологій у професійну підготовку перекладачів (А. Ахаян, Т. Гуменникова, Н. Іваницька, К. Карпов, Л. Каргашова,

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 засновується на ученні О. Леонт'єва «від свідомого до несвідомого (зверху вниз)» [223], який передбачає перехід від свідомого вивчення мови до автоматизації умінь, що породжують іншомовне мовлення. Цей принцип забезпечує пропорціональне 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, у більшій мірі, 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, пінїнь, латиниця, кирилиця) *і різних видів перекладу* (усного, письмового, комбінованого).

Відомо, що існує три форми мовлення (О. Леонт'єв, І. Зимняя та ін.): внутрішнє, зовнішнє усне та зовнішнє писемне, які у методиці підготовки перекладачів актуалізуються у навчінні 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 письмовий види 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, діамнологічного, 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, в результаті якого формуються відповідні професійно-мовленнєві вміння і навички.

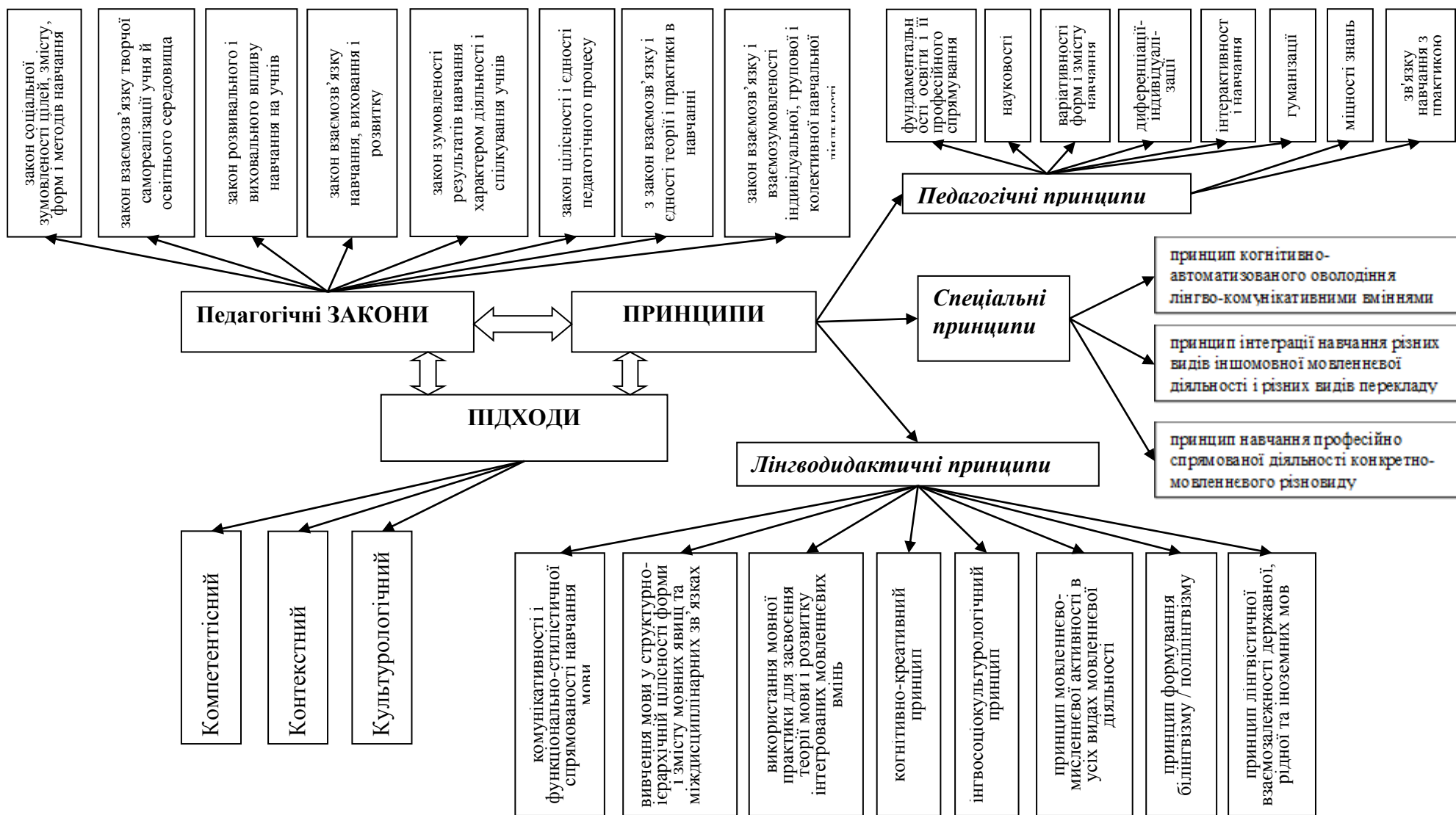
У модифікації і досягненні спрогнозованих результатів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-східнознавців визначне місце посідають визначені нами лінгводидактичні та спеціальні принципи.

Отже, окреслені принципи, як складові теорії навчання, виступили вихідними пріоритетними положеннями, що полягли в основу змісту, заклали орієнтири оптимальної організації та позитивної реалізації процесу навчання мови (китайської, англійської, державної та рідної), специфікували засоби використання нормативних вимог до навчання мови, тобто виконали концептуально-регулятивну функцію побудови експериментальної методичної системи.

Використаний методологічний інструментарій започаткованого педагогічного дослідження як єдиний механізм представлено на схемі 2.2. Розтлумачимо її.

Успішна реалізація професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови уможливується 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.

Методологічні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти



Отже, методологічна база професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, а саме: педагогічні закони; педагогічні, лінгводидактичні й спеціальні принципи навчання; 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 експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти.

2.2. Культурологічний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому педагогічному 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, уклад життя та світогляд. Комплекс спеціальних гуманітарних наук (культурологія, етнографія, культурна антропологія, соціологія, психологія, історія) сприяє формуванню культурологічного світогляду особистості, тому зміст «культуроспрямованої» освіти визначає ціннісні орієнтири майбутнього фахівця.

У межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови культурологічний підхід завершує її цілісність у поєднанні з контекстним та компетентнісним підходами. Посилення державного статусу української мови актуалізується в її пріоритетному вивченні в усіх сферах суспільного життя, що знаменує більш глибоке ознайомлення з українською культурою. 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 уможливує усвідомлення студентами-майбутніми перекладачами китайської мови цінності державної, рідної 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 переключатися з однієї культури на іншу.

Культурологічний підхід під час вивчення рідної 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, мова яких вивчається, з усвідомленням сутності таких культурологічних феноменів, як-от: «культурні норми», «культурні цінності», «культурно-комунікативна поведінка», «соціокультурний стереотип».

Перекладацька діяльність на пряму пов'язана з мовою, а, отже, з культурою країни носіїв цих мов. Мова, як багатогранне явище, визначає соціальний аспект мовленнєвої діяльності та має дві форми реалізації: зовнішню та внутрішню. Завдяки фізіологічним та нейролінгвістичним механізмам породження мови індивід маніфестує засобами мови свій характер, соціальний та історичний досвід його соціуму, традиції, звичаї, реалії країни. За словами Б. Уорфа, «мова відображає бачення світу; є призмою, через яку мовці бачать світ; мовна призма сприйняття вбудована у свідомість та підсвідомість її носіїв» [414]. Саме тому, для перекладача насамперед постає завдання дешифрації імпліцитного культурознавчого коду мовлення іноземця з подальшим його комбінуванням з контентом денотативної інформації задля забезпечення повного коректного передання змісту автентичного повідомлення іншою мовою.

Аналізуючи загальні функції мови (комунікативну, ідентифікаційну, експресивну, гносеологічну (пізнавальну), мисленнєвотворчу, естетичну, номінативну та культурологічну) [360], констатуємо присутність культурологічного компонента майже у всіх її проявах. Естетична функція підтверджує, що мова є становим хребтом культури, знярядям і водночас матеріалом формування культурних цінностей через виховання відчуття краси мови у різних іпостасях: фольклорі, красних мистецтвах, народній творчості тощо. Культурологічна функція посідає важливе місце у житті будь-якої нації, оскільки культура кожного народу відображена та зафіксована найперше в його мові, тобто каналі зв'язку культури та народу, виток «контентного навантаження» духовних цінностей певного народу, взірцем власної культури представників нації. Ідентифікаційна функція актуалізує ототожнення (ідентифікацію) людини в межах певної спільноти через його мовний «портрет», у якому відображено всі її національно-естетичні, соціальні, культурні, духовні, вікові та інші індикатори. Експресивна функція мови є універсальним засобом вираження внутрішнього світу людини: чим досконаліше володієш мовою, тим виразніше, повніше, яскравіше він (світ) розкривається через культуру мовлення. Гносеологічна функція сприяє пізнанню навколишнього світу (через набутки своїх попередників і сучасників) за умови досконалого володіння не однієї мови; координує мисленнєві операції та детермінує формат існування думки носіїв мови. Номінативна функція полягає у здійсненні процесу «омовлення» світу – лінгвілізація реалій дійсності та уявлень людини. Комунікативна функція мови доводить, що мова є найважливішим вербальним засобом спілкування людей і забезпечення інформаційних процесів у сучасному суспільстві, тому комунікативна поведінка людини слугує тлом реалізації спілкування, від якої залежить її успішний (чи неуспішний) наслідок.

Отже, навчання іноземної мови через 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. Гумбольдт, П. Донець, В. Костомаров, В. Маслова, І. Ольшанський, О. Потебня, Е. Сепір, О. Селіванова, Ю. Степанов, В. Телія, С. Тер-Минасова та ін.); етнолінгвістики – антропологічної лінгвістики та 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, Н. Горелов, О. Залевська, С. Засєкін, І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Колшанський, В. Красних, О. Леонтєв, Дж. Осгуд, А. Шлейхер та ін.); теорії міжкультурної комунікації (Ф. Бацевич, А. Вежбицька, Г. Єлізарова, О. Садохін, А. Соколов, Ю. Серебрякова, С. Тер-Минасова, 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), нагромаженого, 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 діяльністю» [88, с. 182] тощо. Отже, ключовими компонентами феномена «культура» 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 змість цього багатогранного феномена охоплює багато галузей. Дослідимо визначення культури фахівцями різних сфер.

Засновниками систематизації визначень структури культури вважають американських науковців А. Кребера і К. Клакхона, які 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» [491]. Науковці класифікували дефініції поняття «культура» на шість груп з позначкою кожної латинськими літерами: А - описові, В - історичні, С - нормативні, D - психологічні, Е - структурні, F - генетичні.

Описовий тип представлений класичними етнологічними визначеннями, серед яких найвідомішим є визначення засновника культурологічної антропології Едварда Тайлора: «Культура,

або цивілізація, є складним цілим (комплексом), що включає в себе знання, вірування, мистецтво, моральність, право, звичаї та інші здібності та звички, набуті людьми як членами суспільства» [517].

Інший американський антрополог Рут Бенедикт трансформувала формат запропонованої дефініції у визначення культури як «складного цілого, що включає навички, набуті людиною як членом суспільства» [462].

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» [498]

Другу (історичну) групу складають визначення, увага в яких приділяється процесам соціального наслідування та традиціям. Згідно визначення Е. Сепіра, культура є «соціально успадкованим комплексом способів діяльності і переконань, що складають тканину нашого Життя» [512].

Третя група визначень (нормативна) специфікує: а) спосіб життя; б) ідеали і цінності через підпорядкування людей нормам, цінностям і моделям поведінки. Спосіб життя громади (або племені) К. Уіслер називає культурою, під культурою племені автор розуміє «сукупність стандартизованих вірувань і практик, яких дотримується плем'я» [519]. За словами В. Томаса, «культура... - це матеріальні й соціальні цінності будь-якої групи людей (інститути, звичаї, установки, поведінкові реакції) незалежно від того, йде мова про дикунів або про цивілізованих людей» [249]. А. Кребер та Т. Парсонс асоціюють культуру із «переданими та створеними сутностями й моделями цінностей, ідей і інших символічно значимих систем, які є чинниками, що формують людську поведінку, а також продукти такої поведінки» [203; 297]. Р. Лінтон розуміє культуру як «сукупність засвоєних форм поведінки і її результатів, елементи яких є загальними і передаваними між членами даного суспільства» [491].

Четверта група (психологічна) розкриває психічні механізми формування культури через навчання та наслідування. С. Оссовський характеризує культуру як «певну сукупність психічних настанов, що передаються в рамках даної спільноти через суспільний контакт і залежних від системи міжлюдських стосунків» [498].

Означена група підрозділяється на чотири підгрупи. Перша підгрупа містить психологічні визначення, в яких наголошується на процеси адаптації до середовища. Представники цього напрямку В. Самнер та А. Келлер корелюють культуру (або цивілізацію) із сукупністю пристосувань людини до її життєвих умов [210]. Друга підгрупа охоплює психологічні дефініції, що пов'язують культуру із навчанням. Р. Бенедикт вважає, що культурі треба навчатися, тому кожне нове покоління повинно заново засвоювати культуру шляхом навчання в дорослих людей. Психологічні визначення третьої підгрупи зорієнтовані на формування звичок. Соціолог К. Янг до складу культури відносить матеріальні та нематеріальні елементи й інтерпретує культуру як «форми звичної поведінки, спільні для групи, громади або суспільства» [521]. Суто психологічні визначення формують четверту підгрупу. Психоаналітик Г. Рогайм під культурою має на увазі «сукупність усіх сублимацій, усіх підстановок або результируючих реакцій, зрештою, все в суспільстві, що пригнічує імпульси або

створює можливість їх спотвореної реалізації» [271, с. 2.].

П'ята група (структурні визначення) стосується структурної організації культури. Антрополог Р. Лінтон у сутність культури вкладає такий контент: «культура – це ... не більш ніж організовані повторювані реакції членів суспільства; це поєднання навченої поведінки і поведінкових результатів, компоненти яких розділяються і передаються спадково членами даного суспільства» [491].

Шоста група визначень (генетичних) висвітлює походження культури та містить чотири підгрупи. До першої підгрупи належать визначення, в яких культура розглядається як продукт або артефакт (від лат. arte-factum – штучно зроблене). Такий продукт є штучним. За дефініцією американського соціолога П. Сорокіна, культура означає «сукупність усього, що створене або модифіковане свідомою або несвідомою діяльністю двох чи більше індивідів, які взаємодіють один з одним або впливають на поведінку один одного» [391]. Друга підгрупа визначень базується на ідеях. Г. Беккер інтерпретує культуру як «відносно постійний нематеріальний зміст, що передається в суспільстві завдяки процесам усуспільнення» [249]. Третя підгрупа містить визначення, в яких відзначається рід символів. Американський культуролог Л. Уайт ототожнює культуру із символізацією, тобто такими речами і явищами, які залежать від реалізації розумової здібності людини. На думку автора, культура складається з матеріальних об'єктів (знарядь, пристроїв, орнаментів, амулетів тощо), дій, вірувань та установок, що функціонують у контекстах символізації [412]. До класу четвертої підгрупи віднесено визначення, в яких культура протиставляється «некультурі» (non-culture). Те, що відрізняє людину від тварин, за словами В. Оставльда, називається культурою [499].

Класична систематизація визначень культури, започаткована Кребером і Клакхоном, однак не позбавлена певних недоліків, що маніфестується у її складному структуруванні. Існували інші класифікації визначень культури. Одной з них була більш проста систематизація визначень, розроблена російським культурологом Л. Кертманом на основі антропологічного, соціологічного і філософського підходів до об'єкта визначення [155]. 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, культурою можна віднести виключно до характеристики людського суспільства, яке функціонує за правилами та нормами вербальної та 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, настрої, 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 таку дефініцію: - «сфера духовної, ціннісної, комунікативної організації суспільства, яка визначає норми поведінки, мислення, почуттів різних верств населення і націй в цілому» [296; 99]. Культура, на думку авторів, є відбитком певного історичного рівня розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, втілений у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також у цінностях, 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 набутки та уможливорює гармонічне функціонування суспільства.

Професійно-мовленнєва 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 розглядається у працях Б. Бестужева-Лади, В. Дороз, К. Іванової, О. Лебедева, В. Лихвар, А. Московченка, Н. Настенко, Є. Подольської, В. Розіна, 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, О. Кавнатська, В. Костомаров, В. Кузовльов, Ю. Прохоров, С. Ремізова та ін.); лінгвокультурологічний (Н. Артюнова, В. Воробйов, В. Дороз, К. Красних, В. Маслова, Н. Мішатіна, Т. Павлишак, Т. Симоненко, Ю. Степанов, М. Суворова, В. Телія, В. Фурманова та ін.); етнографічно-комунікативний (Н. Алмазова, Н. Барішніков, Н. Гальскова, М. Байрам, А. Барро, Ш. Джордон, В. Езерт-Сарієс, Г. Зерет, К. Морген, К. Кремш, С. Робертс, В. Сафонова, П. Сисоєв, М. Флемінг, В. Філонова та ін.); соціокультурний (А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Ю. Караулов, К. Климова, В. Кононенко, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Ницета, Ю. Пасов, М. Пентилюк, О. Потапенко, В. Сафонова, О. Семенов, Л. Скуратівський та ін.).

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, вважається 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 та 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 вітчизняних науковців (К. Андрейчина, Є. Верещагін, Л. Воскресенська, В. Костомаров, Ю. Прохоров, С. Ремизова та ін.). Застосування лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземних мов представлено у працях Р. Боданкіної, О. Вельської, М. Салановича, В. Сквозникової, Г. Томахіна та інші.

У в'язку з цим, відзначимо значущість лінгвокраїнознавчого підходу до викладання класичних мов та трактування релігійних текстів (герменевтики) в античний час та епоху Відродження, успішне здійснення яких уможлиблювалося 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 самому взаємозв'язку» [175, с. 31], тобто мова невід'ємна від культури країни, мова якої вивчається. XIX століття знаменується пріоритетом проблеми ознайомлення з культурою та реаліями країни, мова якої вивчається, поряд з навчанням усного мовлення («живого мовлення»). Превалювання граматичного типу навчання іноземних мов (поаспектне вивчення мови – граматики, фонетики, лексики) у XX столітті надало значущості цій проблемі. Серед науковців, які надали статус науковості лінгвокраїнознавству, є такі: 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» [481].

Подальша розробка лінгвокраїнознавчого підходу та його впровадження в освітній простір здійснено за специфічними напрямками: - (80 – 90 рр. XX 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 XX – початок XXI 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, що присвятили низку наукових праць лінгвокраїнознавчому аспекту, варто зазначити І. Васильцову, О. Гринчишина, Ю. Гулій, І. Дорожко, В.Дороз, Л. Засекіну, В. Каліна, Л. Онуфрієву, В. Співак, О. Чепіль та інших.

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

Г. Кузьміна та О. Кавнатська наголошують на здобутки лінгвокраїнознавців, а саме на їх уточнення одного з провідних загальнодидактичних принципів – взаємовідношення іноземної та рідної мов тих, хто навчається. Вчені погоджуються з думками науковців за такими аспектами: а) урахування мови і культури тих, хто навчається, є обов'язковим методичним принципом; б) означений принцип забезпечує позитивне перенесення певних знань, умінь і навичок та запобігає мовній інтерференції [206].

Учені (Є. Верещагін, В. Костомаров) називають лексичний склад мови основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, тому значна увага приділялася вивченню національно-специфічних лексичних одиниць (еквівалентної та безеквівалентної лексики), національно-культурної семантики слів, фонові лексики (реалій, фразеологізмів, афоризмів) та її тлумаченню. Науковцями було сформульовано 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 словами 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, мова якої вивчається. 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 успішності 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 надає змогу специфікувати константну складову лінгвокраїнознавчого матеріалу – національно-культурний компонент (або семантичні доли) у 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 навчається, 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 [363, с. 2].

Задля більш глибокого розуміння сутності лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземних мов розтлумачимо дидактичну функцію дисципліни «Лінгвокраїнознавство».

У методиці викладання російської мови як іноземної термін «лінгвокраїнознавство» увійшов в обіг у 70 – 80 рр. ХХ століття у значенні галузі методики, що пов'язана з дослідженням засобів ознайомлення іноземних студентів із дійсністю країни, мова якої вивчається, в процесі оволодіння іноземною мовою та засобами саме цієї мови. У 90-х роках було уточнено зміст визначення лінгвокраїнознавства, яке розуміли як «методична дисципліна, що реалізує практику добору і презентації в навчальному процесі відомостей про національно-культурну специфіку мовленнєвого спілкування особистості з метою забезпечення комунікативної компетенції» [5].

На думку О. Щукіна, проблематика лінгвокраїнознавство охоплює два кола питань – лінгвістичне та методичне. Лінгвістична компонента стосується аналізу одиниць мови з метою виявлення закодованого в них національно-культурного смислу. Об'єктами вивчення на заняттях з іноземної мови виступають безеквівалентна лексика (лексичні одиниці, що не мають рівнозначних відповідників у рідній мові), невербальні засоби (дії, що передаються за допомоги міміки, жестів та мають значення і сфери використання, відмінні від використання в межах рідної мови), фонові знання (знання в галузі іноземної мови, що забезпечують мовленнєве спілкування цією мовою; мовна афористика і фразеологія, які розглядаються з погляду віддзеркалення в них культури, національно-психологічних особливостей, досвіду людей, які спілкуються нерідною мовою). Методична компонента репрезентує систему прийомів і засобів введення, закріплення та активізації специфічних

одиниць національно-культурного «навантаження», що ідентифікуються та опрацьовуються під час роботи з автентичними текстами [454, с. 32–35.]

З огляду на попередні трактування, лінгвокраїнознавство безпосередньо корелює з декодуванням семантики культурологічно зорієнтованих мовних одиниць, тому в ході опрацювання лексичного матеріалу передбачено вирішення двох завдань: 1) «екстрагування» національно-культурної конотації з мовних одиниць; 2) навчання сприйняття «країнознавчо навантажених» мовних одиниць на тлі культури носія мови та образу, аналогічного тому, що існує в його (мовця) свідомості, тобто національно-кодифікованих (несуб'єктивних) асоціацій. Іншими словами, лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземних мов покликаний забезпечити комунікативну компетенцію через мову, а саме здатність адекватно сприймати іншомовне мовлення співрозмовника та автентичних текстів, розрахованих на носіїв мови; оперувати аналогічними образами у свідомості інтерлокуторів так саме, як це відбувається під час спілкування представників однієї і тієї самої іншомовної культури.

На думку Г. Томахіна, мета лінгвокраїнознавства полягає у вивченні мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу – носія мови та середовище його існування [407, с. 15–16.]. Автор зауважує про необхідність спеціального відбору мовних одиниць, у яких яскраво виявляється своєрідність національної культури, таких мовних одиниць, семантику яких слід розуміти під час спілкування з іноземцями, при читанні белетристики, публіцистики, преси, при перегляді кінофільмів та телевізійних програм, при прослуховуванні пісень тощо. До складу країнознавчо-зорієнтованої лексики науковець відносить назви реалій (визначення предметів та явищ, які є характерними для однієї культури і відсутні в іншій), конотативну лексику (слова, що співпадають по основному значенню, та розрізняються за культурно-історичними асоціаціями) та фонову лексику (назви предметів та явищ, що мають аналоги в культурі але розрізняються за певними національними особливостями – функціонуванням, формою, призначенням тощо).

Д. Мальцева наголошує на значущості та величезному інтересі фразеологізмів для лінгвокраїнознавства, оскільки саме в них відображаються національна своєрідність історії, культури, традиційного образу життя народу – носія мови [245, с. 12.].

У підсумку 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 в залежності від віку тих, хто навчається, рівня їхньої лінгвістичної підготовки, тематики курсу, ступеня складності тощо. Набуття лінгвокраїнознавчої компетенції уможлиблює 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].

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 «вливатися» в різні сфери, що передбачено професійною діяльністю.

Становлення лінгвокультурології, суміжної лінгвокраїнознавству, супроводжувалося одночасним розвитком лінгвокультурологічного підходу до навчання мов, серед розробників якого можна зазначити таких учених, як-от: Н. Артюнова, В. Воробйов, К. Красних, В. Маслова, Н. Мішатіна, Т. Павлишак, Ю. Степанов, М. Суворова, В. Телія, В. Фурманова та ін.). На думку В. Маслової, лінгвокраїнознавство та лінгвокультурологія, незважаючи на спільність в одному з предметів досліджень, мають деякі відмінності: «лінгвокраїнознавство (у своїй філологічній іпостасі) спирається лише на предметно-понятійну сферу культури, проте, лінгвокультурологія є цілісним теоретико-описовим вивченням об'єктів як системи культурних цінностей, що функціонують» [248]. Авторка деталізує предмет дослідження лінгвокультурології – одиниці мови та дискурсу, які набули символічного значення, образно-метафоричного значення в культурі, зокрема безеквівалентна лексика; архетипи, міфологеми, закріплені в мові; фразеологічний фонд мови; еталони, стереотипи, символи, мовленнєвий етикет, мовленнєва поведінка. Означені одиниці є фарватером, яким людина може проникнути в культурно-історичну сферу ментально-лінгвального комплексу. Саме тому лінгвокультурологічний підхід дає можливість декодувати та інтерпретувати мовну імпліцитність як результат культурного досвіду, тобто «...бачити мовну одиницю не тільки як репрезентанта певного мовного рівня, що має характерні граматичні ознаки, але і насамперед одиниці культурної пам'яті народу» [201, с. 12].

За словами В. Красних, лінгвокультурологія, як дисципліна, «вивчає прояв, відображення і фіксацію культури в мові та дискурсі» [201, с. 36.]. Іншими словами, лінгвокультурологія покликана інтегрувати найбільші цінності суспільства: людина ↔ культура ↔ мова.

Вітчизняний науковець Т. Симоненко метою лінгвокультурології вважає «вивчення способів, засобів і форм, за допомогою яких мова зберігає в лінгвокультурах одиниці культури і транслює їх через тексти в суспільну мовну практику» [376], саме тому лінгвокультурологічний підхід до навчання мови спирається на переконання, що мова та культура постають у тісному взаємозв'язку, оскільки людина як член суспільства є, з одного боку, носієм мови, а з іншого – культури цього суспільства, який створює, формує та використовує культуру. Еволюція культури певного суспільства залежить від його творця – людини, представника суспільства.

Враховуючи вищезазначену позицію, український лінгводидакт В. Дороз визначає мету лінгвокультурологічного підходу: «привернути увагу учнів на вивчення й опис певного культурного простору через призму мову і дискурсу та культурне тло комунікативного простору. На думку

авторки, таке навчання мови сприяє виявленню за допомоги мовного матеріалу «базові опозиції культури, закріплені в мові й ті, що проявляються в дискурсі; відображені в «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].

За словами Т. Симоненко, ефективним засобом реалізації лінгвокультурологічного підходу на уроках української мови в школі є робота з прецедентними феноменами (іменами, висловлюваннями, текстами) – компонентами знань, призначення та зміст якого добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, актуальним і використовуваним у пізнавальному й комунікативному планах [376].

До означених феноменів А. Будник відносить національно-прецедентні тексти – «тексти, що визначають етнокультурну специфіку української лінгвокультурної спільноти, відображаючи історію і культуру народу, національний характер, моральні цінності та світогляд, звернення до яких постійно відновлюється в дискурсі особистості» [54]. Основними критеріями національно-прецедентних текстів вважаються: • хрестоматійність; • інтертекстуальність; • реінтерпретація; • відтворюваність у засобах масової інформації; • у відтворюваність у словниках.

Практична реалізація лінгвокультурологічного підходу до навчання мов уможлиблюється під час роботи з національно-маркованими текстами, в ході якої здійснюється ідентифікація та адекватна інтерпретація лінгвокультури (О. Селіванова) – «мовного знаку що містить культурну інформацію, є базовим терміном лінгвокультурології і служить для позначення одиниці вербалізації культурного змісту [370].

Так, правомірно вимагати від перекладачів-білінгвів сприймати іноземну мову (китайську, англійську) не як суто лексико-граматичну сукупність, а як цілісну систему, що накопичувалася та еволюціонувала протягом століть та ґрунтується 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; довідкові тексти 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 необхідно творчо аналізувати, синтезувати, трансформувати в площину перекладацької діяльності.

До перспективних технологій реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання майбутніх фахівців-східнознавців іноземної мови, теорії і практики перекладу відносимо такі: національно-етнічні освітні та культурні заходи, розробка авторських проектів 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 студіюванні й описовому аналізі культурного простору країн, мова яких вивчається, під кутом іноземної та рідної мов, комунікативно-когнітивному дискурсі носіїв цих мов.

Етнографічно-комунікативний (комунікативно-етнографічний) підхід до навчання використовується переважно у сфері навчання іноземних мов поза автентичним мовленнєвим і культурним середовищем. Серед прихильників цього підходу є чимало зарубіжних науковців: М. Байрам, А. Барро, Ш. Джордон, В. Езерт-Саріес, Г. Зерет, К. Морген, К. Кремш, С. Робертс, П. Сисоєв, М. Флемінг та інші. Науковці стверджують, що навчання іншомовного спілкування неможливе без урахування культури носіїв іноземної мови, тобто мова і культура є взаємопов'язаними знаково-символічними системами, що актуалізують прагматичну функцію в семіотичному просторі – мова в прагмакультурі, а культура – у прагмалінгвістиці.

Під терміном «етнос» (гр. ἔθνος – народ, суспільство, група) розуміється історично сформована стійка спільність людей – плем'я, народність, нація [413]. Атрибутом етносу як соціального організму є його самовідтворення шляхом етнічно однорідних шлюбів і передавання новому поколінню мови, культури, традицій, етнічних орієнтацій тощо. Іншими словами, культурно-ціннісний досвід нації розглядається в діахронії.

Заснований М. Байрамом та його однодумцями етнографічний підхід до ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, ефективно працює за умови іммерсії («занурення») [466; 467]. Натомість деякі науковці концентрують увагу на вивченні дискретного факту і / або реалій культури, пропонуючи кейс-метод як методичне вирішення етнографічної проблеми [461]. Таке ставлення до опанування мови заважає формуванню цілісного уявлення про культуру країни, мова якої вивчається. З огляду на зазначені недоліки, раціональним вважається навчати культури носіїв іноземної мови у взаємозв'язку з історичним та соціальним контекстами.

К. Кремш наголошує на цінності багатомірності феномена культури, оскільки явища культури можна розглядати в сучасному стані (синхронії) та в розвитку (діахронії), більш того цей феномен маніфестується в «продуктах культури» (філософія, мистецтво, література), стереотипах повсякденного життя та різних субкультурах (вікових, професійних, расових групах) тощо [488, с. 12]. Науковець вважає, що під час навчання іншомовного спілкування слід враховувати важливу роль реальних культурних подій, їх відображення в суспільній свідомості («культурознавча уява»), оскільки воно може відрізнятись в різних культурах.

Повномірною реалізацією комунікативно-етнографічного підходу уможлиблюється, коли кожний із його ключових конструктів імплементується в процес навчання іноземної мови. Комунікативна компонента відповідає фінальній меті навчання іноземних мов – навчання іноземної мови як засобу спілкування з представниками різних країн і, відповідно, культур. Етнографічна детермінанта поєднує навчання мови та культури – учні / студенти повинні «зануритися» до мовного та соціокультурного середовища, проявити себе дослідниками-етнографами, які спостерігають за комунікативною поведінкою представників стороннього етносу, вивчають лінгвістичні та культурні

аспекти іноземної мови, що студіюється. Домінуючими пошуково-дослідними завданнями та проектами в межах означеного підходу виступають такі, що виконуються в позааудиторний час через чотири методи етнографії: спостереження, анкетування, інтерв'ю та опитування. За словами М. Байрама, декодування «чужої» культури (самостійне і / або разом із вчителем) дозволяє учням «... міркувати про свою культуру, оцінювати, сприймати і розуміти її, перебуваючи в ролі стороннього спостерігача» [466, с. 17]. Можна дійти висновку, що завдяки комунікативно-етнографічному підходу навчання іноземної мови посилює любов учнів до рідної мови і культури. М. Байрам асоціює комунікативно-етнографічний підхід до навчання іноземних мов із формуванням міжкультурної компетенції для більш конструктивного спілкування представників різних культур та репрезентує одну з перших моделей міжкультурної компетенції, яка складалася з п'яти компонентів: 1) ставлення: цікавість та відвертість, прийняття інших культур поряд із своєю рідною; 2) знання: а) соціальних груп, їх продуктів і практики у своїй власній країні та країні іншомовного співрозмовника; б) загальних процесів громадської та індивідуальної взаємодії; 3) навички інтерпретації: здатність інтерпретувати документ або подію з іншої країни, пояснювати їх та проводити паралель з аналогічними документом та подією зі своєї країни; 4) навички одержання інформації та взаємодії: здатність набувати нові знання про культуру та культурну практику, здатність використовувати ці знання, ставлення та навички з урахуванням обмеженості реального часу спілкування; 5) критична культурна поінформованість / політична освіта: здатність критично оцінювати рідну культуру та культуру країни, мова якої вивчається, за чіткими критеріями [465].

Інший учений-культуролог П. Сисоєв критикує запропоновану модель за такими недоліками: 1) «знанневий» компонент відповідає сутності соціокультурної компетенції, а не міжкультурної; 2) навички інтерпретації та критичної оцінки нерозривно пов'язані між собою, тому їх потрібно розглядати в сукупності; 3) навички одержання інформації є універсальними, тому неможна їх розглядати як компонент міжкультурної компетенції. Проте науковець визнає звернення цілої низки учених до проблеми міжкультурної комунікації у зв'язку з новаторськими ідеями М. Байрама стосовно змісту та структури міжкультурної компетенції.

Інтерес до питання міжкультурної комунікації підштовхнув К. Кремш до введення до наукового обігу терміна «міжкультурний мовець» (intercultural speaker), якій за своїм змістом поєднував сформованість одночасно двох компетенцій – іншомовної комунікативної та міжкультурної. Авторка піддала критиці орієнтацію на носіїв іноземної мови як еталонів мовної норми, визначення яких є нечіткими, тому найважливіше навчити студентів бути міжкультурними мовцями. Міжкультурним мовцем вчена вважає того, хто: - зберігає соціальну, культурну та мовленнєву ідентичність; - не наслідує повністю «носія мови» у своїй комунікативній поведінці; - здатний виконувати функцію посередника між двома культурами завдяки обізнаності в культурі рідної країни та культурі країни, мова якої вивчається [489].

Деякі учені (Н. Алмазова, В. Апальков, Н. Баришніков, Н. Гальскова, І. Плужнік, В. Сафонова, В. Сисоєв, Н. Сушкова, В. Філонова та ін.) наполягають на розмежуванні понять – «іншомовна компетенція» та «міжкультурна компетенція», не відкидаючи їх взаємозалежність. Під

іншомовною компетенцією розуміється здатність і готовність здійснювати міжособистісне спілкування іноземною мовою з представниками різних мовних і культурних спільнот. Міжкультурна компетенція, за словами науковців, – це здатність особистості успішно контактувати з представниками різних культур, усвідомлюючи свою власну культурну приналежність [400]. Погоджуючись з такою диференціацією понять, констатуємо можливість формування іншомовної комунікативної компетенції в межах лише однієї іноземної мови (в контексті дослідження – китайської, англійської мов); визнаємо універсальний характер міжкультурної компетенції, до складу якої входять загальні знання, вміння і навички міжкультурного спілкування та толерантне ставлення до представників нерідної культури (на базі чотирьох мов у сукупності – української, російської, китайської, англійської).

У форматі міжкультурної комунікації важливим є пізнання механізмів взаємодії різних культур та їх представників у залежності від певних ознак контурів культур, як-от: расової (етнічної) приналежності, соціального статусу, статі, місця проживання, релігії співрозмовників тощо.

На думку П. Сисоева, комунікативно-етнографічний підхід, як один з культурознавчих, створює сприятливі умови для вивчення іноземної мови і культури у взаємодії з компетентностним, системним, особистісно-діяльнісним, когнітивно-комунікативним, соціокультурним і полікультурним підходами. Реалізація комунікативно-етнографічного підходу, за словами автора, здійснюється в умовах занурення в мовне і соціокультурне середовище. Науковець вважає, що «занурення» учня / студента до мовного та соціокультурного контексту можна проводити як у країні перебування, так і в рідній країні. Як важливі методичні аспекти автор виокремлює залучення викладача до: 1) інтерпретування отриманих відомостей із метою подальшого формування компонентів іншомовної комунікативної та міжкультурної компетенцій (необхідно задля запобігання створення помилкових уявлень та стереотипів про культурне суспільства, яке вивчається); 2) здійснення культурної рефлексії на рідну культуру. Через рефлексію й інтерпретацію, за словами науковця, учні зможуть прийти до кращого розуміння себе як культурно-історичних суб'єктів [399].

Починаючи з 1990 року, мета і завдання вивчення мови і культури градуально видозмінювалися та трансформувалися відповідно до розуміння цінностей і матеріальної культури, сутність яких було продиктовано вимогами часу. Відмінного від попереднього погляду стосовно «іммерсії» до іншомовного середовища дотримувався дидакт Ю. Пассов, який висловлював думку про відсутність необхідності «входження» в чужу культуру для засвоєння фактів культури. У цьому зв'язку науковець радив створити модель культури певного народу, яка могла б у функціональному плані замінити реальну систему культури, тобто такою, яка за якісним наповненням змогла б «служувати аналогом реальної культури, для того, щоб дати учням можливість «увійти» в культуру, ментальний простір народу, подолати культурний ізоляціонізм учнів, стати перепорою на шляху ксенофобії та націоналізму, сприяти взаєморозумінню» [298].

Особливого значення набуває комунікативно-етнографічний підхід в умовах сучасного полікультурного середовища, тобто йдеться про «плюралізм» культур: навчання іноземної мови не лімітується вивченням одного етносу, навпаки, учні / студенти пізнають етнічні особливості кількох

народів, що мешкають на одній території, механізми їх взаємодії, взаємовпливу (у контексті започаткованого дослідження етнічний склад, як-от: - провінцій КНР у сукупності; - Південного регіону України; Великої Британії (її офіційних частин – Англії, Шотландії, Уельсу, Північної Ірландії); - США тощо). Як важливе відзначаємо формування у майбутніх перекладачів китайської мови розуміння своєрідності кожного етносу та його культури в загальній системі культури народів. Таке ставлення до вивчення іноземної мови суперечить популярній у 80-х роках ХХ сторіччя основній тенденції в межах взаємодії культур, що проголошувала прагнення до створення універсальної планетарної культури. Крім вищезазначеного наголошуємо на доцільності формування умінь вступати в діалог культур (ініціювати діалог), підтримувати його та створювати позитивний ґрунт для його продовження. Для цілісної реалізації цих умінь специфікуємо необхідність формування проміжних умінь: - адекватно декодувати культурні факти та події країн робочих мов; - виявляти подібності та розбіжності між представниками культурних груп КНР, Великої Британії (США), України; - адаптуватися до реалій іншомовної культури; - запобігати виникненню конфліктних ситуацій на культурному ґрунті; - розв'язувати культурні конфлікти у разі їх виникнення; - раціонально оцінювати «культурні пари» з позиції ціннісних систем кожної з культур-учасників діалогу; - з гідністю нести «ціннісне навантаження» рідної культури тощо.

Ефективність досліджуваного підходу досягається через цілеспрямоване навчання майбутніх перекладачів спонтанної, непередбаченої взаємодії з носіями нерідної мови і культури засобами самостійної пошуково-дослідницької діяльності в ролі етнографа, спрямованої на виявлення фактів культури та побуту країн, мови яких вивчаються. Перевага віддається етнографічним методам у процесі виробничої і / або мовної практики в зарубіжній країні (спостереження в реальних життєвих умовах за китайцями, англійцями / американцями; опитування, анкетування та інтерв'ювання іноземців) та проблемним завданням культурознавчого характеру – в ході аудиторної роботи: - пошуково-рольових, пізнавально-пошукових; - пізнавально-дослідницьких тощо. Самостійне дослідження нерідної культури потребує викладацького моніторингу, з одного боку, для адекватної інтерпретації одержаних культурознавчих даних; з іншого боку, для більш глибокого розуміння своєї рідної (української) культури, її свідомого оцінювання, сприйняття з позиції стороннього незалежного спостерігача.

Отже, комунікативно-етнографічний підхід до вивчення іноземних у межах професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови корелюємо з методичними діями в сукупності з етнографічними методами, спрямованими на формування здатності та готовності майбутніх східнознавців здійснювати міжкультурну комунікацію-взаємодію з представниками країн, мова яких вивчається (Китай, Велика Британія / США), маніфестувати та коректно інтерпретувати особливості, національно-етнічну своєрідність культур-учасників конструктивного крос-культурного діалогу (в таких мовних парах: українська↔китайська, російська↔китайська, китайська↔англійська, українська↔англійська, російська↔англійська мови).

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 соціокультурний підхід, який орієнтує навчання іноземних мов на контекст «діалог культур», тобто на підготовку учнів / 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 використовується до навчання рідної (державної) та іноземної мови одночасно.

У соціально-філософській площині соціокультурний підхід почав використовуватися наприкінці 80-х років ХХ сторіччя. 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 у покоління через створену гнучку сукупність зав'язків між індивідами. Отже, суспільство розглядається 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. Н. Лапін констатує, що соціокультурний підхід дозволяє охопити «усю 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 у 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 одного 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, взірців 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 допомоги якого здійснюються ідентифікація, порівняння, оцінка, синтез тих чи тих явищ і процесів в єдину цілісність [18].

Отже, згідно концепції соціокультурного підходу, соціальна конструкта демонструє сукупність відносин 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 ставиться до перекладача-філолога.

Оскільки сучасне українське суспільство спрямовується 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.

Різномасштабний аналіз соціокультурного підходу до мовної освіти свідчить про двоплановість тенденцій інтерпретації фактів мови і культури у навчальних цілях (Є. Верещагін, М. Костомаров): 1) від фактів мови – до фактів культури; 2) від фактів культури – до фактів мови. Перша тенденція передбачає добування культурологічної інформації про особливості культури і мислення носіїв мови безпосередньо з мовних одиниць (лінгвокраїнознавчий підхід). Відповідно до другої тенденції, метою навчання іноземної мови визначається пізнання культури країни; мова висувається засобом її пізнання (Ю. Караулов, Ю. Пассов). Ю. Пассов розкриває сутність соціокультурного підходу до вивчення іноземної мови в таких положеннях [298; 301]:

- Культура мови, що вивчається, 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 репрезентується 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 лінгводидакта, зіставлення двох мов сприяє усуненню труднощів оволодіння іноземною мовою через пізнання культурних феноменів та подолання 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 і соціально стратифікаційного компонентів» [300].

Вітчизняні учені (Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, В. Кононенко 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 вважається формування умінь 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 ототожнюється 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 / різноманітність контингенту тощо). Отже, соціокультурна компетенція є складним феноменом і передбачає такі компоненти: лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний, культурологічний (В. Сафонова).

Погоджуємося з концепціями вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів, що завдяки соціокультурному підходу процес навчання іноземних мов набуває статус творчого, в ході якого, з одного боку, здійснюється поступове повномірне відкриття країни, мова якої вивчається, менталітету її носіїв, царини його культури, історії, мистецтва; з іншого боку, породжується стимул для особистого самовдосконалення та накопичення комплексного культурно-духовного досвіду. Констатується 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 маніфестується у комплексі

соціальних явищ (результатів функціонування суспільства, етнокультурного досвіду, перспектив суспільного розвитку, комунікативно-поведінкового етикету, духовно-ціннісних орієнтирах народів, мистецтво-творчого спадку представників цих держав, детермінантів 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 в галузі культурологічного підходу до мовної освіти, акцентуємо на взаємозалежності та взаємодоповнюваності його інтегральних компонентів: лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного, етнографічно-комунікативного та соціокультурного. Одним з провідних підходів у парадигмі методологічних орієнтирів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців 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 етно-соціумів, що мешкають на територіях цих країни. 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, етно-ментальність, 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 якого задля досягнення мети фахівець обирає спосіб адекватно моральним орієнтирам, світоглядним принципам, релігійним переконанням, етико-естетичним міркуванням та іншим ціннісним судженням [425]. Крос-культурне навчання мови передбачає паритет національних та ненаціональних культурних цінностей, що сприяє безперешкодному входженню майбутнього перекладача-східнознавця в культурне і професійне середовище.

2.3. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної 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 вже більш ніж півстоліття викликає неабиякий інтерес у зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків.

Застосування саме контекстного підходу в університетській освіті зумовлений 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 педагогічної 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. Борісова, Ю. Калугін, О. Ковткн, В. Кругліков, Ж. Холодов та ін.);

- **теорія і методика навчання іноземних мов і перекладу** (І. Алексєєва, 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 науки. У філософії під цим терміном розуміють «квазітекстовий феномен, що породжується ефектом системності тексту як експресивно-семантичної цілісності і складається в суперадітвності змісту і значення тексту по відношенню до змісту та значенням суми складників його мовних одиниць» [219]. У мовознавці означене поняття за змістовим навантаженням дорівнює до поняття системного значення семантично закінченого текстового фразмента, 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 і опосередковують його активність» [348, 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 створення з окремих значущих компонентів. Під *внутрішнім* контекстом мають на увазі

індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; під зовнішнім – предметні, просторово-часові та інші характеристики обставин, в яких людина діє. Близьким за змістом до контексту є антиципація – «здатність системи у тій чи тій формі передбачати розвиток подій, явищ, результатів дій» [342, с. 23], іншими словами, чим більше людина знає про сучасне, тим легше їй передбачити майбутнє, тому важливим для будь-якої особистості є збирання і 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 [463]. Е. Джонсон 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 смислу. «Контекстне навчання й учіння залучають студентів до значущої для них діяльності, сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуацій реального життя» [471, 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 розроблено у ХХ ст. російським ученим А. Вербицьким та підтримана послідовниками його наукової школи (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.). Учений 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 діяльній 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 протікає 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 пропонує використовувати у повному обсязі методи активного навчання (тобто, за словами автори, 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 поєднанні з традиційними методами.

Сутність поняття «знаково-контекстний» полягає в тому, що студенти повинні засвоїти теоретико-професійний досвід людства, втілений у навчально-виховний процес, у формі навчальної інформації (у започаткованому дослідженні - *текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма перекладу, електронні словники і тощо*). Іншими словами, соціально-історичний досвід людства трансформується у 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 завершенні навчання у ВНЗ» [64, с. 32]. Отже, можна дійти висновку, що концепція контекстного навчання є одним із векторів розвитку діяльній теорії засвоєння соціального досвіду, що досліджувалася Л. Виготським, П. Гальперінім, В. Давидовим, О. Ленотсьєвим, С. Рубінштейном та ін., тобто метою діяльній теорії є актуалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Стимулом контекстної теорії, на відміну від попередньої, є пізнання нового, оволодіння професією [167].

С. Рубінштейн зауважував, що задля розуміння свідомості і психіки людей необхідно включатися в «реальний контекст життя і діяльності» [361]. 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) погоджуються з тим, що в контекстному навчанні моделюються, відтворюються контекстне «навантаження» певної фахової діяльності, формується професійна компетентність студентів – майбутніх спеціалістів, і зміст стосунків (соціальний зміст) у межах виконання цієї діяльності. Учені акцентують на необхідність виходу з

«простору знань у простір діяльності і життєвих смислів» для становлення професіонала [342].

Професійна освіта забезпечує оволодіння професійної діяльності у межах навчальної діяльності, що за своєю суттю 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 «розсіпаний» 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 обіймає 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 у часі й просторі відповідно до технологічного процесу; у 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 уможливорюється, якщо створити спеціальні педагогічні умови для динамічно-гнучкого переходу від навчальної до професійної діяльності. А. Вербицький наголошує на включення 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, ставляться теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання і проблеми. *Квазіпрофесійна діяльність* (другий етап) передбачає моделювання умов, змісту і динаміки професійної діяльності, включаючи взаємовідносини 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 у цьому процесі посідають *проміжні* види академічної діяльності, серед яких контекстуалісти виокремлюють проблемну лекцію, семінар-дискусію, групове практичне заняття, тренінг, аналіз ділових відносин, спецкурси. Створені умови надають засвоєваним знанням, умінням і навичкам системно-цілісну організованість та особистісний смисл.

На сьогодні плідно функціоную й еволюціонує створено цілісна наука про майстерність професійної діяльності людини, його професіоналізмі – акмеологія, у межах якої виокремлено загальні маркери професіоналізму у 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 і 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 вищій, 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-східнознавців. 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) всіх освітніх чинників. Отже, контекстний підхід у спектрі експериментального дослідження сприяє організації такої підготовки-навчання, в якому за допомогою дидактичних засобів 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 термін саме «*дискурсивний текст*», під яким розуміємо складну єдність мовної практики і екстралінгвістичних чинників (значима 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-східнознавця 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 виконуються в інтерактивних групах сумісно, але з урахуванням індивідуальних особливостей учасників процесу, їхніх преференцій та наслідуванням професійно-маркованих моральних еталонів, що надає досвід 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. Мирам, В. Провоторов та ін.) розуміють інтегральне утворення соціально-адаптивного, змістовно-процесуального та особистісно-управлінського компонентів. З огляду на вищезазначене, специфікуємо «змістовне навантаження» знань, умінь і навичок, необхідних перекладачу китайської мови для реалізації професійної діяльності.

Уважаючи на те, що головним завданням перекладача є передання засобами іншої мови цілісно і точно зміст оригіналу, зберігаючи його стилістичні й експресивні особливості [357], перед перекладачем постає два завдання: правильно зрозуміти зміст висловлювання / тексту (усного і письмового, або аудіозапису) на мові оригіналу і в повній мірі відтворити його зміст засобами мови перекладу. У цьому зв'язку до перекладача китайської мови висовуються певні **вимоги**, як-от: - мати багатий різногалузевий лексичний запас (володіння термінологією у 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 складових (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, Великої Британії (США), 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 перекладається. 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 перекладається [219].

Вітчизняний перекладознавець І. Корунець запорукою успішного виконання перекладачем / тлумачем професійних завдань виокремлює 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 виразів та інтернаціоналізмів; 4) знання бодай усіх найважливіших в 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 здійснюються 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 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 [417].

На думку вченої, *концептуальні знання* презентують особливості концептуальної системи суб'єкта, яка містить усю сукупність знань про фізичний та соціальний світ. Ядром концептуальної системи є концепт – певний образ фрагмента дійсності, який проектується після «когнітивної обробки» в мовний рівень свідомості, тому перетворення концептуальної системи в межах мови-джерела у контекст професійної перекладацької діяльності дає підстави інтерпретувати концептуальну систему перекладача як певну мисленнєво-психічну організацію, що складається із сукупності концептів на основі сформованих різногалузевих уявлень, уявлень про різні фрагменти дійсності, еталонів і норм, стандартів і стереотипів соціуму, що повинні бути відтвореними мовою перекладу, і навпаки. Іншими словами, *концептуальні знання* перекладача охоплюють усі виділені види знань: соціокультурні, лінгвістичні, текстові та 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 здійснюється 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 розуміються знання перекладача про можливу класифікацію текстів на основі їх інформаційного складу, що в 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 визначаються особливостями цільової аудиторії, тобто кінцевого адресата (або їх групи) тексту перекладу.

Зміст знань, умінь і навичок перекладача визначаються відповідно до професіограми фахівця перекладу. На думку зарубіжного східнознавця 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 мислі; 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 рідної 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 в сфері транслатології, оволодіння новітніх технологій перекладу протягом професійної діяльності.

Відзначимо, що для входження у професію перекладача виникає необхідність застосування технологій *модульного навчання* та *інтерактивної комунікації*.

У модульному навчанні структурною одиницею вважається модуль (*modulus* – міра) – 1) «розділ навчальної програми: частина курсу навчання /звичайно у формі самонавчання/, що орієнтована на досягнення ряду пов'язаних між собою цілей і має тривалість від кількох годин до кількох тижнів навчання, може бути названа мінікурсом, якщо завершується заліком; 2) поєднання кількох автономних частин за їх загальним призначенням [84, с. 118–119]. У стандартах вищої освіти використовується термін «*змістовий модуль*» – система навчальних елементів, що поєднані за ознакою у відповідності до певного навчального об'єкта. Поняття «модуль» застосовується при запровадженні кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів ECTS) [66].

Модульна система професійного навчання, відома під назвою «Модулі трудових навичок» (англ — *Modules of Employable Skills*), розроблена на початку 70-х років XX ст. з метою забезпечення гнучкою та індивідуалізованою технологією професійного навчання в умовах ринку праці, що має високий ступінь ефективності та спрямоване на досягнення професійної компетентності [471]; успішно використовується в країнах Європи, Азії, Америки, в Україні впроваджується з 1997 року.

Оскільки ця система базується на оцінці потреб у підготовці персоналу як на макро-, так і на мікрорівнях, з'являється можливість визначити пріоритетні види робіт майбутніх перекладачів китайської мови у професійно спрямованому навчально-пізнавальному процесі. Впровадження модульного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу сприяє розвитку придатної організації цього процесу й уможливорює розробити (модульні) програми з урахуванням замовлень роботодавців. Отже, *модульне навчання* передбачає комплекс науково-адаптованих програм для індивідуального вивчення, що забезпечує навчальні досягнення студентів з різним рівнем попередньої підготовки.

Стандартний склад та алгоритм виконання завдань навчального модуля такий: оглядова-пізнавальна лекція з теорії перекладу → індивідуальна робота студента (консультації, двосторонній усний і письмовий переклад різногалузевих текстів, лінгвістичне дослідження перекладацьких явищ

за змістом модуля тощо) → практичне / семінарське заняття (перекладацький тренінг, рольові ігри, творчо-комунікативні завдання тощо).

Акцентуємо на важливості *модуля трудових навичок* як компонента кредитно-модульної системи, який відображає структурований зміст професійної діяльності у межах професії перекладача-східнознавця або окремого виду роботи. Системний аналіз професійної діяльності фахівця перекладу та визначення знань та вмінь, необхідних для виконання кожної окремої робочої операції у межах виробничого завдання чи професії, їх сукупність дозволяє скласти змістовну частину модуля трудових навичок та забезпечити опрацювання загального модуля.

Атрибутивним маркером модульного навчання є самостійність опрацювання матеріалу студентом за індивідуальною навчальною програмою із зазначенням цільового плану дій, посиленням на «банк» інформації і забезпеченням методичного керівництва щодо досягнення поставлених дидактичних цілей. Для майбутнього перекладача важливим є формування навичок самостійної роботи із словниковими джерелами, галузевими текстами-оригіналами (включаючи аудіотексти), он-лайн матеріалами (мережа інтернет, радіо- і телеповідомленнями тощо) та навичок пропорційно-розумно розподіляти час на обробку певних фрагментів роботи з використанням доцільних дидактичних і інформаційно-технічних засобів. До переваг модульної технології відносимо стимулювання пізнавальної активності майбутніх перекладачів-східнознавців, бажання вступати в діалог культур, прагнення вільно володіти лінгвокультурологічними та мовно-мовленнєвими навичками, можливість незалежного вибору форм отримання й викладання інформації.

Успішна реалізація перекладацької діяльності, в особливості усної міжкультурної комунікації, потребує спеціального попереднього тренінгу в здійсненні інтерактивної спільної професійно спрямованої діяльності (кооперації) у 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 *ділова гра* розуміється як форма 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 відбиває зміст, технології і динаміку професійної діяльності перекладачів-східнознавців, її цілісних фрагментів [3]; метод імітації прийняття рішень керівних працівників або спеціалістів у різних виробничих ситуаціях, здійснюваний за заданими правилами групою людей або людиною за допомогою мультимедійних засобів навчання в діалоговому режимі, при наявності конфліктних ситуацій або інформаційної невизначеності (Я. Бельчик, М. Бірштейн, 1989) [73]. Учені

(Л. Виготський, В. Платов, Д. Ельконін та ін.) стверджували, що ділова гра виступає як педагогічний засіб і є активною формою навчання, яка формує навчальну діяльність і відпрацьовує професійні вміння та навички. Зазначимо, що поняття «ділова гра», «рольова гра», «імітаційна гра» вживаються в започаткованому дослідженні як синонімічні.

Погоджуючись з думкою Т. Дубовицької, що включення студентів в квазіпрофесійну 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 робити помилки, які в 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 в ході занять, – свого роду професійний тренінг.

Перевагою ділових ігор вважається наявність можливості розглянути певну перекладацьку проблему в умовах значного скорочення часу, працювати груповим методом при підготовці та прийнятті оптимальних рішень, орієнтації в нестандартних ситуаціях, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [436].

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-оціночної діяльності кваліфікованих і 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.

Крім вищезазначеного методу серед активних форм контекстного навчання виокремлюємо семінар-дискусію, організовану як процес діалогічного спілкування мовців, в ході якого в межах активного і рівноправної участі кожного студента відбувається формування професійно спрямованого практичного досвіду активної спільної участі в обговоренні та вирішенні досліджених теоретичних проблем перекладознавства, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця перекладу. Семінар-дискусія відіграє, якщо ця форма включає елементи ділової (рольової) гри з прототипами реальних суб'єктів і об'єктів професійної перекладацької діяльності: опонента або рецензента, експерта, доповідач, логік тощо.

Отже, контекстний підхід до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів в умовах певного полікультурного середовища вможливує її цілісну реалізацію із паралельним оволодінням випускниками спеціальності «Переклад» концептуально-фахових знань, умінь і навичок у межах чотирьох робочих мов – китайської, англійської, української та російської, 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. Заглибимося в діахронічні теоретично-практичні джерела компетентнісного підходу.

Нормативним орієнтиром до напрямів розвитку освітнього простору в Україні є програмне коло, запропоноване ООН, до ареалу якого належать: декларація «Цілі розвитку тисячоліття» [495], 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 зумовлений, по-перше, глобалізацією економіки, пріоритетним напрямом якої на сьогодні є зміщення акцентів «з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів» [356]; 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» зазначається, 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 їх запровадження» [395, с. 13.].

Ще одним 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 / наслідки 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.) компетентісно зорієнтованої освіти; розроблення оцінно-моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття учнівською та студентською молоддю компетентностей за різними освітніми галузями з урахуванням потреб ринків праці та суспільства.

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

Психологи (І.Бех, К. Гуревич, О. Ігнатович та ін.) вважають методологічним підґрунтям сучасних уявлень компетентісного підходу у вітчизняній психолого-педагогічній науці ідеї загального та особистісного розвитку, що були сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної та особистісно зорієнтованої освіти. Учені розуміють компетентісний підхід як своєрідну профілактику багатопредметності та практико-орієнтовану версію настанов особистісно-зорієнтованої освіти [178, с. 174–180.]. «Якість» компетентності, на думку І. Беха, залежить від якості навчальних здобутків (науково-теоретичні надбання), які потрібно конвертувати в систему компетентностей суб'єкта професійної діяльності.

Міжнародна спільнота експертів визнають компетентності тими індикаторами, що дозволяють детермінувати готовність випускників навчальних закладів до швидкої адаптації до життя суспільства та активної участі в ньому: обробляти та оперувати інформацією, миттєво приймати рішення, самовдосконалюватися впродовж життя. У цьому зв'язку розглянемо сутність поняття «компетентність» у визначенні 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 [475], які передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [475].

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 [475].

За останнє десятиріччя 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 [509]. 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 відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях» [507]. Отже, у змісті поняття з'являється соціально-професійний компонент, що пояснює логічний перехід від ставлень до цінностей, та від умінь до знань.

Вихідне означення терміна запропоновано Міжнародним департаментом стандартів навчання, досягнень та освіти (IBSTPI) – спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу [513] із за певними критеріями, тобто набутими знаннями, вміннями, навичками та 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” [511]. У межах цієї програми експерти з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій зробили значну 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 диференціюється за його специфічними відтінками. У дослідженнях американського лінгвіста Н. Хомського, якого вважають засновником впровадження принципу компетенції 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» [433, 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-довідкових 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 англомовних тлумачних словниках [482, с. 232; 515, с. 563] цим поняттям відповідає одне слово «*competence*». Деякі диференціюють ці визначення [497, 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 [388; 415, с. 358; 288, с. 239]. «Компетентність» (у перекладі українською та російською мовами) пов'язана із знаннями, низкою питань, досвідом соціально-професійної діяльності, вміннями та обізнаністю особи [284, с. 874; 415, с. 358]; виступає як якість, яка дозволяє особі вирішувати певні професійні завдання та, у цьому зв'язку, приймати рішення [497, с. 200]. Зокрема, «компетенція» суб'єкта діяльності ідентифікується посадовими обов'язками, інструкцією, вимогами [388; 288, 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. І. Байденко, Н. М. Бібік, А. М. Богуш, Є. Зеєр, Д. Заводчиков, І. О. Зимняя, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, О. В. Овчарук, Б. Оскарсон, О. І. Пометун, Г. К. Селевко, Р. Уайт, А. В. Хуторської, Ю. Татур та ін. Відзначимо, що здебільшого вчені все ж наполягають на необхідності диференціації понять «компетентність» та «компетенція».

Так, І. Зимняя трактує *компетентність* – як актуальний прояв компетенції, як 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.].

Російський 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 і успішну участь у діяльності» [367, с. 139]. В. Д. Шадриков поширює 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» [444, с. 27].

Більшість учених детермінують поняття «компетентність» як сукупність знань, умінь і навичок. Відомий педагог А. Хуторської трактує компетентність через поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній, тобто володіння людиною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [437]. М. Холодна визначає *компетентність* як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [431, с. 207].

Англійський учений, який спеціалізується у сфері управління людськими ресурсами, М. Армстронг використовує термін «компетентність» для опису типів та аспектів поведінки особистості, яка виконує професійні обов'язки в організації, а також виявлення впливу поведінки на результати роботи; з іншого боку, автор детермінує знання та вміння, які очікуються від фахівця для ефективного виконання його кола обов'язків [15, с. 277].

Ч. Вудруф тлумачить *компетентність* як поняття, що стосується людини і передбачає поведінкові аспекти в межах компетентного виконання роботи [520].

Зарубіжні й вітчизняні автори (І. Єрмаков, О Савченко, А Хуторської) характеризують ключові *компетентності* у навчанні як змінні із рухливою структурою, які залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [123].

О. Пометун визначає *компетентність* як «результативно-діяльнісну характеристику освіти»; ключове, своєрідне «вузлове» поняття, що поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти. В 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 вміння), систему ціннісних орієнтацій [179, с. 18.].

А. Богуш вважає, що поняття «компетентність» є комплексною характеристикою особистості, яка поєднує результати попереднього психічного розвитку [426, с.56.].

Як свідчать теоретичні джерела, компетентність передбачає розподіл за сферами:

- когнітивна сфера (актуалізація компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що заснована на засвоєнні способів набуття знань з різноманітних джерел інформації);
- суспільство (компетентність у сфері цивільно-громадської діяльності реалізується засобом виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- соціально-трудова сфера (компетентність у сфері соціально-трудової діяльності виражається у вмінні аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці взаємин, навичках самоорганізації);
- сім'я (компетентність у побутовій сфері охоплює аспекти власного здоров'я, сімейного побуту тощо);

- особистість (компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності передбачає вибір засобів використання вільного часу, що культурно та духовно збагачують людину) [80].

Отже, поняття «компетентність» асоціює з такими поняттями: «особистість», «характеристика», «якість», «інтегрований результат», «здатність», «спроможність», «обізнаність», «авторитетність», «компетенції».

З огляду на вищезазначені визначення, розтлумачимо поняття «компетентність» у межах започаткованого дослідження. Під компетентністю розуміємо специфічну здатність особистості, 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; *компетентність* – це якісно-вимірювальна характеристика особистості, інтегрований результат успішної трансформації нормативно визначених набутих знань, умінь і навичок у професійно-перекладацьку діяльність, тобто формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий освітньо-життєвий досвід у професійно-перекладацькій 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. Відтепер, звернемося до поняття «компетенція».

Відтепер, звернемося до поняття «компетенція». Як засвідчив зміст словникових джерел, термін «компетенція» корелює здебільшого з колом повноважень, посадовими обов'язками, вимогами до виконання певної діяльності, досконалим володінням знаннями, вміннями, навичками та досвідом у певній сфері життєдіяльності.

За останні 20 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 у 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. Парашенко, О. Пометун, Д. Равен, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторської та ін.). Автори наголошують на соціальній значущості компетенцій, оскільки їх функції у навчанні підпорядковуються 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 боку. 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, І. 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 споре 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 (професійно-мовленнєвої) підготовки майбутніх фахівців перекладу китайської мови, що є обов'язковим для квалітативної (якісної) продуктивно-результативної професійної (перекладацької) діяльності як соціально визначений та закріплений результат. До критеріїв професійно-мовленнєвої компетентності перекладача-східнознавця відносимо загальні (ключові), загальнопрофесійні та предметно-фахові компетенції.

Отже, чітке розмежування понять «компетентність» і «компетенція» дає змогу визначити сутність і вектор реалізації компетентісного 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 та 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, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пашенко, О. Пометун, Н. Терентьєва, Т. Франчук та ін.);

- психологічні засади професійної компетентісно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців (Є. Єгорова, О. Ігнатович та ін.);

- спеціальна професійна компетентісно зорієнтована підготовка майбутніх фахівців (М. Карп'юк, Л. Кайдалова, Г. Тимошук, І. Машкова та ін.);

- компетентісний підхід у фаховій підготовці майбутніх педагогів (А. Богуш, В. Бутенко, С. Гаврилюк, Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Литвинова, Ю. Радченко та ін.);

- компетентісний підхід у фаховій підготовці майбутніх філологів-педагогів (О. Семенов, Г. Мельниченко, Л. Овсієнко, В. Коваль, 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. Соболев, Л. Тархова, А. Федоров, І. Халєєва, Л. Черноватий М. Цвілінг, О. Чередниченко, Ю. Хольц-Мянттярі, А. Швейцер та ін.).

У 2001 році Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виокремила основні орієнтири у специфікації ключових компетентностей, а саме визначила:

- перелік компетентностей для успішного життя та ефективної участі в різних життєвих сферах, зокрема й економічній, політичній, соціальній і сімейній, суспільні та особистісні взаємовідносини й індивідуальний розвиток;
- природу, основні компоненти та «межі» ключових компетентностей;
- наявність / відсутність характеру незалежності / взаємозалежності між складовими певного набору ключових компетентностей;
- міри співвідношення ключових компетентностей із соціальними, економічними та культурними умовами життя залежно / незалежно від країни чи регіону;
- складу універсальних ключових компетентностей незалежно від віку, статі, статусу, роду професійної діяльності, характеру життєвих періодів;
- спосіб оцінювання наслідків результатів досягнень та їх інтерпретації [508].

Проблемою видається визначення структури і, відповідно, побудова універсальної ієрархії компетентностей, необхідної для практичної імплементації компетентнісного підходу в Україні з урахуванням міжнародного досвіду. Міжнародний експерт проф. О. Крисан у своїй доповіді в рамках науково-практичного семінару проекту ПРООН, МОН України та АПН “Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія” (16 червня 2004 р.) зазначив, що *компетентність* є «своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності».

Експерт запропонував систему компетентностей на різних рівнях змісту з урахуванням міжнародного досвіду, складовими 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 іншого 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 [344]; 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 уможливлюється в межах навчального предмета.

Сформована предметна компетентність свідчить про здатність особистості здійснювати практичну діяльність, що вимагає наявності понятійної системи, відповідного мислення, вмінь, навичок, ставлень, що дозволяють оперативно вирішувати нагальні проблеми [319]. Предметна компетентність градуально трансформується у загальнопредметну через формування її елементів наскрізно (гіпонімічно) різними предметами; в ході цього процесу складові компетентності вдосконалюються, інтегруються в нові предмети, взаємодіють між собою.

О. Крисан розуміє *надпредметні (ключові) компетентності* як:

- синтетичні, такі, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти;

- інтегративні, такі, що можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою);

- вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби, “ноу-хау”, “процедурні знання” учнів, які формуються в них на базі набутих фактичних знань протягом всього періоду навчання.

Науковець відзначає, що кожна з надпредметних (базових, ключових) компетентностей формується, зокрема, й через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов’язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі.

Різні джерела пропонують загальні комплекси ключових компетентностей, які між собою 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 на такі: *загальнокультурна, інформаційна, комунікативна, навчально-пізнавальна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення*.

Представники ОЕСР визначають *ключові компетентності* як основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами. З огляду на вищезазначене, було детерміновано три категорії ключових компетентностей як концептуальної бази: - *автономна діяльність*; - *інтерактивне використання засобів*; - *вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах*.

Українські вчені (І. Єрмаков, О. Савченко та ін.) виокремлюють такі види ключових компетентностей – *інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну та психологічну рефлексивну*.

Вітчизняні науковці (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубочева та ін.) як базові у навчанні зазначають *соціальну* (здатності жити в соціумі), *загальнокультурну* (стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у різних аспектах), *здоров’язбережувальну* (характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження

фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я), *інформаційну* (здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти и оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці) та *громадянську* (акумулює здатності у сфері суспільно-політ життя в Україні, захисту власних прав і свобод, виконання громадських обов'язків) компетентності, які деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів [179; 438].

У зв'язку з цим, припускаємо, що кожна сфера, крім ключових компетентностей, містить конкретні субкомпетентності: галузеві та предметні, кожна з яких складається з простіших дій, операцій, які є показниками її розвиненості.

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. *Комунікативна компетентність* входить до складу запропонованих систем ключових компетентностей.

За словниковими джерелами, поняття «*комунікативна компетентність*» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens (competentis)* – здатний; *competentia* – коло питань, в 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 [435, с. 185]; 3) здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [180]. Ключовими компонентами репрезентованих дефініцій є спілкування, мова, здатність, людина.

Науковці інтерпретують комунікативну компетентність згідно зазначених ключових компонентів.

Зарубіжний учений А. Холідей визначає *комунікативну компетентність* як «внутрішню готовність і здатність до мовленнєвого спілкування [430].

Російські науковці (Г. Андрєєва, М. Вятютнев, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, В. Потапов, Л. Столяренко, Г. Трофименко та ін.) дотримуються означеного підходу до визначення досліджуваного терміна. В. В. Потапов характеризує її як «систему внутрішніх ресурсів, необхідних для формування ефективної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії» [341]. М. М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це «здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками» [76]. Г. Андрєєва надає таку дефініцію комунікативній компетентності: «здатність до орієнтації в ситуації спілкування [12]. Л. Петровська інтерпретує комунікативну компетентність таким чином: «система внутрішніх ресурсів мовця, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [312]. Л. Столяренко ідентифікує комунікативну компетентність як «здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми» [394]. Г. Трофименко розуміє під комунікативною компетентністю здатність орієнтуватися в ситуаціях

спілкування [408]. 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 організовувати «міжособистісний простір» та керувати ним у процесі ініціативного та активного спілкування з людьми. [117].

Серед вітчизняних учених цього напрямку виокремлюємо Н. Ануфрієву, Т. Вольфовську, В. Булгакову, які розглядають поняття «комунікативної компетентності», як: - необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу [70]; - «показник поінформованості суб'єкта спілкування у сфері комунікації» [56, с. 85], задовільного оволодіння певними вміннями і навичками, правилами, нормами поведінки спілкування. Н. Ануфрієва вважає комунікативну компетентність особистості складним феноменом, який характеризується різними поняттями, основу якого становлять певні здібності (прогностичні, програмостворювальні та правлінські здатності в межах ситуації спілкування; вміння вживатися в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації та ін.) [123].

Здебільшого, як бачимо, за авторськими концепціями, *комунікативна компетентність* розглядається 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 мовленнєвої особистості» [140].

Ю. Жуков розуміє *комунікативну компетентність* як психологічну характеристику людини, що актуалізується у спілкуванні з людьми або «здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми» на базі сукупності знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів у людини [124].

Вітчизняні науковці (І. Бех, Т. Дементьєва та ін.) корелюють *комунікативну компетентність* із сукупністю знань про і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, перемов тощо. [33, с. 107]; наявністю (крім знань, навичок і умінь) позитивної мотивації навчання [101, с. 17].

Аналіз наявних підходів до визначення сутності та структури *комунікативної компетентності* як ключової дозволяє відзначити багатоаспектний та функціональний характер феномена, який реалізується у різних сферах, як-от: соціології, психології, лінгвістики, педагогіки; та передбачає здатність людини вступати у спілкування та досягати його цілі на основі лінгвістичних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання та природно-неформальними засобами з урахуванням соціокультурологічних особливостей комунікативної ситуації, у модусі всіх видів мовленнєвої діяльності – говорінні (діа-монолог) і письмі (продуктивних) 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»; у межах спілкування іноземною мовою ще розглядається 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 доцільно розглянути такі поняття: «комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція» й «іншомовна мовленнєва компетенція».

Американський антрополог Д. Хаймс (D. Hymes) є започатковцем ідеї **комунікативної компетенції**, яка була протиставлена *лінгвістичній компетенції* у розумінні Н. Хомського (N. Chomsky), в основу якої автором було покладено природжені знання основних лінгвістичних категорій і здатність дитини «конструювати для себе граматику» – правила опису речень, які використовуються у мовному середовищі. Ці знання, на думку вченого, носять емпіричний характер і функціонують у вигляді лінгвістичної інтуїції [472, с. 176]. За теорією Д. Хаймса, комунікативна компетенція – це вміння управляти тим, що, де, коли, чому, як говорять люди [483], тобто набуті навички носіїв мови, які він використовує інтуїтивно у процесі спілкування. З огляду на вищезазначене, було запропоновано дефініцію *комунікативної компетенції* – «здатність індивіда вибирати з доступної йому сукупності граматично правильних висловлювань ті, які необхідним чином відображають норми поведінки в конкретних актах взаємодії» [259, с.205].

У 80-х роках ХХ ст. зарубіжні науковці створили моделі *комунікативної компетенції* за різними критеріями. Відтак, за М. Кенел та М. Свейном структура комунікативної компетенції передбачала такі складові:

1) дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії;

2) соціолінгвістична компетенція – здатність розуміти та продукувати словосполучення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюктивного акту комунікації (ілюктивний акт – втілення у висловлюванні, породжуваному в ході мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника);

3) стратегічна компетенція – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію тощо, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації;

4) лінгвістична компетенція – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові невивчені висловлювання [43, с. 33].

Л. Бахман і А. Палмер у 1982 р. запропонували таку модель *комунікативної компетенції*: - лінгвістична компетенція (до складу якої було віднесено організаційна, прагматична, функціональна та соціолінгвістична компетенції); - стратегічна компетенція; - психомоторні вміння,

когнітивні процеси [460].

Пізніше Л. Бахман додав ще ілокутивну компетенцію – здатність належним способом формувати ілокутивний (мовний) акт (попросити щось, запросити, поінформувати когось) відповідно до ситуації спілкування [459].

М. Вятютнев пропонує до складу *комунікативної компетенції* віднести лінгвістичну, психологічну та соціолінгвістичну компетенції [76]. Н. Гез розглядає вербально-комунікативну, лінгвістичну, вербально-когнітивну та мета комунікативну компетенції як складові *комунікативної компетенції* [81].

Д. Ізаренков інтерпретує *комунікативну компетенцію* як «здібність людини до спілкування в одному, кількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання особливою якістю мовленнєвої особистості» [140]. У структурі комунікативної компетенції науковець виокремлює три її складові, а саме: мовна компетенція; предметна компетенція; прагматична компетенція.

Отже, у сучасній соціолінгвістиці його розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування наявних мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [32], іншими словами, англійський соціолінгвіст Р. Белл асоціює комунікативну компетенцію із знаннями, які має носій мови і які стосуються не тільки формального коду, але й соціальних наслідків мовних виборів, доступних йому в процесі використання мови протягом його життя, коли він виступає як учасник мовленнєвих подій, що створюють настільки важливий конститuent людського суспільства [32, с.273].

Зазначимо, що модель *комунікативної компетенції* репрезентована в «Проекті державного освітнього стандарту з вивчення української мови у вищих навчальних закладах», де зазначається, що комунікативна компетенція складається з трьох головних видів компетенції: мовленнєвої, ілокутивної (мовної) та соціокультурної, які передбачають подальше розвинення-уточнення кожної з них у вигляді субкомпетенцій.

Українські лінгводидакти (А. Богущ, В. Коваль, І. Кочан, Н. Захлюпана, О. Хорошковська та ін.) розуміють «*комунікативну компетенцію*» як комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних ситуаціях відповідно до поставлених комунікативних завдань; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування; [42; 44; 162]; здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення в різних видах мовленнєвої діяльності [196, с. 132; 434]; - сукупність знань про систему мови та її одиниці, їх побудову і функціонуванні в мові (рідній та іноземній) з урахуванням національно-культурних особливостей носіїв мови [162].

Наведені дефініції про сутність феномена «*комунікативна компетенція*» дозволяють дійти висновку та подати своє розуміння означеного лінгводидактичного терміна, який складається з комунікативно важливих теоретичних *знань* про: • систему мови, лінгвістичні явища та особливості функціонування одиниць мови в мовленні; • види і характеристики мовленнєвої діяльності; а також практичних *вмінь*: • мовні (лінгвістичні) вміння під час здійснення рецептивних (аудіювання та

читання) і продуктивних (говоріння – монолог, діалог – та письмо) видів мовленнєвої діяльності.

Запропоноване визначення комунікативної компетенції спонукає розглянути її складові компоненти (знання і навички з використання мови у мовленнєвій діяльності) окремо у вигляді мовної та мовленнєвої компетенцій.

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 тощо (Ф. Бацевич, В. Беліков, І. Горелов, Л. Крисін, Л. Масенко, Н. Шумарова та ін.).

Започатковець терміна «**мовна компетенція**» Н. Хомський трактує його з погляду генеративної граматики як «знання мови (граматична правильність) і протиставляє його використанню мови (прийнятність, мовленнєва діяльність), яке розглядалося як «неграматичне», хаотичне» [433, с. 175]. Американські соціолінгвісти (Д. Хаймс, Дж. Гамперц) на основі 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 здібність, яка формується у процесі взаємодії індивіда із соціальним середовищем» [259, с.75].

Англійський науковець Р. Белл, враховуючи концепцію Н. Хомського, розмежовує поняття «комунікативна компетенція» і «мовна компетенція» та визначає останнє як «вроджене знання, яке притаманне ідеальному мовцю-слухачу і яке дозволяє йому створювати й розпізнавати граматично правильні речення його мовою» [32, с. 273].

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].

А. Василевич під *мовною компетенцією* розуміє «сукупність конкретних умінь, які необхідні члену мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими та оволодіння мовою як навчальною дисципліною» [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 з граматики мови), стилістичні тощо. [434].

Є. Божович враховує природність оволодіння мовою та спеціальне навчання мови під час формування *мовної компетенції*, саме тому у структурі мовної компетенції автор виокремлює два компоненти: а) мовленнєвий досвід, якого набула дитина у процесі спілкування і діяльності; б) знання про мову, що були засвоєні у процесі спеціального організованого навчання [47]. За його словами, мовленнєвий досвід передбачає: • практичне володіння рідною мовою; • емпіричні узагальнення спостережень над мовою, зроблені її носієм незалежно від спеціальних знань про мову. Знання про мову набуваються згідно з вимогами освітньої програми та мають також двоаспектний характер: 1) категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів; 2) прийоми (схеми) аналізу

і опису цих одиниць (різні) форми шкільного «розбору» – фонетичного, морфологічного, синтаксичного, що складають елементи метазнання про мову [47].

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, передбаченим метою навчання. Крім того, за теорією вченого, мовна компетенція корелює з формуванням здібності (на основі будівельного мовного матеріалу і правил комбінування одиницями 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 деталізуються [311; 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 у 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 писемного тексту.

Отже, мовна компетенція розглядається як важливий компонент комунікативної компетенції, демонстрація 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.

Українські вчені (А. Богуш, Ф. Бацевич, І. Гайденко, С. Караман, М. Пентилюк, Н. Шумаровата ін.) не ототожнюють означені поняття («комунікативна компетенція» і «мовна компетенція»).

Відомий вітчизняний лінгводидакт А. Богуш тлумачить досліджуване поняття як «інтегра-

тивне явище, що охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування» [45, с. 87]. На переконання авторки, *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.

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. Петнтлюк 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 упродовж усього життя. У знаннях про мову, за словами лінгводидактів, віддзеркалюються уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, в розвитку інтелекту людини тощо [311, с. 12].

С. Караман відносить *мовну компетенцію* до складу комунікативної, поряд з мовленнєвою та соціокультурною компетенціями. На думку дослідника, мовна компетенція формується на основі загальноприйнятих орфоєпічних, лексичних, словотворчих, граматичних, стилістичних норм у ході навчання мови [151, с. 3–6].

Н. Шумарова визначає *мовну компетенцію* як знання системи мови та правил їх використання з подальшою реалізацією цих знань у численних комунікативних актах; «швидкість / легкість» мовлення, його правильність, насиченість, адекватність тому, про що йдеться в комунікації [451]

Отже, значна більшість зарубіжних і вітчизняних науковців у дослідженнях сутності поняття «мовна компетенція» наголошують на його таких основних компонентах – знання про мову та практичне використання цих знань. Тому визначаємо термін «*мовна компетенція*» як інтегрований комплекс різнорівневих мовних знань-норм (знання загальноживаного та специфічного лексичного словнику; семантичні, фонологічні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні, орфоєпічні та орфографічні знання), умінь їх (знань) функціонального використання в усних і писемних комунікативних актах із застосуванням адекватних стратегій і тактик мовної поведінки та здатностей мовця коректно розуміти інформацію, що передається йому вербальними засобами.

Звернемося до поняття «*мовленнєва компетенція*» у парадигмі компетентнісного підходу.

У тлумачних джерелах мовленнєва компетенція визначається як вільне практичне володіння способами формування та формулювання думок засобом конкретної мови у будь-якому функціональному стилі; вміння використовувати ці способи в процесі сприйняття та породження мовлення (тобто говоріння, слухання, читання, письмо) у формі монолога та діалога з метою спілкування [62, с. 146; 284; 455; 405].

Психологічні аспекти проблеми формування *мовленнєвої компетенції* висвітлені у працях Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Синиці, Л. Щерби та ін. У сучасній психології поняття «мовленнєва

компетентність» розглядається з позиції мовленнєвої діяльності – процесу спілкування людей засобами мови; мовлення – це система мовленнєвих дій, що є складовими іншої діяльності [215]. Крім того, мовленнєва компетенція вважається однією з провідних складових характеристик особистості (зокрема мовної особистості), що формується у процесі її розвитку. І. Синиця доводить, що мовленнєва комунікативна діяльність, неможлива без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики, оскільки мовлення є конкретним вираженням мовної системи індивідом – «мова в дії» [377]

Головними завданнями навчання будь-якої мови, на думку лінгводидактів, є формування мовленнєвих умінь і навичок, набуття мовленнєвої і мовної компетенцій під час засвоєння мовної системи.

Лінгводидактичні питання формування мовленнєвої компетенції розробляли російські та українські вчені: В. Бадер, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, М. Кабардов, Т. Ладижинська, В. Мельничайко, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.

Російський автор М. Кабардов розглядає *мовленнєву компетенцію* як мовну систему в дії; здатність використовувати обмеженої кількості мовних засобів з урахуванням закономірностей їх функціонування задля побудови висловлювань від найпростішого вираження почуттів до передання нюансів інтелектуальної інформації [143].

Вітчизняні науковці (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Кисельова, М. Пентилюк, О. Трифонова та ін.) акцентують на практичному боці використання мови у 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) та інтонаційні засоби виразності мовлення [426].

М. Пентилюк 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 необхідно для спілкування у різних ситуаціях. Мовленнєва компетенція, за словами дослідниці, включає уміння користуватися мовами, багатством її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя [426].

З огляду на комплексний мовно-практичний характер феномена «*мовленнєва компетенція*», тлумачимо його як здатність грамотно використовувати мову рецептивно та продуктивно, тобто через аудіювання (читання) продукувати власні висловлювання у формі монолога чи діалога (писемне мовлення) відповідно цілей комунікативної ситуації; під грамотністю розуміємо коректне лексичне, граматичне, фонетичне та стилістичне оформлення власної мовленнєвої продукції. Відзначимо, мовленнєва компетенція досягається шляхом регулярної практики мовного спілкування, в результаті якої індивід набуває мовленнєвий досвід.

Формування *іншомовної мовленнєвої компетенції* є більш складним процесом, ніж під час оволодіння рідної мови. Міжкультурне спілкування, в особливості на початковому етапі вивчення

іноземної мови, спричиняє виникнення внутрішнього конфлікту в силу неоднакових рівнів володіння рідної та іноземної мов. Будучи обізнаною в галузі рідної мови, людина, яка без значних зусиль користується мовним резервом на всіх лінгвістичних рівнях (фонологічна, лексико-семантична, граматична, орфографічна, орфоепічна, стилістична і т. ін. обізнаність), відчуває дискомфорт через брак мовних засобів для вираження своєї думки іноземною мовою. Проте, така суперечність зникає, якщо людина часто спілкується іноземною мовою, оскільки у людини з'являється стимул для розвитку та вдосконалення мовних і мовленнєвих умінь, а отже, набуття більш високих ступенів іншомовної компетенції, найвищим із яких є мислення і спілкування іноземною мовою.

Механізм породження та реалізації іншомовного мовлення проходить три етапи, запропоновані І. Зимною: 1) спонукальний (потреба, мотив, мета); 2) формувальний (мислення, думки, їх оформлення у внутрішньому мовленні та певний індивідуальний зміст як результат); 3) реалізуючий (оформлення індивідуального змісту в зовнішньому мовленні і, як результат, певне соціальне значення) [135, с. 60–65]. Враховуючи психолінгвістичні особливості породження іншомовного мовлення, специфікуємо сутність поняття «*іншомовна мовленнєва компетенція*».

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

Згідно з нормативними освітніми документами, однією з основних цілей навчання іноземних у середній школі є розвиток іншомовної мовленнєвої компетенції, яка передбачає розвиток комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо і читання) та вміння планувати мовленнєву та немовленнєву поведінку іноземною мовою [389], як складової загальної іншомовної комунікативної компетенції. Компонентами іншомовної комунікативної компетенції є мовленнєва, мовна, соціокультурна, компенсаторна та навчально-пізнавальна субкомпетенції.

Учені (В. Аракін, М. Вайсбурд, Г. Уайзер, В. Щьоголева 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.].

Інші учені (М. Вайсбурд, С. Калініна та ін.) розглядають читання іноземної мови як джерело інформації, що сприяє засвоєнню мовного матеріалу, тому під *іншомовною мовленнєвою компетенцією в читанні* розуміють уміння читати і розуміти нескладні іноземні тексти без допомоги

словників на основі усного випередження навчання мови [267, с. 199–200].

Г. Левицька специфікує *іншомовну мовленнєву компетенцію щодо письма*. Авторка розмежовує «вміння двох порядків: 1) володіння графічною та орфографічною системами мови для фіксування окремих слів (письмо); 2) уміння сполучувати ці слова в письмовій формі для вираження думок відповідно до потреб спілкування» (писемне мовлення) [267, с. 249.].

До складових *іншомовної мовленнєвої компетенції* вчені (Н. Гез, М. Ляховицький, О. Міролюбов 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 приймати 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 авторки, носять комунікативно-практичний характер; ці уміння «шліфуються» у своєчасній, доречній *іншомовній мовленнєвій діяльності* відповідно до змісту та обсягу засвоєного матеріалу [247]. Можна стверджувати, що саме формування іншомовної мовленнєвої компетенції є запорукою успішного оволодіння іноземною мовою.

Сучасні вітчизняні педагоги (О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, Г. Гринюк, С. Ніколаєва, Т. Некрасова, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, О. Петренко, Л. Сажко, Н. Склярєнко, Н. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак та ін.) корелюють формування *іншомовної мовленнєвої компетенції* із навчанням учнів іншомовного спілкування. Згідно з Державним освітнім стандартом [105] і Програмою іноземних мов [104], у сучасній методиці навчання іноземних мов автори виокремлюють практичну мету як провідну серед основних цілей (виховної, освітньої та розвиваючої), відповідно до якої учні мають опанувати вміння мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях. На думку вчених, певний рівень комунікативної компетенції реалізується за допомогою *мовленнєвих умінь*, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих, країнознавчих знань та навичок мовлення. Під *іншомовною мовленнєвою компетенцією* науковці розуміють сформованість «мовленнєвих умінь»: • уміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудої, побутової і культурної сфер спілкування; • уміння розуміти на слух основний зміст нескладних автентичних текстів; • уміння читати і розуміти нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту; читання з повним розумінням змісту); • уміння зафіксувати і передати

письмово елементарну інформацію» [255, с. 38]. Відзначається, що реалізація іншомовного усного і писемного спілкування є обмеженим у плані різноманітності і складності лексико-граматичного оформлення, тематики і ситуацій спілкування («градуирований» програмний мовний матеріал)

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

Отже, ґрунтовним для започаткованого дослідження є виявлення положень, які є засадничими для реалізації компетентнісного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови:

- ▶ дослідження теоретико-методичних засад професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти в діахронії та синхронії;

- ▶ вибір ключових компетентностей на фундаментальному рівні, тобто з урахуванням вимог до рівнів сформованості знань, умінь і навичок з гуманітарних та соціально-економічних дисципліни, дисциплін природничо-наукової підготовки, дисциплін загально-професійної підготовки, дисциплін професійної і практичної підготовки у спектрі майбутньої професії;

- ▶ формування професійної компетентності майбутніх перекладачів-східнознавців є результатом взаємодії різноманітних чинників, як-от змісту навально-методичного забезпечення спеціальності; педагогічної майстерності викладацького складу; індивідуальних особливостей студентів; обраних принципів, методів, підходів до професійно-мовленнєвої підготовки студентів; суспільно-політичної ситуації країн, мова яких вивчається; педагогічні умови підготовки тощо;

- ▶ врахування соціокультурного компонента навчання у межах таких країн: Китаю, Великої Британії (США) й України.

Окремим важливим компонентом у професіограмі фахівця виділяють *професійну компетентність* (компетенцію в тому числі).

Аналіз зарубіжної літератури із загальнопрофесійної компетентнісно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців різних галузей свідчить, що під *професійною компетентністю* розуміють (А. Андрєєв, В. Байденко) елемент чи складову 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. Іванов, Л. Нікітіна, Ф. Шагєєва *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» [402, с. 9.].

Вітчизняні науковці (В. Кремень, Л. Дибкова, В. Луговий, О. Ляшенко, Гронлунд Норман, О. Пащенко, Т. Франчук та ін.) у своїх дослідженнях феномена «професійна компетентність» в цілому погоджуються з розумінням професійної компетентності зарубіжними колегами. На думку Т. Франчук, ВНЗ є з'єднувальною ланкою між наукою і практикою (практичною професійною діяльністю), саме тому виш має забезпечити продуктивність процесу переходу на компетентнісну професійну освіту в кожному конкретному ВНЗ [427, с. 5–10.]. Л. Дибкова наголошує на двоїстості поняття «професійна компетентність», яке складається із двох взаємопов'язаних компонентів: професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості [179, с. 23–30]. Гронлунд Норман зауважує, що рівень готовності та підготовленості до професійної діяльності (тобто професійну компетентність) повинен виявлятися та оцінюватися через систему сформованих компетенцій (здобутих знань, умінь та навичок студентів), навички самостійної, пізнавальної та індивідуальної роботи студента, творчих здібностей об'єкта навчання. [94]. О. Пащенко асоціює *професійну компетентність* з результатами навчання, а саме наявністю досягнень студентів у вигляді компетенцій – «знань та умінь, що характеризують здатність виконувати, розуміти, відображати та пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, після закінчення навчання» [179, с. 31–37].

Універсальним у вищенаведених визначеннях є те, що професійна компетентність охоплює два важливі компоненти: 1) за професійним характером (підготовленість); 2) за надпрофесійним характером (особистісний), тому визначаємо термін **«професійна компетентність»** як інтегровану готовність і здатність фахівця успішно реалізовувати результати навчання (знання, вміння, навички) та особистий потенціал (досвід, особистісні якості) у професійній діяльності; оцінювати, корегувати та вдосконалювати результати своєї роботи.

У спектрі дослідження розуміння компетентнісного підходу у вищій освіті різними науковцями можна дійти висновку, що специфікація компетенцій як головних орієнтирів результатів підготовки фахівців з вищою освітою свідчить про повну реалізацію особистісно зорієнтованого навчання, на основі контекстного та культурологічного підходів. Відзначимо, що предметно-специфічні компетенції визначаються загальними, які, у свою чергу, слугують інструментом опанування перших.

Професія перекладача має філологічний фундамент, тому у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців перекладу доцільно враховувати базові підходи, що використовуються 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.

На думку М. Пентилюк, *комунікативна компетенція* є одною з найважливіших складових професійної компетентності філологів-педагогів, яка складається з таких елементів: мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання); предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості картину світу); прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої

комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стилістичних різновидів мовлення) [309, с. 215].

А. Богуш наголошує на значущості мовленнєвої компетентності як складової комунікативної педагогів усіх спеціалізацій, в особливості в галузі дошкільної освіти [43, с. 276–277.].

В. Сидоренко інтерпретує *професійну компетентність* майбутнього вчителя-словесника як «особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-зорієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку й самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату» [375, с. 73].

Вітчизняний науковець В. Коваль, характеризує *професійну компетентність* учителів-філологів як ступінь оволодіння професійною діяльністю, яка об'єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) й особистісні характеристики (якості, здібності) готовності суб'єкта до професійно-педагогічної діяльності; тобто випускники філологічних факультетів набувають «компетенції, що включають отримані знання, набуті вміння, навички з фундаментальних і спеціальних філологічних дисциплін, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за прийняті рішення у процесі професійної діяльності, що виявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати професійні характеристики» [163]. Простежується чіткий зв'язок змісту досліджуваної компетентності, державних освітніх стандартів та практичної реалізації набутих знань, умінь, навичок та якостей.

Порівнюючи складові *професійної компетентності* майбутніх учителів-філологів із складовими подібної компетентністю майбутніх філологів, більш загальними для них є лінгвістична, іншомовно-мовленнєва, інформаційно-технологічна та соціокультурна компетенції.

Однією із складових професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови є *іншомовна мовленнєва компетентність*. Дослідимо її сутність у наукових працях з питань професійної підготовки майбутніх фахівців немовної сфери та майбутніх філологів в галузі іноземної мови, зокрема учителів іноземних мов та фахівців в галузі теоретичної та прикладної лінгвістики.

Науковці з ближнього зарубіжжя (А. Аітов, О. Ареф'єв, В. Бернштейн, О. Локтюшина та ін.) констатують факт адаптування освітніх стандартів до загальноєвропейських та потреб ринку праці в плані змісту сучасних професійних знань, умінь і навичок (компетенцій), необхідних для успішної самореалізації особистості у форматі професійної діяльності, міжкультурної комунікації та функціонування у реальних життєвих ситуаціях. Однією з найважливіших компетенцій на сьогодні вважається іншомовна комунікативна компетенція у складі загальної професійної іншомовної комунікативної компетентності у всіх без винятку професійних галузях відповідно до їх специфіки.

О. Локшина асоціює *професійну іншомовну мовленнєву компетентність* з «умінням долати протиріччя між досягнутим та запрогнозованим рівнями професійної іншомовної компетентності

засобами вирішення проблемних ситуацій в сфері професійної міжкультурної комунікації та засновуються на єдності внутрішніх та зовнішніх станів особистості як цілісного інтегрованого утворення, що забезпечує поетапну зміну та самовдосконалення особистості фахівця» [233]

В. Аітов 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].

В. Сафонова у складі професійної іншомовної підготовки виокремлює такі компоненти: мовна (граматична, лінгвістична); мовленнєва (прагматична, стратегічна, дискурсивна); соціокультурна (соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча) компетенції [364].

Т. Костюкова та А. Морозова під *професійною іншомовною мовленнєвою компетенцією* розуміють іншомовні комунікативні вміння (здійснювати ефективні спілкування) у межах професійної діяльності. Проте, до складу професійної іншомовної компетентності крім іншомовних комунікативних вмінь автори відносять: - «професійні і лінгвістичні знання (граматики, лексики, фонетики); - професійно-особистісні якості студента (комунікативність, толерантність, здатність до подолання психологічного бар'єра під час іншомовного спілкування); - досвід іншомовного професійного спілкування, що сприяє креативному розв'язанню різноманітних практико-зорієнтованих завдань, що виникають в процесі навчання» [193, с. 10].

О. Галустьян в структурі іншомовної компетентності майбутнього фахівця виокремлює *мовну* (володіння мовними одиницями відповідно до професійно зорієнтованого спілкування); *мовленнєву* (уміння здійснювати мовленнєву поведінку під час одержання та передавання професійної інформації); *соціокультурну* (знання соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається; уміння будувати спілкування адекватно цим особливостям); *навчально-пізнавальну* (здатність постійно підвищувати рівень володіння іноземною мовою, а також задоволення за її допомогою професійних інтересів); *стратегічну* й *дискурсивну* компетенції (уміння та навички організації мовлення, уміння будувати його логічно та переконливо, ставити завдання та досягати поставлену мету) [77].

Вітчизняні лінгводидакти tendують дотримуватися шляху в галузі навчання іноземних мов, спрямованого на євроінтеграцію, тому володіння професійною іноземною мовою стає компонентом професіограми фахівців-нефілологів.

В. Ключко приділяє значну увагу *іншомовній мовленнєвій компетентності та компетенції* у набутті іншомовної професійно спрямованої компетентності майбутнього фахівця-нефілолога, набуття якої дозволить йому виконувати різні види робіт з оригінальною літературою зі спеціальності [160].

Н. Микитенко вважає *іншомовну професійну дискурсивну (мовленнєву) компетентність* (поряд з лінгвістичною, соціокультурною та референційною) інваріантною складовою іншомовної комунікативної компетентності сучасних фахівців немовних галузей [260, с. 112].

С. Козак корелює професійну *іншомовну мовленнєву компетентність* із здатністю фахівця «вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови» [169, с. 12].

Н. Сура наголошує на значущість сформованості знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування іноземною та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [396, с. 8].

Отже, аналіз наукових джерел з професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного напрямку в галузі іноземної мови надають змогу дійти висновку, що в цьому контексті іншомовна професійна комунікативна компетентність є кінцевою ціллю навчання іноземних мов для професійного спілкування, мовленнєвий компонент якої дозволяє фахівцю реалізовувати професійні обов'язки у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Звернемося до досліджень науковців в 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-орієнтованих знань, навичок і умінь в чотирьох видах *іншомовної мовленнєвої діяльності* (аудіювання, читання, говоріння, письмо), а також особистісних якостей та здатностей, що дозволяють викладачу іноземної мови ефективно здійснювати іншомовне спілкування в контекстах виробничо-практичної, науково-методичної, науково-дослідницької та організаційно-керуючої діяльності [295]. О. Ломакіна досліджує проблему контролю професійної іншомовної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови та виокремлює її складові: мовну (лінгвістичну), *мовленнєву*, соціокультурну (лінгвокраїнознавчу) компетенції. Реалізацію *іншомовного мовленнєвого* компонента авторка розглядає на двох рівнях: 1) продукції (зразковість усного та писемного мовлення); 2) рецепції (читання і розуміння на слух професійно-значущого тексту) [234].

Вітчизняні лінгводидакти доповнюють зміст професійної іншомовної мовленнєвої компетентності / компетенції.

Г. Мельниченко під *професійною компетентністю* учителів англійської мови і літератури розуміє «інтегративну якість особистості педагога» та визначає 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) та загальнокультурна (розвиток розумової культури, загальної ерудиції та культури спілкування) компетентність особистості майбутнього педагога. [253].

Професійна компетентність вчителя іноземних мов традиційно передбачає досконале володіння відповідною іноземною мовою, методикою її навчання, проте сьогодні окрім методичної та фахової підготовки вчитель повинен мати особистісні здібності та якості, аби формувати засобами предмета світоглядні орієнтири учнів [179].

О. Котенко визначає *професійну 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 компетентності вчителя-філолога в сукупності компетенцій (загальні, загальнопрофесійні, професійно-предметні), що зумовлюють успішність його професійної діяльності у 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, за словами 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) [390]. Іншими словами, *інішомовна мовленнєва компетентність* учителя-філолога належить до філологічної «архі-компетентності», яка дозволяє фахівцю здійснювати (крім міжкультурної комунікації) педагогічну компоненту набутої спеціальності у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Отже, аналіз досліджених наукових джерел з іншомовної професійної підготовки свідчить про те, що більш авторів схилиються відносити її іншомовний мовленнєвий сегмент до розряду компетенції у складі професійної іншомовної комунікативної компетентності. Узагальнюємо результати пошуків та визначаємо ***професійну інішомовну мовленнєву компетенцію*** як уміння використати інформацію у всіх видах мовленнєвої діяльності іноземною мовою у форматі професійної діяльності. ***Професійну інішомовну мовленнєву компетентність*** розуміємо як здатність і готовність 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 (аудіюванні, говорінні, письмі, читанні) засобами іноземної мови у різних модусах за форматом професії.

Контекст дослідження вимагає специфікувати значення ***перекладацької компетенції*** у системі професійної підготовки майбутніх перекладачів, що спонукувало простудіювати теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх перекладачів в таких аспектах:

- формування перекладацької компетентності (І. Алексєєва, 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, зокрема:

- формування лінгвосціокультурної компетентності (Д. Іщенко, Н. Мороз, С. Шукліна та ін.);
- формування комунікативної компетентності (З. Підручна та ін.); - формування інформаційно-технологічної компетентності майбутніх перекладачів (Ю. Колос та ін). У розробці професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів ми ґрунтуємося на результатах досліджень вищезазначених науковців.

Започатковцем імплементації терміна «компетенція» (competence) у сферу перекладознавства вважається Г. Турі, який припустив, що для формування *перекладацької компетенції*, крім вродженої здатності білінгвів до перекладу, на якій вона ґрунтується, перекладачі мають розвинути нову трансферційну здатність (transfer competence) – здатність перенесення, переключення з однієї мови на іншу, що спричинило виникнення потреби у теоретиків і практиків у пошуку переліку складових перекладацької компетенції [516].

Європейські дослідники (А. Беверлі, У. Кауц, Дж. Фрейзер, К. Шефнер та ін.) пропонують включити до складу означеної компетенції *периферійні компетенції* (предметні знання, уміння користуватися словниками та інформаційно-довідковою літературою, документацією, технічними засобами), *доперекладацькі* компетенції (адекватна конфігурація пам'яті, гнучкість переключення з одного мовного коду на інший, запобігання інтерференції) [478], 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) [487].

В. Комісаров структурує *професійну компетентність перекладачів*, основними компонентами якої є (всебічна) мовна, комунікативна, текстотворювальна і технічна компетенції [176, с. 319–330.].

Науковець специфікує означену компетентність із *перекладацькими вміннями*: - уміння виконувати паралельні дії двома мовами, переключатися з однієї мови на іншу; - уміння розуміти текст по-перекладацьки; - уміння переходити у висловлюваннях кожною з мов від поверхової структури до глибинної та навпаки; - уміння «відходити, не віддаляючись» - відходити від оригіналу, але зберігати якнайбільш вихідний зміст; - уміння вибирати та правильно використовувати технічні прийоми перекладу й долати труднощі, пов'язані з лексичними, фразеологічними, граматичними й стилістичними особливостями вихідної мови; - уміння аналізувати текст оригіналу, виявляти стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми та вибирати адекватні засоби їх вирішення у кожному окремому випадку.

В. Комісаров виокремлює морально-етичний компонент професійної компетенції перекладача – відповідальність за якість своєї роботи, моральну та матеріальну шкоду у разі несумлінного виконання роботи; дотримання морально-етичних норм під час реалізації професійних обов'язків у різних режимах та сферах (робота із секретними політичними й економічними документами, участь у закритих перемовинах тощо).

Відзначимо фундаментальне значення володіння перекладачем двох мов та 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 [500]. У цьому зв'язку український науковець називає складові фахової компетентності перекладача компетенціями (білінгвальна, екстралінгвістична, перекладацька, особистісна та стратегічна), а елементи останніх – субкомпетенціями [442].

За авторською концепцією, гіперо-гіпонімічна за характером структури *білінгвальна компетенція* охоплює мовну (знання двох мов, у тому числі у контрастивному плані) і *мовленнєву* (володіння ними у тих видах мовленнєвої діяльності, які задіяні у 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, репрезентовані *інструментальною* (уміння використовувати документальні та технологічні ресурси, що мають відношення 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 [442]. 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» Колос [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, яка позитивно корелює з її основними результативними параметрами – якістю, точністю, продуктивністю, надійністю перекладу» [315]. Уважаємо, що поняття «властивість» не розкриває у повній мірі сутність комунікативної компетентності перекладача, бракує уточнювальних характеристик цього феномена типу «коло повноважень»,

«знання», «досвід», «здатність» тощо.

Отже, вивчення досвіду науковців-перекладачів дає змогу трактувати поняття **«перекладацька компетенція»** як рецептивно-продуктивні вміння передачі інформації у 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 уміннях, як-от: • вільно переключатися з однієї мови на іншу; • аналізувати текст оригіналу в плані коректного розуміння його змісту та вибору адекватних перекладацьких і технічних засобів для відтворення його контенту іншою мовою.

Аналіз праць з проблем реалізації **компетентного підходу** в освітній сфері дозволяє визначити його як цілеспрямований процес професійної підготовки майбутніх фахівців конкретної галузі, орієнтований на практичний складник змісту навчання, що уможливує успішне функціонування фахівця в професії завдяки набутим компетенціям відповідно до професіограми.

Враховуючи вищенаведені тлумачення поняття «професійна компетентність перекладача», пропонуємо таке трактування **професійно-мовленнєвої компетентності перекладача китайської мови**: - єдність теоретичної та практичної готовності фахівця перекладу до здійснення професійної діяльності; - здатність перекладача-синолога використовувати інтегровані поглиблені знання (мовні, лінгвосоціокультурні, фонові) та фахово-відповідні вміння і навички (та в подальшому їх вдосконалювати) в професійній діяльності (інтеркультурній 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-білінгва, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідності вимогам спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації перекладача / тлумача.

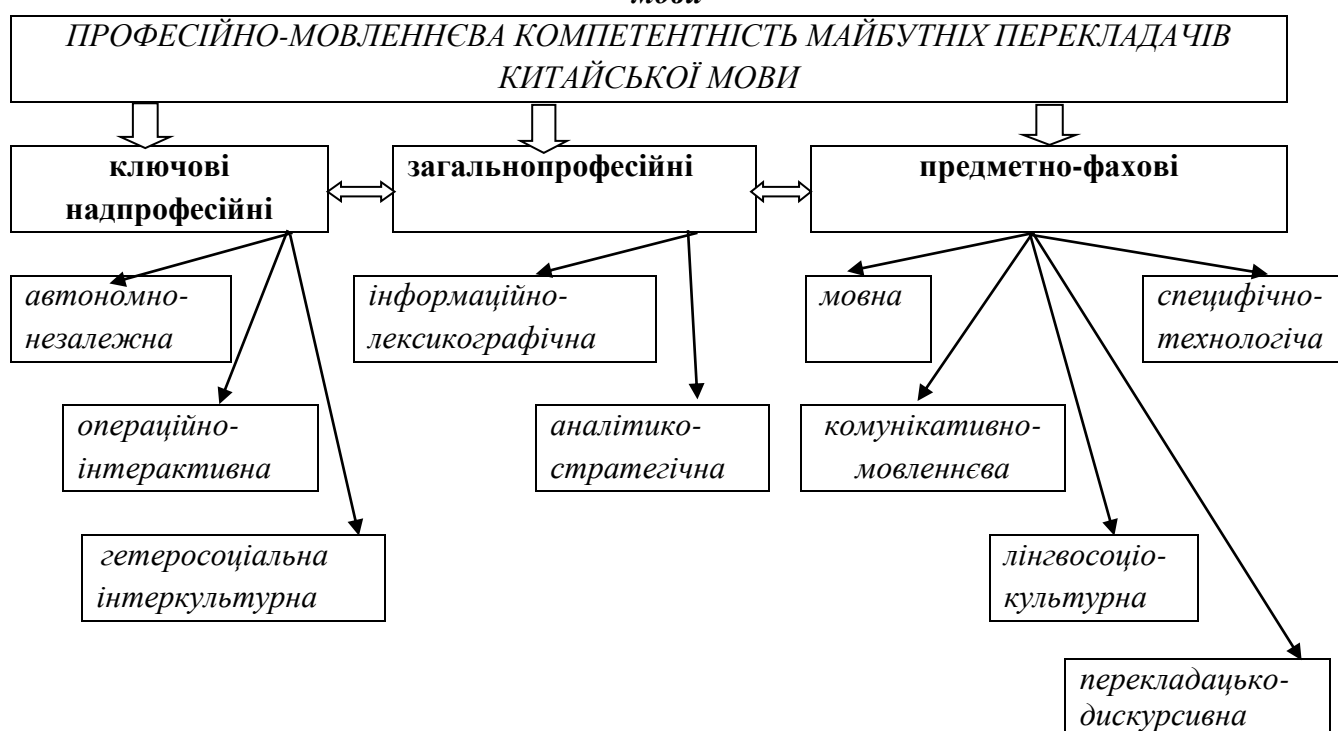
Особливість перекладацького фаху полягає в необхідності поєднання іншомовної компетентності фахівця із специфікою перекладацької діяльності задля задоволення кваліфікаційних вимог до професії перекладача.

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

Прийнявши до уваги здобутки науковців щодо значення, структури та функціональності компетентності та компетенції, надає змоги визначити структуру *професійно-мовленнєвої компетентності* майбутніх перекладачів китайської мови: *ключові надпрофесійні* (автономно-незалежна, операційно-інтерактивна, гетеросоціальна інтеркультурна), *загальнопрофесійні* (інформаційно-лексикографічна, аналітико-стратегічна) та *предметно-фахові* (мовна, комунікативно-мовленнєва, лінгвосоціокультурна, перекладацько-мовленнєва, специфічно-технологічна) компетенції (див. Рис. 2.1.).

Рисунок 2.1

Професійно-мовленнєва компетентність майбутніх перекладачів китайської мови



Формат дослідження дозволяє трактувати *ключові компетенції* перекладача китайської мови як комплекс фундаментальних, міжпредметних / надпредметних знань, умінь, навичок; етико-моральних цінностей та ставлень до суб'єктів й об'єктів міжкультурної комунікації; особистісних здатностей функціонувати у перекладацькій сфері та самореалізуватися у професії.

У дослідженні було використано *ключові (надпрофесійні) компетентності*: автономно-незалежна, операційно-інтерактивна, гетеросоціальна інтеркультурна (див. Додаток Б2).

Автономно-незалежна компетенція актуалізує дві ідеї: розвиток особистості майбутнього перекладача й автономії стосовно вибору та дії в професійному контексті; саморозвиток і самоосвіту перекладача. Означена компетенція реалізується комплексі знань, умінь і навичок, які дозволяють фахівцю комфортно і плідно функціонувати у професії (див. Додаток Б2 табл. Б2.2).

Операційно-інтерактивна компетенція передбачає усвідомлене застосування низки засобів, що дають змогу перекладачу-східнознавцю взаємодіяти із суб'єктами і об'єктами професійного середовища. Детальні показники сформованості цієї компетенції відображено в таблиці Б2.3 (Додаток Б2).

Гетеросоціально інтеркультурна компетенція передбачає уміння співфункціонувати в соціально гетерогенних групах та здатність співіснувати та взаємодіяти з представниками інших культур у полікультурному професійному середовищі, тобто перебування майбутнього перекладача понад культурами країн, мова яких вивчається, усвідомлення фахівцем перекладу свого місця в суспільстві цих країн в плані виконання професійних обов'язків. Специфікуємо показники сформованості визначеної компетенції (див. Додаток Б2 табл. Б2.4).

Комплекс загальнопрофесійних компетенції, представлений інформаційно-лексикографічною та аналітико-стратегічною, виконує функцію проміжної ланки між ключовими та предметно-фаховими компетенціями, провідника, що забезпечує цілісну реалізацію загальної моделі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. У контексті дослідження під **загальнопрофесійними компетенціями** розуміємо такі, що є спільними для кола сміжних з перекладацькою діяльністю-спеціалізацією професій (учитель іноземної / рідної мови, дипломат, секретар-референт, редактор журналу, інспектор у крїюінговій компанії тощо) та окреслюють низку знань, умінь і навичок перекладача китайської мови до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ його професійної діяльності в перекладацькій площині.

Інформаційно-лексикографічна компетенція передбачає наявність умінь і навичок користуватися лексикографічними джерелами в цілях отримання необхідної інформації для здійснення професійної діяльності. Компоненти її змісту продемонстровано в таблиці Б2.5 (Див. Додаток Б2).

Сутність *аналітико-стратегічної компетенції* трактуємо як комплекс інтегрованих процесуальних знань, умінь і навичок з координації всіх складових предметно-фахової компетенції (див. Додаток Б2 табл. Б2.6).

Під **предметно-фаховою компетенцією** розуміємо інтегративну сукупність спеціальних у перекладацькій галузі знань, умінь і навичок, які дозволяють конструктивно здійснювати комунікативний процес іноземною (китайською, англійською) та державною (українською) / рідною (українською / російською) мовами з представниками інших держав у межах професійної діяльності в модусах: китайська мова ↔ українська мова, китайська мова ↔ російська мова, китайська мова ↔ англійська мова.

Контекст у зачаткованій підготовці передбачає чітку визначеність змісту, рівнів і критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок, які студенти – майбутні перекладачі китайської мови трансформують у проекцію квазіпрофесійної та професійно зорієнтованої навчальної діяльності на кожному етапі навчання у виші, обираються форми і методи її реалізації як контекст для їх (ЗУНів) актуалізації. Загальний контент знань, умінь і навичок (ЗУНів) подано у таблицях-специфікаціях Б2.7 – Б2.13 (Див. Додаток Б2). Розглянемо запропоновану класифікацію більш детально.

Лінгвістичні знання, вміння і навички майбутнього перекладача китайської мови скоолають його *мовну компетенцію* (див. таблицю-специфікацію Б2.7 Додаток Б2).

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички (інтегровані) стосуються здійснення міжкультурної комунікації із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма [198]. Читання і письмо розглядаємо у сукупності, оскільки у започаткованій класифікації письмова форма актуалізації перекладу передбачає попереднє зорове ознайомлення (читання) із вихідним текстом. Зазначимо, що практична трансформація лінгвістичних знань, умінь і навичок у професійно спрямованій навчальній діяльності демонструє глибину (поаспектно-детального) опанування студентом означеного матеріалу (див. таблиці-специфікації Б2.8 – Б2.10 Додаток Б2).

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички *говоріння* актуалізуються через інтегративний комплекс критеріальних показників та специфічні знання, вміння і навички діалогічного та монологічного мовлення (див. Додаток Б2 табл. Б2.9).

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички *читання і писемного мовлення* актуалізуються через інтегративний комплекс критеріальних показників та специфічні знання, вміння і навички читання та писемного мовлення, яке охоплює технічний бок написання текстів та функціонально-стильову детермінанту (див. Додаток Б2 табл. Б2.10).

Специфічні знання, вміння і навички, що залежать від виду перекладу, у межах мовної пари *китайська ↔ російська* досконало дослідив І. Кочергін [198]. Змістове навантаження базових знань, умінь і навичок, необхідних для початку професійної діяльності випускників філологічних факультетів спеціальності «Переклад» у межах *зорово-письмового перекладу, усного переклад з аркуша, послідовного перекладу, анованого та реферованого перекладів* відповідає основним положенням концепції І. Кочергіна. В умовах полікультурного середовища України трансформуємо авторську концепцію (в нашому контексті - *перекладацько-мовленнєва компетенція*) у площину чотирьох мов: китайської, англійської, української, російської.

Двобічний *зорово-письмовий переклад* передбачає послідовну мовленнєву діяльність – читання і письмо через проміжну діяльність у формі перекладу, тому специфіка знань, умінь і навичок цього виду перекладу корелює із запропонованими знаннями, вміннями і навичками, що були зазначені у підрозділі «читання і письмемне мовлення» у межах комунікативно-мовленнєвої групи. Комбінований характер носять також такі види перекладу: *усний переклад з аркуша* (внутрішнє читання вихідного тексту і усне відтворення його змісту засобами іншої мови), *послідовний переклад* (слухання фрагмента вихідного тексту з подальшим відтворенням його змісту засобами іншої мови в усній формі), *синхронний переклад* (слухання фрагменту вихідного тексту з приблизно одночасним (розбіг у початку здійснення усного перекладу – 2-3 секунди після початку звучання вихідного тексту) відтворенням його змісту засобами іншої мови в усній формі), *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). Розглянемо специфічні знання, вміння і навички детальніше (див. Додаток Б2 табл. Б2.11).

Відзначимо, що комунікативно-мовленнєві та специфічні знання, вміння і навички відповідають рівню B2 «просунутий» (незалежний користувач) для бакалаврів і C1 «автономний» (досвідчений користувач) для магістрів [345]. Означені знання, вміння і навички потребують подальшого шліфування протягом усієї професійної діяльності.

Лінгвосоціокультурні знання, вміння і навички охоплюють країнознавчу сферу, специфіку відповідної вербальної і невербальної комунікативної поведінки перекладача у певній ситуації та адекватні перекладацькі засоби і прийоми відтворення вихідного усного або письмового спілкування іншою мовою (див. Додаток Б2 табл. Б2.12).

Зміст вищенаведених таблиць-специфікацій стосується мовних пар, у межах яких здійснюється переклад, з урахуванням специфіки світового полікультурного простору: китайська ↔ українська, китайська ↔ російська, китайська ↔ англійська, англійська ↔ українська, англійська ↔ російська.

Знання, вміння і навички використання сучасних інформаційних технологій в 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 та розвиває їхні можливості щодо управління технічними та соціальними процесами [6]. Зміст *специфічно-технологічних* знань, умінь і навичок відображено в таблиці Б2.13 (Додаток Б2).

Специфічно-технологічна обізнаність майбутніх фахівців перекладу є в нагоді під час здійснення всіх видів навчальної діяльності, що прискорює досягнення бажаного результату та зберігає час, відведений на оволодіння професійно-мовленнєвих знань, умінь і навичок.

З огляду на вищезазначене, під **компетентнісним підходом** у форматі дослідження розуміємо спрямованість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на формування *ключових* (фундаментальних, міжпредметних / надпредметних), *загальнопрофесійних* (здобуття знань, умінь і навичок у ході вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисциплін природничо-наукової підготовки) і *предметних / специфічних* (на базі професійно-спрямованих дисциплін) компетенцій майбутніх фахівців-східнознавців. Результатом означеної підготовки є формування в процесі навчання у вищій загальній компетентності студента, що охоплює інтегровані концептуально-фахові знання, вміння, навички, досвід виробничо-перекладацької діяльності й поведінкові моделі перекладача.

Отже, здійснений аналіз дозволяє припустити, що застосування компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя підвищить ефективність у професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови за рахунок: а) виокремлення і чіткого визначення змісту основних складових фахової перекладацької компетентності та критеріальних показників їх сформованості; б) налаштування започаткованої підготовки на досягнення майбутніми перекладачами китайської мови готовності до практичної реалізації одержаних знань, умінь і навичок (підготовленість) у професійній діяльності; в) укріплення інтегративних міжпредметних, технологічних та міжособистісних зв'язків.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

В розділі 2 розкрито методологічні орієнтири професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти: закони, принципи і підходи.

У межах започаткованого дослідження засадничими 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; закону 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.

У запропонованому дослідженні дотримано таких *лінгводидактичних принципів*: комунікативності та функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови в структурно-ієрархічній цілісності форми та змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки; використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь; когнітивно-креативний принцип; лінгвосоціокультурологічний принцип; принцип мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності; принцип формування білінгвізму / полілінгвізму; принцип лінгвістичної взаємозалежності державної, рідної та іноземних мов.

Доведено, що *принцип комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови* «передбачає вивчення мови із початкової стадії навчання в природних для спілкування цілях і функціях чи максимально наближених до них.

З'ясовано, що *принцип вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках*, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки, дозволяє дотримання єдності в процесі студіювання структури, семантики і функціонування мовних одиниць і феноменів у ієрархічній взаємозалежності як складових елементів мови, які мають своє відображення в змісті інших професійно спрямованих дисциплін, взаємодіють та взаємодоповнюють комплекс фахових компетенцій.

Під *принципом використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь* визначено організацію умов для іншомовного спілкування у мовному середовищі з носіями іноземної мови, або країні, мова якої вивчається, тобто Китаї і Великій Британії / Сполучених Штатах Америки.

Встановлено, що *когнітивно-креативний принцип* засновується на свідомому практичному опануванні іноземних мов і паралельним формуванням мовленнєвої професійно гідної особистості майбутнього перекладача китайської мови, здатного креативно мислити і грамотно оформлювати висловлювання як іноземною, так і рідною мовою.

Визначено, що *лінгвосоціокультурологічний принцип* поєднує врахування лінгвістичного, соціального і культурологічного чинників в означеній підготовці.

З'ясовано, що *за принципом мовленнєво-мисленнєвої активності* в усіх видах мовленнєвої діяльності, у ході професійно-мовленнєвої підготовки студенти вирішують завдання, спрямовані на моделювання пізнавально-когнітивних процесів у контексті навчання їх аудіювання, говоріння (монолог, діалог, полілог, діамоналог), читання, письма.

Визначено, що *принцип формування білінгвізму / полілінгвізму* допомагає досягти високого рівня двомовності у сфері перекладознавства на матеріалі неспоріднених мов у модусах: китайська – англійська мови; китайська – українська мови; англійська – українська мови; китайська – російська мови; англійська – російська мови.

Доведено, що *принцип лінгвістичної взаємозалежності* сприяє оволодінню китайською й англійською мовами в межах навчальних дисциплін професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови з опорою на державну мову (і рідну мову для представників меншин).

Серед *спеціальних принципів* професійно-мовленнєвої підготовки у межах започаткованого дослідження виокремлено 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.

Встановлено, що *принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями* засновується на ученні О. Леонтьєва «від свідомого до несвідомого (зверху вниз)», який передбачає перехід від свідомого вивчення мови до автоматизації умінь, що породжують іншомовне мовлення.

Схарактеризовано *принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності* в аспекті його актуалізації в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі – ієрогліфіці, піньїні, латиниці, кирилиці та різних видах перекладу (усного, письмового, комбінованого).

Виявлено, що *принцип навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду* у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів передбачає навчання усного виду двостороннього перекладу (синхронний, послідовний) через навчання усного мовлення (монологічного, діалогічного, діамоналогічного, полілогічного); а навчання письмового виду перекладу – через навчання писемного мовлення, тобто опанування фонетико-семантичної, лексико-семантичної, граматичної і техніко-моторної специфіки ієрогліфіки.

З'ясовано, що методологічними орієнтирами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступили 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 спів-вивчення рідної та іноземної (іноземних) мов і культур етно-соціумів, що мешкають на територіях цих країни. Серед класифікаційних

детермінант культурологічного підходу ідентифікуємо такі: культурологічний нарис країн, мова яких студіюється; національно-культурна спадщина; етно-ментальність; національно-маркована соціокомунікація; лінгвокультурологічне тло тощо.

Доведено, що *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). Контекстний підхід у спектрі експериментального дослідження сприяє організації такої підготовки-навчання, в якому за допомогою дидактичних засобів моделюється дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний досвід фахівців) зміст професійної діяльності фахівця у поєднанні з абстрактними знаннями як знаковими системами. Фундаментом підходу виступає специфікація професійних обов'язків перекладачів / тлумачів, визначення професійно значущих якостей фахівця перекладу, створення умов для входження у 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 ключових (автономно-незалежної, операційно-інтерактивної, гетеросоціальної інтеркультурної), загальнопрофесійних (інформаційно-лексикографічної, аналітико-стратегічної) і предметно-фахових (мовної, комунікативно-мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, перекладацько-мовленнєвої, специфічно-технологічної) компетенцій майбутніх фахівців-східнознавців. Результатом означеної підготовки є формування загальної компетентності студента, що охоплює інтегровану сукупність ключових компетенцій.

Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови уможливорюється завдяки цілісному функціонуванню методологічного механізму: законів, принципів та підходів.

Розділ 3. СТАН ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1 Стан підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту було проаналізовано навчальні плани та наявні робочі програми з підготовки майбутніх перекладачів китайської мови за освітнім ступенем «бакалавр».

Згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266, за напрямом «020303 – Філологія. Переклад» у вищих навчальних закладах здійснюється підготовка майбутніх перекладачів китайської мови за освітніми ступенями «бакалавр» (перший рівень вищої освіти). Відповідно до Національної рамки кваліфікацій у паспорті спеціальності на рівні бакалавра (6. 020303) випускникам факультетів іноземних мов присвоюється кваліфікація «перекладач».

Сучасна філологічна освіта охоплює досвід та прогресивні підходи до визначення та специфікації сутності означеного освітнього феномена відповідно до стандарту вищої освіти. На підставі освітньо-професійної програми за означеною спеціальністю розробляється 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 і підсумкового контролю. Щорічна специфікація навчального процесу відображається в робочому навчальному плані. (Робочі) навчальні плани ступеня «бакалавр» напряму «Філологія. Переклад» містять два основних цикли навчальних дисциплін: нормативні та вибіркові, зміст яких відповідає Закону України «Про вищу освіту» (із змінами, внесеними згідно із Законами), що «встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [127]. Серед вимог до освітньої програми виокремлюються 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 600. Здобувач базової вищої освіти за спеціальністю «Філологія. Переклад» (кваліфікація «перекладач») повинен виконати програму підготовки згідно навчального плану, який включає: • теоретичне навчання (600 кредитів ЄКТС) за дисциплінами у вигляді аудиторних занять (лекційні, семінарські і практичні заняття) і самостійної роботи, зокрема: • написання курсових робіт (6 кредитів ЄКТС); • проходження педагогічної практики (6 кредитів ЄКТС); • проходження виробничої практики (перекладацької) (6 кредитів ЄКТС). Кредити студенту зараховуються у випадку успішного складання письмових заліків або іспитів з навчальної дисципліни, звітів про практику та захисту курсових робіт.

Кредити студенту зараховуються у випадку успішного складання письмових заліків або екзаменів з навчальної дисципліни, захисту звітів про практики та складання державної атестації.

Оцінювання якості засвоєння змісту навчальних дисциплін здійснюється з використанням кредитної трансферно накопичувальної системи. Підсумкова оцінка формується з урахуванням результатів поточного контролю (усне опитування, тести, контрольні роботи, колоквиуми, робота на семінарських заняттях, виконання лабораторних робіт, есе, реферати тощо) роботи студента впродовж семестру та підсумкового контролю у формі заліку (2-х бальна шкала – «зараховано», «не зараховано») або іспиту (4-х бальна шкала – «відмінно», «добре», «задовільно», «не задовільно»). Оцінювання курсових робіт, а також результатів роботи на навчальних та виробничих практиках здійснюється комісією викладачів профілюючої кафедри у формі диференційованого заліку (4-х бальна шкала). Оцінку державної атестації виставляє комісія, головою якої є провідний фахівець з напряму/спеціальності – представник роботодавців.

Наразі 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, виробничі практики (середня школа) (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).

До вибіркових навчальних дисциплін освітнього рівня «бакалавр» належать такі: «Педагогіка», «Світова література», «Етика та естетика», «Безпека життєдіяльності та цивільний захист», «Основи інформаційних технологій та МЗН» (I курс); «Фізичне виховання», «Педагогіка», «Світова література», «Етика та естетика», «Основи інформаційних технологій та МЗН» (II курс); «Політологія», «Основи економічної теорії» (III курс); «Спецкурс», «Основи охорони праці», «Соціологія», «Чинники успішного працевлаштування за фахом», «ІКТ у навчальному процесі» (IV курс).

А. Науково-технічний переклад. Передбачається, що технічні перекладачі добре володіють спеціальною термінологією на мові оригіналу і мові перекладу, різноманітними видами технічного перекладу (повним письмовим, реферативним, анотованим, усним технічним перекладом на підприємстві). На ринку праці перевага віддається перекладачам, які крім лінгвістичної (філологічної) освіти мають спеціальну технічну освіту. Наразі науково-технічний переклад здійснюється двома способами:

1. Лінгвістами-перекладачами, які у процесі професійної діяльності нарощують термінологічну базу і технічні знання.

2. Некваліфікованими перекладачами-інженерами, тобто спеціалістами технічної галузі, які володіють іноземною мовою.

У першому випадку переклад виконують перекладачі-філологи з подальшим редагуванням фахівцями з технічною освітою. Другий підхід передбачає залучення виключно практикуючих інженерів, а корегування тексту перекладу з рідної мови іноземною виконує лінгвіст.

З огляду на означену специфіку, га філологічних факультетах майбутніх перекладачів китайської мови тренують у здійсненні двостороннього перекладу (китайська ↔ українська мови) в межах текстів різногалузевої науково-технічної спрямованості з опрацюванням відповідних терміносистем.

Б. *Художній переклад* (переклад художніх текстів). Під терміном «художній переклад» розуміють переклад прозових та поетичних творів художньої літератури у межах основних родів літератури: *епосу, лірики, драми*.

Для означеного різновиду перекладу властивою є художньо-естетична (поетична) домінанта, тому підготовка майбутніх перекладачів китайської мови полягає в навчанні зберігати специфічний естетичний вплив китаємовних та україномовних художніх творів на реципієнта задля відтворення художнього образу мовою перекладу, не порушуючи смислово точність, засобами лексико-семантичних модифікацій, граматичних трансформацій, стилістичних прийомів перекладу. У професійній підготовці фахівця цієї галузі надзвичайно важливим є формування і розвиток вміння перекладача відрізнити художньо-естетичну функцію твору від інформативної, характерною для

детективних (поліцейських) оповідань, опису мандрівок, нарисів, а також вміння застосовувати елементи як інформативного, так і художнього перекладу при перекладі «комбінованих творів».

В. Переклад офіційно-ділових паперів. Означена галузь реалізується у сфері офіційних і міжнародних відносин: юриспруденції, економіці, військовій галузі, сфері реклами, спілкуванні в офіційних закладах, урядовій діяльності. До підстилів офіційно-ділового стилю відносять такі: • законодавчий (управління державою); • дипломатичний (відносини між урядом та дипломатами на міжнародному рівні); • адміністративно-канцелярський (ведення особистих ділових паперів, документів установ).

Специфіка професійно-мовленнєвої підготовки в цій галузі передбачає навчання майбутніх перекладачів китайської мови композиційних, лексико-граматичних стилістичних особливостей текстів офіційно-ділової спрямованості:

- стислість, компактність викладання інформації, економічне використання мовних засобів;
- композиційна чіткість, усталені форми (посвідки, різноманітні дипломи, свідоцтва, фінансові документи тощо);
- широке використання термінології, кліше, специфічної лексики і фразеології, «сукраплення» складноскорочених слів і аббревіатур;
- оповідний характер подачі інформації, використання номінативних речень з переліченням та стійких словосполучень у функції зв'язних елементів в межах складносурядних та складнопідрядних (умови, цілі, означення та додатка) речень;
- тенденція до вживання складних речень, що відображають логічне підпорядкування одних чинників іншим;
- відсутність емоційно-оцінювальних мовних засобів;
- слабка індивідуалізація стиля.

«Занурення» майбутніх перекладачів-тлумачів у професійно-орієнтовані ситуації офіційно-ділового напряму з паралельним (або попереднім) вивченням лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників означеного стилю є необхідною складовою загальної підготовки.

Г. Переклад публіцистичних текстів. Оскільки публіцистика охоплює соціально значущі події (побутові, спортивні, культурні, економічні, політичні) інформаційної спрямованості, адресатом цього дискурсу є масова гетерогенна аудиторія (різноманітного віку, певної статі, соціального статусу, із різним колом інтересів тощо). Саме тому, головною ціллю перекладача є донесення до реципієнта інформації, закладеної автором первинного тексту у зміст цілого повідомлення (його емоційно-оцінювальне ставлення, переконливість у достовірності інформації, яку він бажає донести до публіки). З огляду на вищезначене, оригінальний текст може містити як нейтральні (наявність термінів, логічність викладення матеріалу, використання стилістично-нейтральних слів), так і експресивні (експресивні слова і словосполучення, виразні засоби і

стилістичні прийоми) мовні засоби задля реалізації головної функції публіцистичних текстів – формування громадської думки, тобто функції впливу на адресата.

У межах публіцистичного стилю майбутні перекладачі китайської мови проходять підготовку за такими напрямками: • політико-ідеологічний; • політико-агітаційний; • власне публіцистичний (газетно-публіцистичний).

Політико-ідеологічний підстиль представлено партійними документами в межах України і КНР і характеризується офіційністю і відсутністю експресії; політико-агітаційний підстиль – відозвами, прокламаціями, наказами; власне публіцистичний підстиль (найбільш розповсюджений) – китаємовними газетами, журналами тощо.

Студенти – майбутні перекладачі китайської мови опанують лінгвістичні особливості публіцистичного стилю (лексичні, морфологічні, синтаксичні), а також прийоми і засоби перекладу означених текстів. На лексичному рівні майбутні фахівці перекладу вивчають мовленнєві стандарти-кліше і канцеляризми; типові газетні звороти; наукову термінологію поза межами вузькоспеціалізованого вживання; соціально-забарвлені слова-синоніми; незвичайну лексичну сполучуваність та фразеологізми; слова, що відображують соціально-політичні процеси в китайському та українському суспільствах; неологізми; стилістично знижені слова з негативною оцінкою; розмовну лексику тощо.

На морфологічному рівні студенти ознайомлюються із складними словами та засобами їх побудови; інтернаціональними словотвірними суфіксами й іншомовними префіксами; окремими типами абстрактних іменників з певними суфіксами; словами з емоційно-експресивними афіксами; субстантивованими прикметниками та дієприкметниками тощо.

На синтаксичному рівні майбутні перекладачі-східнознавці опанують правильність побудови простих і складних речень; синтаксичні прийоми експресії (інверсію, риторичні запитання, звернення, спонукальні та окличні речення) тощо.

Д. Переклад наукової прози. Стыль наукової прози часто співвідноситься із стилем есе, який передбачає наявність достатньої кількості ілюстрацій, фактів і узагальнень для відповідних наукових висновків, всебічність і переконливість доказів, а також розгорнутість викладання. Отже, студенти – майбутні перекладачі китайської мови вивчають синтаксичну організацію речень, лексику означеного стилю та адекватні лінгвістичні засоби двостороннього перекладу китаємовних і україномовних текстів наукової спрямованості, а саме: - використання слів в основних предметно-логічних значеннях; - термінологію різноманітних сфер науки; - неологізмів і авторських термінів (включаючи засоби нововідтворень за допомогою афіксації та конверсії); - наукову фразеологію; - граматичні звороти та вставні ремарки і речення; - систему сполучникового зв'язку речень та логічність синтаксису; - принципи композиційно-логічної побудови абзаців тощо.

Е. Переклад текстів суспільно-побутової спрямованості (часто розмовний), тобто усних текстів, які зустрічаються у повсякденному спілкуванні у побуті, родині, на виробництві, за двома під стилями: - розмовно-побутовий; - розмовно-офіційний. Майбутні перекладачі залучаються до професійно спрямованої практичної діяльності, де вони мають можливість обмінятися думками, судженнями, оцінками, почуттями у невимушеному спонтанному спілкуванні і з'ясувати побутові стосунки. Майбутні фахівці-східнознавці тренуються в коректному перекладі стилістично зниженої лексики, емоційно й експресивно забарвлених мовних одиниць (метафор, порівнянь, синонімів, слів із суфіксами суб'єктивного оцінювання тощо), фразеологізмів, діалектизмів, фольклоризмів, жаргонізмів тощо; вивчають семантику і засоби перекладу вигуків, часток, вставних слів, неповних речень, повторів, неузгоджених словосполучень і т. ін. з урахуванням міміки, жестикуляції та інших паралінгвістичних засобів, що використовують мовці у формальному і неформальному спілкуванні; практикуються в розпізнанні імпліцитного змісту логічного наголосу, тембру, пауз, інтонації у цілому співрозмовника і засобах їх коректного відтворення в мові перекладу.

Набуті знання, вміння і навички в період навчання за спеціальністю «Переклад» студенти реалізують у виробничій (перекладацькій, педагогічній та асистентській) практиці. В сучасних умовах господарювання висуваються досить високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів, які повинні мати не тільки ґрунтовні науково-теоретичні знання, але й достатню практичну фахову підготовку. Вирішення цієї проблеми полягає у впровадженні в навчальний процес системи практичної підготовки студентів, що дасть змогу підвищити рівень професійних знань та набути практичних навичок.

Метою практики є формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах перекладацького «виробництва», оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці в галузі перекладознавства. Основними видами виробничої практики бакалаврату є педагогічна та перекладацька.

Виробнича (педагогічна) практика студентів педагогічних вишів (з китайської / англійської мови) є невід'ємною частиною підготовки учительських кадрів, спроможних вирішувати актуальні завдання загальноосвітньої школи, формувати особистість, що відповідає сучасним вимогам суспільства.

Метою виробничої (перекладацької) практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок, формування практичних компетенцій у студентів в межах різних видів перекладу, а також збір фактичного матеріалу для виконання дипломних проектів (робіт).

Саме виробнича практика максимально наближає навчально-виховний процес з професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-синологів до реальних умов

професійної діяльності.

Таким чином, специфіка підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах полягає в грамотному розподілі академічних аудиторних і позааудиторних годин, відведених на вивчення нормативних і вибіркового навчальних дисциплін бакалаврату; органічної імплементації виробничої практики до навчально-виховного процесу; планомірної організації самостійної роботи студентів, яка змістовно корелює з робочими програмами навчальних дисциплін.

Наступним завданням пошуково-розвідувального етапу експерименту виступив аналіз робочих програм.

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 аналогічною, проте спостерігається деякий розбіг у загальній кількості годин, відведених на вивчення дисципліни протягом чотирьох років бакалаврату (менше 2646 академічних годин для спеціальності «Переклад», та не менше 2754 академічних годин для спеціальності «Мова та література») [429].

Українські лінгводидакти-китаїсти (А. Харишин, І. Малинюк, Д. Мерзлюк, Д. Підмогильна та ін.) у наскрізній «Типовій навчальній програмі нормативної дисципліни «Китайська мова»» [429] визначають двопланову мету вивчення першої (китайської) мови: по-перше, як навчання студентів-філологів вільно володіти китайською мовою в усній та письмовій формах в 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 граматики, лексики, фразеології та синтаксису сучасної китайської мови, а також розвиткові та удосконаленню вмінь і навичок роботи з текстами розмовно-побутового, художнього, наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спрямування. прищеплення студентам наступних основних навичок володіння фонетикою, писемністю, граматиною, лексикою і фразеологією: - навички розуміння усного китайського (діалогічного і монологічного) мовлення; - навички читання і розуміння китайського письмового мовлення; - навички листування китайською мовою; - навички діалогічного мовлення китайською мовою (бесіда в певній ситуації); - навички монологічного мовлення китайською мовою (повідомлення, доповіді тощо); - навички усного двостороннього послідовного перекладу бесіди українця та китаїця; - навички усного перекладу повідомлень,

доповідей тощо з китайської мови українською і з української китайською; - навички письмового перекладу з китайської мови українською і з української китайською; - навички усного і письмового реферування і анотування китайсько-українського текстів. Проте, розробниками не враховано розвиток специфічних навичок в науково-технічній сфері та навичок сприймати усне повідомлення, що містить перешкоди.

На базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна метою навчальної дисципліни «Практика перекладу китайської мови» науково-педагогічний склад кафедри перекладу (К. Баранік, В. Кривенко, Т. Варенко та ін.) визначають формування фонових знань щодо найголовніших понять суспільно-політичної галузі та розвиток практичних навичок і вмінь двостороннього усного і письмового перекладу у цій галузі; забезпечення засвоєння студентами суспільно-політичної термінології, її значень і сфер вживання; 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 у галузі перекладу суспільно-політичної літератури; доведення важливості праці перекладача для забезпечення адекватного міжнародного обміну інформацією у суспільно-політичній галузі. Отже, автор акцентують на розвиток навичок і вмінь у суспільно-політичній сфері, проте, у змісті курсу другого року навчання, на наш погляд, децю бракує навчального матеріалу з культурологічних питань України і Китаю як фонового тла міжкультурної комунікації [25].

У межах професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови передбачено ознайомлення з історією китайської мови. Отже, метою вивчення навчальної дисципліни «Історія китайської мови» у Київському національному лінгвістичному університеті є формування у майбутніх фахівців умінь та компетенцій для забезпечення комплексного уявлення щодо історичних етапів розвитку системи китайської мови у діалектичному взаємозв'язку всіх її компонентів і пояснення на цій підставі її основних фонетичних, морфологічних, синтаксичних і лексичних явищ [254].

Представники кафедри східної філології (О. Валігура, Д. Мерзлюк та ін.) визначили серед основних завдань навчальної дисципліни виокремлюють 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 застосовуються в сучасному мовознавстві. Але, на жаль, зауважимо, що зміст програмного матеріалу детермінується розумінням та підходами до аналізу історичних мовознавчих аспектів у

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 лінгвіодидактичного спрямування, проте майбутні перекладачі-полілінгви під час проходження виробничої практики у вишах та 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 лінгвіодидактиці 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 варіанти 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, удосконалення 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», уможливило 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.) підготовлений 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 приділяється 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 в межах мовних пар; специфікується сутність адекватного перекладу [7]. Потужними здаються наукові праці вітчизняного перекладознавця 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. Автор акцентує значущість 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 в 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 в 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 приділяється практичним заняттям і самостійній роботі студента – майбутнього фахівця перекладу.

Концепції вітчизняних сходознавців (А. Гудманян, О. Дерменджі, І. Каян, А. Кримського, Є. Михайлової, І. Прушковської, С. Сорокіна, О. Чубрикової 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 в сфері співпраці України та Туреччини відображено в робочій програмі навчальної дисципліни «Теорія та практика перекладу (турецька мова)» І. Прушковської та К. Телешун [346], тобто студенти вдосконалюють засвоєнні знання з теорії та практики перекладу турецької мови рідною мовою на базі тюркологічних дисциплін, що вивчалися 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.

Слушною є думка І. Цатурової та Н. Каширіної, що перекладацький аналіз тексту дозволяє просунути від дилетантського перекладу до перекладу професійному, підвищити його якість, оскільки «перекладацький аналіз є аналітичною діяльністю перекладача, спрямовану на глибоке розуміння тексту, що перекладається, на рівні смислу та на виявлення інваріанта перекладу» [440]. Теоретичне та методологічне підґрунтя навчального посібника «Перекладацький аналіз

тексту. Англійська мова», репрезентоване на основі робіт І. Алексєєвої [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 перекладацький аналіз є ефективним засобом і необхідним етапом реалізації письмового перекладу не тільки в модусі «китайська ↔ українська мови», але й в 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» [366] 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 об’єму 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 окремим аспектам техніки перекладу на основі автентичних англійських 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 передачі іронії в перекладі). Як позитив визначаємо побудову практикуму, в якому кожний розділ починається з вступних відомостей і супроводжується рекомендованими правилами перетворень при перекладі.

Оскільки університетська методика навчання китайсько-українського перекладу загалом менше розроблена, ніж англійсько-українського, і недостатньо досліджена специфіка реалізації законів навчання неспоріднених мов в 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, включаючи самостійну роботу і систему контролю знань, умінь і навичок студентів – майбутніх перекладачів.

Універсальною здається методика викладання перекладу як спеціальності, розроблену Л. Черноватим. В авторському підручнику «Методика викладання перекладу як спеціальності» [443] 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; продемонстровано методи дослідження у 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»; значний акцент приділяється проблемам фахової компетентності перекладача, змісту та формування 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. Автором надано 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 не було виявлено робіт з методики навчання / викладання перекладу в межах мовної пари

«китайська ↔ українська» в умовах полікультурного середовища, тому навчально-методичне забезпечення складається з окремих праць українських і зарубіжних учених. Серед теоретичних джерел з питань китайсько-російського перекладу, започаткованих ученими ближнього зарубіжжя, виокремлюємо концепцію російського перекладознавця В. Щичко, відображену в навчальному посібнику «Китайська мова. Теорія і практика перекладу» [453]. Автором майстерно описано історію писемності й перекладознавства в Китаї; розкрито автентичність і семантику китайської культури (суспільно-побутові реалії, кольорові позначення, пори роки, естетичні орієнтири, просторово-часові відносини, образні порівняння, релігійні поняття, родинні стосунки, кліше тощо) та засоби її трансформації у текст перекладу. В 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, вєнянізмів 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), потренуватися 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.

Не розроблено 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 специфіку перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського і китайського народу; не визначено педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного середовища; не виявлено критерії, показники і рівні сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови та ін.

Не розроблено галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом «Філологія. Переклад (китайська мова)», натомість наразі діють ОКХ випускників вищих навчальних закладів, варіативні частини ОПІ, 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 уможливується завдяки правильно визначеному викладачем змісту, структури і технологій навчання, з одного боку; когнітивно спрямованій навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій діяльності та самостійної (автономно-індивідуальної) роботі студентів, з іншого боку.

Наступним етапом пошуково-розвідувального експерименту виступило анкетування студентів 4-х курсів факультетів іноземних мов. 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 перше 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 із студентів не обрав відповіді «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 друге запитання «Чи вважаєте Ви свій рівень знань китайської мови достатнім для подальшого використання у 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.

Третє запитання «Які різновиди іншомовної мовленнєвої діяльності, на Вашу думку, потребують подальшого тренування та удосконалення?» отримало 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 уміння сприймати інформацію на слух є фундаментом для реалізації усних видів перекладу.

Четверте запитання «В якій фаховій сфері Вам найбільш складно сприймати інформацію на слух та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в усній формі?» передбачало такі варіанти відповідей: «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 студент. Студенти виокремили послідовний переклад та синхронне тлумачення як фахові сфери, в яких вони відчувають найбільші складнощі у майже одночасному сприйнятті інформації на слух та продукуванні вторинного тексту (тексту перекладу) в усній формі.

Вибір відповіді «переклад художньої літератури» 78% студентів (32% студентів виокремили «спеціальний переклад») в межах п'ятого запитання «В якій фаховій сфері Вам найбільш складно сприймати візуально інформацію та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в писемній формі?» аргументовано труднощами ідентифікації стилістичних прийомів у тексті оригіналі та підбору адекватних засобів їх відтворення мовою перекладу.

Шосте запитання «Тексти яких функціональних стилів викликають у Вас більш труднощів при перекладі з китайської мови українською мовою і навпаки?» передбачало такі відповіді: «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 в студентів значних труднощів. За словами респондентів, інші зазначені галузі вимагають спеціальної немовної додаткової підготовки, якої бракує на освітньому рівні «бакалавр».

Сьоме запитання «Чому, на Ваш погляд, слід більш приділяти увагу під час оволодіння практикою перекладу?» студенти розглядали з методичного погляду. За відповідями студентів, недостатня увага на заняттях з практики перекладу приділяється 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 перекладачів китайської мови віддали перевагу «лексико-граматичному оформленню висловлювань»; 2% – зазначили окремі аспекти які, на їхню думку, не вивчають на практичних заняттях з перекладу («лексичному оформленню висловлювань», «фонетичному оформленню висловлювань», «екстралінгвістичному тлу висловлювань»).

На восьме 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 співмешкають на одній території.

Дев'яте 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) ↔ рідна (не

українська»); «друга іноземна (англійська) ↔ державна (українська»); «друга іноземна (англійська) ↔ рідна (не українська»); «перша іноземна (китайська) ↔ друга іноземна (англійська)»?» також мало стовідсотковий позитивний результат.

На жаль, десяте запитання «Чи знаєте Ви структуру (перелік компетенцій) і зміст (їх характеристику і базовий рівень володіння) своєї професії (професіограму)?» викликало труднощі в студентів. 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 значущість модернізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови та вдосконаленні традиційних методик відповідно до завдань сучасної освіти. Не було зафіксовано жодної відповіді «знаю досконало».

На одинадцяте 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 сприяє успішності її реалізації.

Дванадцяте 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 в 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?» передбачало такі відповіді: «частково» – 28%; «зазнаю лінгвістичні та психологічні труднощі під час здійснення усного перекладу» – 50%; «зазнаю лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі під час здійснення письмового перекладу» – 17%; «на достатньому рівні» – 5%. Показовим було те, що 73% респондентів позитивно оцінили різноманітні форми навчання в бакалавраті, що сприяють формуванню професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів-східнознавців. Водночас вони висловили й окремі критичні зауваження, які стосувалися оновлення навчальних планів у поточному навчальному році в спектрі перерозподілу і скорочення кількості аудиторних годин, відведених на опанування дисциплінами з теорії і практики перекладу.

На тринадцяте запитання «Чи Ви здатні коректно розуміти ситуацію в плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця та визначати власні дії-операції на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності?» близько 48% студентів в анкетах зазначили, що бажають отримати методичні рекомендації з питань

самоменеджменту у 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 надає змогу реалізувати одержані студентами знання, вміння і навички в професійному середовищі; 18% респондентів оцінили цю здатність «на достатньому рівні».

Чотирнадцяте запитання «Чи Ви демонструєте 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?» отримало такі відповіді: «потребує 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 невіддале використання довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів, програмного забезпечення, інформаційних технологій для пошуку необхідної інформації у межах професійної діяльності» – 18% і «на достатньому рівні» – 14%.

П'ятнадцяте 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 та країнознавчого матеріалу у кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності?» передбачало переважний вибір відповіді «потребує додаткових методичних рекомендацій з питань тактико-стратегічних аспектів діяльності перекладача» – 52%. 38% студентів відчувають певні труднощі під час створення текстів перекладів (усний і письмовий повний, частковий (реферований, анований) переклад) і власних інформаційних продуктів на різних носіях із застосуванням ІКТ. 8% склали відповіді «частково». На жаль, 2% респондентів засвідчили своє невміння визначати означені стратегії і тактики, порядок і сутність дій фахівця та виразили незадоволення матеріальною базою, технологіями та навчально-методичним забезпеченням навчання.

У шістнадцятому запитанні треба було з'ясувати думку студентів, на якому рівні знаходиться сучасна методична система формування професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші. Загалом студенти оцінили методичну систему формування професійно-мовленнєвої (перекладацької) компетентності по-різному: 24,3% опитаних – на високому рівні; 37,1% – на достатньому та 38,6% – на середньому рівнях.

Водночас було проведено опитування-анкетування викладачів, яким пропонували дати експертну оцінку готовності майбутніх перекладачів китайської мови до професійної діяльності

(див. Додаток В2), які мають досвід роботи більш, ніж 5 років (запитання 1).

Відповіді викладачів на друге, третє, четверте і п'яте запитання анкети загалом збіглися з відповідями студентів. У студентів викликають найбільш 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 гіду 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 в межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців, викладачі відзначили такі стилі: «художній» – 30%; «офіційно-діловий» – 26%; «науково-технічний» – 24%; «публіцистичний» – 12%; «розмовний» – 9%.

У сьомому запитанні «Чому, на Ваш погляд, слід більш приділяти увагу під час навчання студентів практики перекладу?» викладачі також зазначили важливість вивчення семантики «фонетичного оформлення висловлювань» (11%); висловили думку про значущість вивчення лінгвістичних феноменів у сукупності («лексико-граматичне оформлення висловлювань») – 46% і врахування екстралінгвістичних факторів 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 пріоритет українського етносу.

Переважає більшість (92%) викладачів також вважає 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) ↔ рідна (не українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ державна (українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ рідна (не українська)»; «перша іноземна (китайська) ↔ друга іноземна (англійська)»; 8% радить працювати в режимі «китайська ↔ українська (державна) мови» та самостійно опанувати «етнічну мову регіону».

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

На одинадцяте запитання «Які, на Вашу думку, професійні компетенції слід формувати у майбутніх перекладачів к моменту закінчення бакалаврату?» викладачі надали такі відповіді: «лінгвістична» – 45%; «комунікативна» – 12%; «перекладацька» – 34%; «інформаційно-комунікаційна» – 9%.

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

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

На чотирнадцяте запитання «Чи спостерігається в студентів наявність інтересу до перекладацької діяльності та бажання професійно взаємодіяти з представниками рідної та іноземної культур відповідно до детермінант крос-культурної комунікації?» викладачі-респонденти відповіли позитивно: «так» – 100%.

П'ятнадцяте запитання «Чи сформований в 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 в 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?» передбачало такі відповіді: «зазнають лінгвістичні та психологічні труднощі під час здійснення усного перекладу» в силу відсутності досвіду діяльності в цьому режимі та достатньої різногалузевої лінгвістичної обізнаності – 51%; «зазнають лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі під час здійснення письмового перекладу» через неадекватну ідентифікацію лінгвістичних та екстралінгвістичних феноменів – 21%; «на достатньому рівні» – 25%; «частково» – 3%.

На шістнадцяте запитання «Чи здатні студенти-майбутні перекладачі китайської мови коректно розуміти ситуацію в 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%.

На сімнадцяте запитання «Чи демонструють студенти старших курсів бакалаврату напряму 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 застосовування відповідних ефективних засобів?» превалювала відповідь «часткова» – 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 відмітили наявність у студентів певних труднощів перекладацько-пошукового характеру через невдале використання довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів, програмного забезпечення, інформаційних технологій (29%).

Вісімнадцяте 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 та адаптування лінгвістичного та країнознавчого матеріалу у кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності?» мало 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 та адаптування лінгвістичного та країнознавчого матеріалу у 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 визнають достатній рівень підготовленості студентів.

Узагальнені результати проведеного анкетування (самоаналіз та експертне оцінювання) засвідчили, що 41,2% опитаних респондентів становлять студенти, які мають змістовно-репродуктивний рівень готовності до професійної діяльності у відповідних закладах; 32,7% респондентів – аналітико-корегувальний; 18,5% – когнітивно-продуктивний; 7,6% студентів мають автономно-креативний рівень.

Під змістовно-репродуктивним рівнем готовності до професійної діяльності розуміємо недоведені до автоматизму навички перекладацької діяльності, несформованість вмій повноцінно функціонувати в професії, які схарактеризовані некреативним відтворенням респондентом програмного теоретичного матеріалу. Студент не демонструє справжнє бажання виконувати професійні обов'язки; невпевнений, що його рівень знань китайської мови є достатнім. Деякі види перекладу (зокрема, усні) потребують, на думку студентів / викладачів, подальшого тренування та удосконалення. Перевага віддається письмовій формі здійснення крос-культурної комунікації без залучення творчого компонента її розвитку (констатація відомих фактів, відповіді на поставлені запитання тощо).

Аналітико-корегувальний рівень готовності передбачає самостійний аналіз власної професійно-спрямованої діяльності щодо готовності до професії із визначенням більш складних видів мовленнєвої діяльності та перекладу для подальшого опрацювання. Студент виявляє бажання почати перекладацьку діяльність фахівця, проте визначає труднощі функціонування у форматі полікультурного середовища через неповні знання в галузі лінгвістики, психолінгвістики, вітчизняної і зарубіжної культурології.

Когнітивно-продуктивний рівень готовності свідчить про свідоме ставлення до професії, наявність інтегрованих лінгвістичних й екстралінгвістичних знань, умінь і навичок. Студент здатний коректно розуміти ситуацію в плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця, визначати власні дії-операції на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності та виконувати їх; обізнаний із складовими професіограми перекладача; вміє відтворювати тексти мовою перекладу у завданому форматі (повно, скорочено) та створювати нові рідною мовою і мовою перекладу з використанням словникових та інших довідкових джерел; є обізнаним із сучасними інформаційно-комунікативними технічними засобами та програмами автоматизованого перекладу.

Автономно-креативний рівень готовності схарактерізовано високими показниками готовності до професії: глибокі знання, вміння і навички в галузі лінгвістики, зокрема перекладознавства, психолінгвістики, вітчизняної і зарубіжної культурології, соціології. Студент демонструє здатність їх вдало інтегрувати та імплементувати в 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. Майбутній фахівець перекладу ефективно використовує довідкову, енциклопедичну, спеціальну літературу, словникові джерела різних типів, програмне забезпечення, інформаційні технології для пошуку необхідної інформації, її відтворення та продукування власної у межах професійної діяльності. Студент коректно визначає стратегії і тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професій-

ної ситуації; приймає креативні перекладацькі рішення.

Задля отримання більш повної картини стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищих педагогічних 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 схарактерізовано рівні сформованості перекладацької компетентності у 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). В тлумачних психолого-педагогічних словниках означений термін визначається 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 описуються певними показниками; мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [84] тощо.

Отже, загальною дефініцією *критерія* є «мірило оцінювання» результату діяльності, зміст якого розкривається завдяки певних маркерів (показників).

Під *критеріями* і *показниками* якості навчальної діяльності розуміємо двуаспектну сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчання, що відповідають поставленим цілям: зовнішні (якість функціонування закладу освіти і педагогічної діяльності у 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).

Врахування вищенаведених показників надають змогу об'єктивно підійти до створення методики навчання і формування професійних компетенцій майбутніх перекладачів-східнознавців, організації навчально-виховного процесу і оцінювання результатів навчання кожного студента, саме тому важливим є правильний акцент та визначення тих самих орієнтирів навчання і оцінювання

успішності (або неуспішності) опанування вихованцями певними аспектами.

З огляду на вищезазначене, другий етап констатувального зрізу мав на меті виявлення рівнів сформованості уніфікованої професійно-мовленнєвої (перекладацької) компетентності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови. Для цього було визначено критерії, які скорельовано зі складовими компонентами перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців, та їх показники (маркери).

Критеріями було обрано такі види компетенцій: *мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна*, що є притаманними для освітнього рівня «бакалавр». У ролі *показників-маркерів* сформованості компетенції виступили конкретні знання, вміння і навички. Розглянемо їх детально.

Мовна компетенція продемонстрована такими *показниками* полілінгвістичного характеру (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Показники мовної компетенції

| п/п | Показники мовної компетенції | | |
|-----|------------------------------|--|---|
| | Специфікація показника | знання / обізнаність | уміння |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Лексичний | обізнаність із різногалузевою термінологією, фразеологією, реаліями та іншою безеквівалентною лексикою в академічній та професійній сферах з урахуванням тонких відтінків семантики синонімів і антонімів, а також особливостей етимологічного плану в межах китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов | уміння розпізнавати й адекватно використовувати різногалузеву термінологію, фразеологію, реалії та іншу безеквівалентну лексику в академічній та професійній сферах з урахуванням тонких відтінків семантики синонімів і антонімів, а також особливостей етимологічного плану відповідно до комунікативної ситуації в усіх видах мовленнєвої діяльності в межах китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов |
| 2 | Грамагічний | обізнаність з функціональністю повнозначних і службових частин мови (китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов), враховуючи їх морфологічні ознаки (словотворчі моделі, словозмінні форми, транспозицію слова тощо) та синтаксичну реалізацію; знання про типи речень та типи зв'язку речень | практичні вміння застосовувати знання морфології та синтаксису китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов в усному і письмовому мовленні на тлі лексичного матеріалу |

| Продовження таблиці 3.1 | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Фонологічний | знання сегментного рівня (про звуковий склад, види наголосу та мінімальні фонетичні одиниці робочих мов; структуру і типи складів в китайській (ініціалі, фіналі, медіалі, субфіналі, централі, терміналі), англійській (закритий, відкритий, умовно-відкритий) та українській / російській (державній / рідній) мовах; особливості використання тону в китайській мові) та суперсегментного рівня (особливості інтонаційного оформлення висловлювань та її складових; знання правил графіки і транскрибування) | уміння коректно вимовляти та фіксувати у графічній формі (транскрибувати) окремі звуки, слова, фрази і речення китайською, українською, англійською та російською мовами |
| 4 | Функціо-нально стилістичний | обізнаність із сутністю стилістичних прийомів та експресивних засобів мови в межах конкретного функціонального стилю та жанру робочої мови | уміння правильно ідентифікувати та використовувати стилістичні прийоми й експресивні засоби мови в межах конкретного функціонального стилю та жанру робочої мови |

Лінгвосоціокультурна компетенція охопила показники крос-культурного характеру (див. таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

Показники лінгвосоціокультурної компетенції

| Показники лінгвосоціокультурної компетенції | | | |
|---|----------------------------------|--|---|
| п/п | Специфікація показника | знання / обізнаність | уміння |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Загально-культурний | обізнаність із сутністю поняття «естетична культура» людини в світовому форматі | уміння діяти творчо (за статичною і / чи динамічно-гнучкою моделлю комунікативної поведінки), обмірковано, естетично-коректно по відношенню до представників інших культур на основі «розумово обробленої» інформації стосовно культурно-маркованих складових процесу міжкультурної комунікації |
| 2 | Гетеросоціальний інтеркультурний | обізнаність з питань безконфліктного співфункціонування людей в соціально гетерогенних групах та взаємодіє представників різних культур у полікультурному середовищі | уміння продуктивно безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами / колегами як частина команди (спільно розробляти та реалізовувати плани, соціальні проекти, визначати цілі, завдання, тактику і стратегію індивідуальних та колективних дій тощо), усвідомлюючи свої функції |

| Продовження таблиці 3.2 | | | |
|-------------------------|-------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Національно-специфічний | а) обізнаність із соціально-політичною ситуацією країн, мови яких вивчаються; б) знання найважливіших в країні (країнах) іноземної мови історичних подій та колоритних постатей, цікавих географічних місць, пам'яток культури, міфології, літературних героїв тощо в) знання філософсько-педагогічних детермінантів у межах країн, мова яких вивчається; г) національно-стилістична обізнаність (знання тонкощів та національної специфіки гумору й іронії носіїв мови-джерела та мови-перекладу) | а) уміння використовувати фонові знання (соціально-політичного та філософсько-педагогічного спрямування) і синхронно перетворювати їх у текст перекладу адекватними засобами і прийомами; б) уміння використовувати стилістичні експресивні засоби і прийоми задля адекватного відтворення вихідної інформації у вторинному тексті та збереження національної специфіки комунікативної ситуації |
| 4 | Етно-традиційний | фонові знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії (США) та відповідного словникового мінімуму | уміння ідентифікувати та декодувати приховані і неприховані етнокультурні аспекти з метою застосування адекватних перекладацьких засобів для відтворення змісту вихідного тексту іншою мовою |

Комунікативно-мовленнєва компетенція характеризується показниками вербального і невербального характеру (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3

Показники комунікативно-мовленнєвої компетенції

| п/п | Показники комунікативно-мовленнєвої компетенції | | |
|-----|---|---|--|
| | Специфікація показника | знання / обізнаність | уміння |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Аудіальний | а) обізнаність із психолінгвістичні закономірності породження та сприйняття на слух тексту / дискурсу; б) знання про актуальне членування висловлювань | а) уміння розуміти головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі різножанрового матеріалу, що сприймається на слух (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо), комунікативний намір інтерлокутора (незалежно від його віку, соціального статусу, статі), незважаючи на можливі природні і технічні перешкоди – шуми, розрив зв'язку тощо; б) уміння утримати в оперативній пам'яті сприйняту інформацію |

Продовження таблиці 3.3

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------------------------|--|---|
| 2 | Перцептивно-мовленнєвий | а) інтегративні знання про лінгвістичні засоби побудови і презентації розгорнутого підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення в різних форматах (офіційна доповідь, презентація, звіт тощо) за різною функціонально-стильовою спрямованістю; б) інтегративні знання про лінгвістичні засоби побудови і презентації різножанрового діалогічного мовлення (дебатів, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо) | а) уміння продукувати китайською, англійською, українською та російською мовами власні підготовлені та непідготовлені тексти в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу; б) уміння адекватно реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів з використанням, у разі необхідності, ораторських прийомів |
| 3 | Візуально-перцептивний | обізнаність із особливостями актуального членування речення, засобами тема-рематичних відношень та мовними засоби вираження логічних зв'язків між реченнями в тексті певної композиційної структури у межах робочих мов межах робочих мов | уміння ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому) з використанням всіх форм читання (уголос, мовчазного, змішаний тип) |
| 4 | Графічно-змістовий | обізнаність із композицію та лексико-граматичними засоби побудови текстів різної жанрово-стильової спрямованості (офіційних документів, наукових статей, текстів за суспільно-політичною тематикою тощо) в межах китайської, англійської, української та російської мов | уміння продукувати чіткий за змістом та логічною побудовою текст різної жанрово-стильової спрямованості, мовне оформлення якого відповідає стилістичним нормам китайської, англійської, української та російської мов, вирізняється лексичним багатством та різноманітністю граматичних форм і конструкцій |

Перекладацько-дискурсивна компетенція продемонстрована *інтегрованими показниками*

(див. таблицю 3.4).

Таблиця 3.4

Показники перекладацько-дискурсивної компетенції

| п/п | Показники перекладацько-дискурсивної компетенції | | |
|-----|--|---|---|
| п/п | Специфікація показника | знання / обізнаність | уміння |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Креативно-тактичний | лінгвістична та екстралінгвістична обізнаність у межах конкретно-галузевого китайськомовного, англомовного, україномовного та російськомовного дискурсу | уміння прогнозувати смислове, лексичне і синтаксичне оформлення висловлювань, коректно визначати стратегію, тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації, комбінувати, модифікувати та адаптувати лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації, а також репрезентувати його у різних форматах (повний, скорочений – реферований, анотований) |

Продовження таблиці 3.4

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------------|---|--|
| 2 | перекладацько-трансформаційний | обізнаність з перекладацьким інструментарієм (стратегії, тактики, прийоми, способи, моделі перекладу тощо) | <p>уміння здійснювати перекладацький аналіз за етапами: доперекладацький, аналітичний варіативний пошук, аналіз результатів перекладу та використовувати адекватний перекладацький інструментарій для відтворення тексту оригіналу мовою перекладу;</p> <p>уміння визначати за контекстом смислового змісту незнайомі слова і словосполучення та використовувати описовий переклад</p> |
| 3 | Усно-трансферний | <p>а) обізнаність із психолінгвістичними особливостями процесу усного перекладу (попередній переклад, переклад з аркуша);</p> <p>б) знання про основні елементи логіко-синтаксичної структури тексту та комунікативні кванти;</p> <p>в) знання про інтонаційного оформлення потоку китайськомовного, англійськомовного, українськомовного та російськомовного мовлення та його імпліцитне емоційно- оцінювальне значення в межах різногалузевих дискурсів;</p> <p>г) обізнаність із системою швидкопису</p> | <p>а) білінгвальні вміння швидко переключатися з однієї мови на іншу;</p> <p>б) уміння синхронно сприймати письмовий вихідний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними, незнайомі слова і словосполучення) та усно відтворювати текст мовою перекладу за обмежений час (переклад з аркуша);</p> <p>в) уміння адекватно сприймати, декодувати імпліцитний зміст інтонаційного оформлення висловлювань, фіксувати у пам'яті предметне і смислове навантаження вихідного повідомлення і відтворювати його мовою перекладу з використанням системи швидкопису (та її дешифрування);</p> <p>уміння здійснювати компресію і декомпресію тексту (попередній переклад)</p> |
| 4 | Письмово-трансферний | знання про жанрово-стильову домінуючі текстів та лінгвістичні особливості оформлення текстів різної функціонально-стильової спрямованості в межах китайської, англійської, української та російської мов | уміння відтворювати письмово робочою мовою зміст оригінального тексту адекватними перекладацькими засобами з урахуванням функціонального стилю вихідного тексту та збереження формату оформлення вихідної інформації (фрейму) |

Специфічно-технологічна компетенція репрезентована показниками пошуково-інструментального характеру (див. таблицю 3.5).

Таблиця 3.5

Показники специфічно-технологічної компетенції

| п/п | Показники специфічно-технологічної компетенції | | |
|-----|--|---|---|
| | Специфікація показника | знання / обізнаність | уміння |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Лексикографічно-пошуковий | а) обізнаність із різновидами (класифікацією), структурою та функціями довідково-лексикографічних / інформаційних джерел; б) знання про принципи роботи з електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, ABBYY Lingvo, Яндекс. Перевод тощо) | уміння користуватися довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, словниковими джерелами різних типів (тезаурусами, спеціальними, ідіоматичними, тлумачними, етимологічними, частотними, орфографічними та орфоепічними, одно- та двомовними; словниками синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниками скорочень, словниками імен власних, словниками рим тощо), програмним забезпеченням, інформаційними технологіями для пошуку необхідної інформації у межах чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської) |
| 2 | Процесуальний | <ul style="list-style-type: none"> обізнаність із функціональністю текстового процесора Microsoft Word; знання принципів роботи з програмами з повнотекстового пошуку / індикаторами (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); програмами конкордансу (Transit NXT); програмами управління пам'яттю перекладів (TMM) тощо | <ul style="list-style-type: none"> уміння користуватися текстовим процесором Microsoft Word: створення, перегляд та редагування вихідних текстів та текстів перекладу з локальним застосуванням найпростіших форм таблично-матричних алгоритмів; уміння опрацьовувати бітексти і термінологічні бази даних, що зберігаються на цифрових носіях або підключаються до мережі Інтернет; уміння установлювати й оновлювати антивірусні програми; уміння користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо |
| 3 | Інструментально-технологічний | знання про основні принципи функціонування сучасних систем автоматичного / машинного (Machine Translation, MT) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, CAT) перекладів | уміння використати сучасні системи автоматичного / машинного та комп'ютеризованого перекладів під час вирішення певних перекладацьких завдань як допоміжний засіб; |

Продовження таблиці 3.5

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------------------------------|---|---|
| 4 | Коригувально-відтворювальний | <ul style="list-style-type: none"> • обізнаність з класифікацією помилок; • знання специфіки використання програм текстового редагування перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо) | уміння виявляти типові перекладацькі помилки та їх редагувати власноруч і засобами програмного забезпечення |

Отже, інтегральна сукупність знань, умінь і навичок, якими необхідно оволодіти студентами наприкінці навчання в бакалавраті для успішного початку професійної діяльності, безпосередньо враховуються під час створення системи вправ, спрямованих на їх формування, розвиток і вдосконалення.

Відповідно до визначених критеріїв було схарактеризовано *рівні* сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів-білінгвів (**високий, достатній, середній, низький**) в межах кожного рівня.

Високий рівень. *Мовна компетенція* (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, корегувально-відтворювальний показники). Студент ґрунтовно володіє знаннями про мовні одиниці китайської, української, англійської та рідної мов відповідно до програмних вимог до рівня підготовки: лексичними, граматичними, фонологічними; обізнаний з функціональними стилями та жанрами робочих мов, стилістичними прийомами й експресивними засобами їх актуалізації. Студент демонструє уміння розпізнавати й адекватно використовувати різногалузеву термінологію, фразеологію, реалії та іншу безеквівалентну лексику в академічній та професійній сферах з урахуванням тонких відтінків семантики синонімів і антонімів, а також особливостей етимологічного плану відповідно до комунікативної ситуації на фонологічному, морфологічному й синтаксичному рівнях в усіх видах мовленнєвої діяльності в межах китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов.

Лінгвосоціокультурна компетенція (загально-культурний, гетеросоціальний інтеркультурний, національно- специфічний, етно- традиційний показники). Студент володіє ґрунтовними знаннями про історію, національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії (США), є обізнаним із сучасною соціально-політичною ситуацією цих країн та відповідного словникового мінімуму; вміє користуватися стилістичними експресивними засобами і прийомами задля адекватного відтворення вихідної інформації у вторинному тексті та збереження національної специфіки комунікативної ситуації.

Студент демонструє вміння діяти творчо (за статичною і / чи динамічно-гнучкою моделлю комунікативної поведінки), обмірковано, естетично-коректно по відношенню до представників інших культур на основі «розумово обробленої» інформації стосовно культурно-маркованих складових процесу міжкультурної комунікації; намагається спільно з колегами безконфліктно виконувати поставлені завдання як частина команди (спільно розробляти та реалізовувати плани, визначати цілі, завдання, тактику і стратегію індивідуальних та колективних дій тощо), усвідомлюючи свої функції.

Комунікативно-мовленнєва компетенція (аудіальний, перцептивно-мовленнєвий, візуально-перцептивний, графічно-змістовий показники). Студент вміє передавати адекватними лінгвістичними засобами денотативний та конотативний зміст текстів різної функціонально-стильової спрямованості мовою перекладу в усній і в писемній формах (відповідно до правил орфографії, орфоєпії конкретних мов та ієрогліфіки). Студент свідомо застосовує інтегративні знання про лінгвістичні та етико-коректні невербальні засоби побудови і презентації розгорнутого підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) за різною функціонально-стильовою спрямованістю. Студент легко розуміє головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі різножанрового матеріалу, що сприймається на слух (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо), комунікативний намір інтерлокутора (незалежно від його віку, соціального статусу, статі) та адекватно реагує на його відповіді та пропозиції (незважаючи на можливі природні і технічні перешкоди – шуми, розрив зв'язку тощо) з використанням, у разі необхідності, ораторських прийомів. Відзначимо, що зміст, логічна побудова і мовне оформлення підготовлених і непідготовлених (спонтанних) усних і писемних висловлювань студента відповідає стилістичним нормам, вирізняється лексичним багатством та різноманітністю граматичних форм і конструкцій. Студент також вміє ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому) з використанням всіх форм читання (уголос, мовчазного, змішаний тип).

Перекладацько-дискурсивна компетенція (креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний показники). Студент вміє швидко переключатися з однієї мови на іншу. Студент ґрунтовно й повно володіє перекладацьким інструментарієм; вміє прогнозувати смислове, лексичне і синтаксичне оформлення висловлювань, коректно визначати стратегію, тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації, комбінувати, модифікувати та адаптувати лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації. Студент володіє знаннями про психолінгвістичні особливості реалізації усного і письмового видів перекладу; за обмежений час вдало синхронно сприймає письмовий вихідний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними, незнайомі слова і словосполучення) та усно відтворювати текст перекладу (переклад з аркушу). Майбутній перекладач китайської мови вміє адекватно сприймати, декодувати імпліцитний зміст інтонаційного оформлення китайськомовних, англомовних, україномовних та російськомовних висловлювань, фіксувати у пам'яті предметне і смислове навантаження вихідного повідомлення і відтворювати його мовою перекладу з вмільим використанням системи швидкопису (та її дешифрування); вмільо здійснює компресію і декомпресію тексту (послідовний переклад). Студент уміль відтворювати письмово робочою мовою зміст (повний, скорочений – реферований, анований) оригінального тексту адекватними перекладацькими засобами з урахуванням функціонального стилю вихідного тексту та збереженням формату оформлення вихідної інформації (письмовий переклад).

Специфічно-технологічна компетенція (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, коригувально-відтворювальний показники). Майбутній перекладач китайської мови обізнаний з різновидами (класифікацією), структурою та функціями довідково-лексикографічних / інформаційних джерел, принципами функціонування сучасних систем автоматичного / машинного перекладів, електронних одномовних та багатомовних словників (Контекст 3.51, ABBYY Lingvo, Яндекс. Перевод тощо) та програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо); вміє самостійно знаходити необхідну інформацію засобами програм з повнотекстового пошуку / індексаторами (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch), а також в енциклопедичній, спеціальній літературі, словникових джерелах різних типів (тезаурусах, спеціальних, ідіоматичних, тлумачних, етимологічних, частотних, орфографічних та орфоепічних, одно- та двомовних; словниках синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниках скорочень, словниках імен власних, словниках рим тощо), трансформувати її засобами іншої мови під час вирішення певних перекладацьких завдань з використанням інформаційних технологій та допоміжних (крім комп'ютера) технічних приладів у межах чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської); вдало виявляє типові текстові та перекладацькі помилки, корегує їх власноруч і засобами програмного забезпечення. Студент оперативно і вправно орієнтується та діє в професійно-спрямованій ситуації; виявляє самостійність і креативність в ухваленні перекладацьких рішень.

Достатній рівень. *Мовна компетенція* (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, корегувально-відтворювальний показники). Студент володіє знаннями про мовні одиниці китайської, української, англійської та рідної мов відповідно до програмних вимог до рівня підготовки: лексичними, граматичними, фонологічними; обізнаний з функціональними стилями та жанрами робочих мов, стилістичними прийомами й експресивними засобами їх актуалізації, але припускаються незначні неточності під час передачі денотативного та конотативного змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості в усній і в писемній формах (включаючи поодинокі орфографічні та орфоепічні огріхи та огріхи в накресленні ієрогліфів).

Студент демонструє вміння розпізнавати й адекватно використовувати різногалузеву термінологію, фразеологію, реалії та іншу безеквівалентну лексику в академічній та професійній сферах з урахуванням основних відтінків семантики синонімів і антонімів, деяких особливостей етимологічного плану відповідно до комунікативної ситуації на фонологічному, морфологічному й синтаксичному рівнях в усіх видах мовленнєвої діяльності в межах китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов.

Лінгвосоціокультурна компетенція (загально-культурний, гетеросоціальний інтеркультурний, національно- специфічний, етно- традиційний показники). Студент володіє достатніми знаннями про історію, національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії (США); орієнтується в сучасній соціально-політичній ситуації цих країн та володіє переважним об'ємом відповідного словникового мінімуму; є обізнаним із стилістичними експресивними засобами і прийомами, загалом зберігає національну специфіку комунікативної

ситуації, однак подекуди демонструє неточності у відтворення вихідної інформації у вторинному тексті; виявляє уміння безконфліктно співпрацювати із співвітчизниками та іноземцями як частина команди (спільно розробляти та реалізовувати плани, визначати цілі, завдання, тактику і стратегію індивідуальних та колективних дій тощо).

Комунікативно-мовленнєва компетенція (аудіальний, перцептивно-мовленнєвий, візуально-перцептивний, графічно-змістовий показники). Студент переважно застосовує інтегративні знання про лінгвістичні та етико-коректні невербальні засоби побудови і презентації розгорнутого підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) за різною функціонально-стильовою спрямованістю, однак може допускати окремі неточності або поодинокі відхилення від формату комунікативної ситуації. Студент без значних зусиль розуміє головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі різножанрового матеріалу, що сприймається на слух (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо), комунікативний намір інтерлокутора (незалежно від його віку, соціального статусу, статі) та адекватно реагує на його відповіді та пропозиції з використанням, у разі необхідності, ораторських прийомів, але виявляє деякі утруднення через наявність природних і технічних перешкод – шумів, розрив зв'язку тощо. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення підготовлених і непідготовлених (спонтанних) усних і писемних висловлювань студента переважно відповідає стилістичним нормам, але є поодинокі неточності. Лексико-граматична будова мовлення загалом різноманітна. Студент виявляє вміння ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому), проте не завжди ефективно використовує всі форми читання (уголос, мовчазного, змішаний тип).

Перекладацько-дискурсивна компетенція (креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний показники). Студент демонструє вміння переключатися з однієї мови на іншу. Студент переважно володіє перекладацьким інструментарієм; вміє прогнозувати смислове, лексичне і синтаксичне оформлення висловлювань, проте подекуди помиляється; визначати загальні стратегію, тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації, але припускає поодинокі помилки у комбінуванні, модифікуванні й адаптуванні лінгвістичного та країнознавчого матеріалу у кожній конкретній ситуації. Студент володіє знаннями про психолінгвістичні особливості реалізації усного і письмового видів перекладу; переважно синхронно сприймає письмовий вихідний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними), проте поодинокі незнайомі слова (або словосполучення) дещо переривають мовленнєвий континуум усного тексту перекладу (переклад з аркушу). Майбутній перекладач китайської мови загалом вміє адекватно сприймати, декодувати імпліцитний зміст інтонаційного оформлення китайськомовних, англомовних, україномовних та російськомовних висловлювань, фіксувати у пам'яті предметне і смислове навантаження вихідного повідомлення і відтворювати його мовою перекладу, але відчуває незначні труднощі у використанні системи швидкопису; вміє здійснювати компресію і декомпресію тексту (послідовний переклад).

Студент уміє відтворювати письмово робочою мовою зміст (повний, скорочений – реферований, анотований) оригінального тексту адекватними перекладацькими засобами із збереженням формату оформлення вихідної інформації, проте припускає незначні неточності у використанні спеціалізованої лексики в межах певного функціонального стилю вихідного тексту (письмовий переклад).

Специфічно-технологічна компетенція (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, коригувально-відтворювальний показники). Майбутній перекладач китайської мови обізнаний з різновидами (класифікацією), структурою та функціями довідково-лексикографічних / інформаційних джерел, електронних одномовних та багатомовних словників (Контекст 3.51, ABBYY Lingvo, Яндекс. Перевод тощо) та програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо), але відчуває труднощі, пов'язані з принципами функціонування деяких сучасних систем автоматичного / машинного перекладів.

Студент вміє самостійно знаходити необхідну інформацію в енциклопедичній, спеціальній літературі, словникових джерелах різних типів (тезаурусах, спеціальних, ідіоматичних, тлумачних, етимологічних, частотних, орфографічних та орфоепічних, одно- та двомовних; словниках синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниках скорочень, словниках імен власних, словниках рим тощо), однак може припускатися певних помилок у трансформуванні отриманої інформації засобами іншої мови під час вирішення певних перекладацьких завдань (наприклад, некоректна лексична валентність, невірно обране слово / термін, некоректно декодована інформація тощо); нечасто застосовує програми з повнотекстового пошуку / індексаторами (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch), а також має певні недоліки у застосуванні інформаційних технологій та допоміжних (крім комп'ютера) технічних приладів у межах чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської); загалом виявляє типові текстові та перекладацькі помилки, корегує їх власноруч і засобами програмного забезпечення.

Студент оперативно і вправно орієнтується та діє в професійно-спрямованій ситуації, але може допускати окремі неточності або поодинокі відхилення від робочого режиму і формату пред'явлення матеріалу перекладу. Майбутній перекладач китайської мови виявляє самостійність і креативність в ухваленні перекладацьких рішень, проте подекуди наявні окремі недоліки в перекладацькому аналізі тексту оригіналу, виборі алгоритму і засобів перекладу, що спричиняє почасти виникнення порушення адекватності і / або еквівалентності у перекладі певної фрази, але загалом студент швидко орієнтується та виправляє недогляди в роботі за коректного спрямування та акцентуації помилок.

Середній рівень. *Мовна компетенція* (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, корегувально-відтворювальний показники). Студент недостатньо володіє знаннями про мовні одиниці китайської, української, англійської та рідної; допускає неточності у визначенні лексичних, граматичних, фонологічних явищ та функціональних стилів та жанрів робочих мов; обізнаний із деякими стилістичними прийомами й експресивними засобами

актуалізації текстів різної жанрово-стильової спрямованості. Студент припускає неточності у визначенні денотативного й конотативного змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості в усній і в писемній формах (включаючи поодинокі орфографічні та орфоепічні помилки та помилки в накресленні ієрогліфів).

Студент загалом демонструє уміння розпізнавати й використовувати різногалузеву термінологію, фразеологію, реалії та іншу безеквівалентну лексику в академічній та професійній сферах без урахування тонких відтінків семантики синонімів і антонімів і / чи особливостей етимологічного плану на фонологічному, морфологічному й синтаксичному рівнях в усіх видах мовленнєвої діяльності в межах китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов.

Лінгвосоціокультурна компетенція (загально-культурний, гетеросоціальний інтеркультурний, національно- специфічний, етно- традиційний показники). Студент недостатньо повно володіє знаннями про історію, національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії (США); орієнтується в сучасній соціально-політичній ситуації цих країн, але об'єм відповідного словникового мінімуму не відповідає достатньому рівню; поверхово обізнаний із стилістичними експресивними засобами і прийомами, частково зберігає національну специфіку комунікативної ситуації, тому часто демонструє неточності у відтворення вихідної інформації у вторинному тексті. Майбутній перекладач подекуди відчуває труднощі у врегулюванні конфліктної ситуації під час співпраці із співвітчизниками та іноземцями.

Комунікативно-мовленнєва компетенція (аудіальний, перцептивно-мовленнєвий, візуально-перцептивний, графічно-змістовий показники). Простежуються неточності під час передачі студентом денотативного та конотативного змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості мовою перекладу в усній і в писемній формах (включаючи орфографічні та орфоепічні огріхи та огріхи в накресленні ієрогліфі). У майбутнього перекладача китайської мови не сформовано інтегративні знання про лінгвістичні та етико-коректні невербальні засоби побудови і презентації розгорнутого підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) за різною функціонально-стильовою спрямованістю. Студент допускає неточності та відхилення від формату комунікативної ситуації. Студент відчуває труднощі у розумінні головної думки, основної ідеї, загального змісту та деталей різножанрового матеріалу, що сприймається на слух (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо); не в усіх текстах ідентифікує комунікативний намір інтерлокутора (за його віком, соціальним статусом, статтю) та подекуди невірно реагує на його відповіді та пропозиції з частковим використанням ораторських прийомів; виявляє деякі утруднення через наявність природних і технічних перешкод – шумів, розрив зв'язку тощо. Студент частково порушує зміст, логічну побудову, жанрово-стильові і мовні норми оформлення підготовлених і непідготовлених (спонтанних) усних і писемних висловлювань. Лексико-граматична будова мовлення бідна та одноманітна. Студент виявляє часткове вміння ідентифікувати необхідну інформацію; не в повному обсязі розуміє зміст вихідного тексту в різних видах читання

(ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому); не завжди ефективно використовує всі форми читання (уголос, мовчазного, змішаний тип).

Перекладацько-дискурсивна компетенція (креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний показники). Студент відчуває труднощі у переключенні з однієї мови на іншу. Студент недостатньо повно володіє перекладацьким інструментарієм; робить помилки у прогнозуванні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення висловлювань. Майбутній сходознавець потребує допомоги у визначенні загальної стратегії, тактик, порядку і сутності дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації; припускає непоодинокі помилки у комбінуванні, модифікуванні й адаптуванні лінгвістичного та країнознавчого матеріалу у кожній конкретній ситуації. Студент володіє знаннями про психолінгвістичні особливості реалізації усного і письмового видів перекладу, але подекуди зазнає деякі неточності в їх репрезентації (наприклад, читає з аркуша текст оригіналу вголос, потім перекладає його; порушує функціональне призначення системи швидкопису). Відрізки тексту, що містять складні граматичні структури та спеціалізовану лексику, заважають студенту синхронно сприймаються письмовий вихідний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними) та перекладати його (переклад з аркушу). Майбутній перекладач китайської мови припускає неточності у сприйманні й декодуванні змісту й інтонаційного оформлення вихідного повідомлення, що подекуди спричиняє викривлення його змісту; демонструє труднощі запам'ятовування предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення і відтворення його мовою перекладу. Не вповні володіє системою швидкопису, невдало здійснює компресію і декомпресію тексту (послідовний переклад). Наявні суттєві помилки у виборі перекладацьких засобів і прийомів та порушення у форматі оформлення вихідної інформації; студент припускає композиційні та синтаксичні помилки у письмовому відтворенні змісту оригінального тексту (повний, скорочений – реферований, анотований); припускається невеликої кількості помилки у використанні спеціалізованої лексики в межах певного функціонального стилю вихідного тексту (письмовий переклад).

Специфічно-технологічна компетенція (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, коригувально-відтворювальний показники). Студент негрунтовно обізнаний з різновидами (класифікацією), структурою та функціями довідково-лексикографічних / інформаційних джерел, електронних одномовних та багатомовних словників типу Контекст 3.51, АБВУД Lingvo, Яндекс. Перевод тощо); відчуває значні труднощі, пов'язані з принципами функціонування деяких сучасних систем і програм автоматизованого / машинного перекладів типу PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо.

Студент недостатньо вдало знаходить необхідну інформацію в енциклопедичній, спеціальній літературі, словникових джерелах різних типів (тезаурусах, спеціальних, ідіоматичних, тлумачних, етимологічних, частотних, орфографічних та орфоепічних, одно- та двомовних; словниках синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниках скорочень, словниках імен власних, словниках рим тощо), нерегулярно застосовує програми з повнотекстового пошуку / індикатори (Naturel, ISYS

Search Software і dtSearch), програмами конкордансу (Transit NXT); припускає непоодинокі помилки у трансформуванні отриманої інформації засобами іншої мови під час вирішення певних перекладацьких завдань (наприклад, некоректна лексична валентність, невірне обране слово / термін, некоректно декодована інформація, невірне розшифрування скорочень тощо), має недоліки у застосуванні інформаційних технологій та допоміжних (крім комп'ютера) технічних приладів у межах чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської). Ігнорує наявність типових текстових і перекладацьких помилок, не корегує їх.

Студент невпевнено орієнтується та діє в професійно-спрямованій ситуації, допускає неточності або відхилення від робочого режиму і формату пред'явлення матеріалу перекладу. Перекладацькі рішення майбутнього перекладача китайської мови почасти позбавлені самостійності і креативності, наявні окремі недоліки в перекладацькому аналізі тексту оригіналу, виборі алгоритму і засобів перекладу, що спричиняє почасти виникнення порушення адекватності і / або еквівалентності у перекладі певної фрази. Подібні недоліки потребують доопрацювання.

Низький рівень. *Мовна компетенція* (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, корегуально-відтворювальний показники). Студент виявляє незнання мовних одиниць китайської, української, англійської та рідної; допускає суттєві помилки у визначенні лексичних, граматичних, фонологічних явищ та функціональних стилів та жанрів робочих мов; необізнаний із стилістичними прийомами й експресивними засобами актуалізації текстів різної жанрово-стильової спрямованості. Студент не розпізнає денотативний й конотативний зміст текстів різної функціонально-стильової спрямованості в усній і в писемній формах (припускає орфографічні та орфоепічні помилки та помилки в накресленні ієрогліфів).

Студент не розпізнає і не використовує основну галузеву термінологію, фразеологію, реалії та іншу безеквівалентну лексику в академічній та професійній сферах на фонологічному, морфологічному й синтаксичному рівнях в усіх видах мовленнєвої діяльності в межах китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та російської мов.

Лінгвосоціокультурна компетенція (загально-культурний, гетеросоціальний інтеркультурний, національно-специфічний, етно-традиційний показники). Студент виявляє незнання основних фактів історії, національних традицій, звичаїв, норм та цінностей національних культур КНР, України, Великої Британії (США); невдало орієнтується в сучасній соціально-політичній ситуації цих країн; об'єм культурологічно-маркованого словникового мінімуму не відповідає рівню підготовки. Поверхово обізнаний із стилістичними експресивними засобами і прийомами, частково зберігає національну специфіку комунікативної ситуації; демонструє неточності й викривлення фонічних явищ у відтворенні вихідної інформації у вторинному тексті. Відсутня здатність легко й безконфліктно адаптуватися до виробничих умов, інтегруватися у виробничому колективі, співпрацювати із співвітчизниками та іноземцями, врегульовувати конфліктні ситуації.

Комунікативно-мовленнєва компетенція (аудіальний, перцептивно-мовленнєвий, візуально-перцептивний, графічно-змістовий показники). Простежуються викривлення денотативного та конотативного змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості у мові перекладу в усній

і в писемній формах (включаючи орфографічні та орфоепічні помилки та помилки в накресленні ієрогліфів). У майбутнього перекладача китайської мови не сформовано інтегративні знання про лінгвістичні та етико-коректні невербальні засоби побудови і презентації розгорнутого підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) за різною функціонально-стильовою спрямованістю; студент відчуває значні труднощі в їх побудові. Студент допускає суттєві відхилення від формату комунікативної ситуації. Студент припускає багато фактичних неточностей під час тлумачення головної думки, основної ідеї, загального змісту та деталей різножанрового матеріалу, що сприймається на слух (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо); зазнає невдачі в ідентифікації комунікативного наміру інтерлокутора (за його віком, соціальним статусом, статтю) та невірно реагує на його відповіді та пропозиції; не володіє ораторськими вміннями; виявляє значні утруднення при роботі з аудіотекстами через наявність природних і технічних перешкод – шумів, розрив зв'язку тощо. Студент порушує зміст, логічну побудову, жанрово-стильові і мовні норми оформлення підготовлених і непідготовлених (спонтанних) усних і писемних висловлювань. Лексико-граматична будова мовлення бідна та одноманітна; наявні грубі помилки різного характеру. Студент демонструє чималі труднощі в ідентифікації необхідної інформації; не вповні володіє всіма видами читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому) в межах опрацювання автентичного тексту; неефективно використовує форми читання (уголос, мовчазного, змішаний тип).

Перекладацько-дискурсивна компетенція (креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний показники). Студент відчуває значні труднощі у переключенні з однієї мови на іншу. Студент почасти володіє перекладацьким інструментарієм; робить суттєві помилки у прогнозуванні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення висловлювань. Майбутній перекладач китайської мови докладає неабияких зусиль у визначенні загальної стратегії, тактик, порядку і сутності дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації; нездатний комбінувати, модифікувати й адаптувати лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації. Студент виявляє незнання про психолінгвістичні особливості реалізації усного і письмового видів перекладу, зазнає неточності в їх репрезентації (наприклад, читає з аркуша текст оригіналу неоднорозово про себе, вголос, потім перекладає його; порушує функціональне призначення системи скоропису). Студент не сприймає відрізки письмового вихідного тексту, що містять складні граматичні структури, спеціалізовану лексику, незнайомі слова / словосполучення (ієрогліфи); не розпізнає комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними; виявляє невміння перекладати їх, порушуючи смислове навантаження автентичного тексту (переклад з аркушу). Майбутній перекладач китайської мови припускає суттєві неточності у сприйманні й декодуванні змістового та інтонаційного оформлення вихідного повідомлення, що спричиняє викривлення його змісту; демонструє значні труднощі запам'ятовування предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення; студенту бракує лінгвістичної та екстралінгвістичної обізнаності у відтворенні його мовою перекладу. Студент не володіє системою

швидкопису, не вміє здійснювати компресію і декомпресію тексту (послідовний переклад). Найвні грубі помилки у виборі перекладацьких засобів і прийомів та порушення у форматі оформлення вихідної інформації; студент робить грубі композиційні та лексико-граматичні помилки у письмовому відтворенні змісту оригінальних текстів різної жанрово-стильової спрямованості (повний письмовий переклад), почасти володіє навичками здійснення скороченого (реферованого, анотованого) перекладу (письмовий переклад).

Специфічно-технологічна компетенція (лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, коригувально-відтворювальний показники). Студент поверхово обізнаний з різновидами (класифікацією), структурою та функціями довідково-лексикографічних / інформаційних джерел, електронних одномовних та багатомовних словників (Контекст 3.51, АBBYU Lingvo, Яндекс. Перевод тощо); відчуває значні труднощі, пов'язані з принципами функціонування сучасних систем і програм автоматичного / машинного перекладів типу PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо. Студент відчуває значні труднощі у знаходженні необхідної інформації в енциклопедичній, спеціальній літературі, словникових джерелах різних типів (тезаурусах, спеціальних, ідіоматичних, тлумачних, етимологічних, частотних, орфографічних та орфоепічних, одно- та двомовних; словниках синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниках скорочень, словниках імен власних, словниках рим тощо), припускає грубі помилки у трансформуванні отриманої інформації засобами іншої мови під час вирішення певних перекладацьких завдань (наприклад, некоректна лексична валентність, невірно обране слово / термін, неправильно декодована інформація, невірне розшифрування скорочень, нерозуміння довідкової інформації тощо). Має безліч недоліків у застосуванні інформаційних технологій та допоміжних (крім комп'ютера) технічних приладів у межах чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської). Майбутній перекладач китайської мови не обізнаний з принципами роботи програм з повнотекстового пошуку / індикаторів (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); програмами конкордансу (Transit NXT); програмами управління пам'яттю перекладів (TMM) тощо. Не сформовані вміння виявляти типові текстові і перекладацькі помилки та їх редагувати.

Студент не орієнтується в професійно-спрямованій ситуації, допускає відхилення від робочого режиму і формату пред'явлення матеріалу перекладу. Майбутнього перекладача китайської мови неспроможний самостійно приймати перекладацькі рішення; не вміє здійснювати перекладацький аналіз тексту оригіналу, визначати алгоритм і засоби перекладу, що спричиняє виникнення порушення адекватності й еквівалентності у перекладі певної фрази, абзацу.

Таким чином, визначені критерії та їх показники-маркери покладені в основу характеристик рівнів сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови. Завдання, спрямовані на виявлення стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищих педагогічних 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 сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному етапі

Дослідно-експериментальне дослідження проводилося в п'ятьох вищих навчальних закладах України. Загалом дослідженням було охоплено 120 студентів, які сформували експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи (по 60 осіб кожна). До ЕГ увійшли студенти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Міжнародного гуманітарного університету, до КГ – студенти Київського національного лінгвістичного університету, Національного Університету Кораблебудування імені адмірала Макарова.

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, державної (української), англійської та російської (мови меншин) мов за функціонально-стильовою спрямованістю дискурсу робочих мов. Оскільки межі контрольної роботи не дозволяють охопити всю систему означених мов, то в складанні завдань ми керувалися типовими помилками та порушеннями норм китайської, української, англійської та російської мов; перевага віддавалася 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(и): *лексико-граматичний з урахуванням функціонально-стилістичних аспектів.*

(Тестові) завдання:

Блок 1. Оберіть слово / термін, що відповідає функціональному стилю дискурсу.

Блок 2. Доповніть речення словосполученням, що бракує.

Блок 3. Оберіть синтаксично коректне речення.

Мета: виявлення рівня сформованості знань студентів про мовні одиниці китайської (як основної іноземної мови), української, англійської та рідної: лексичних, граматичних; обізнаності з функціональними стилями та жанрами робочих мов, стилістичними прийомами й експресивними засобами їх актуалізації; умінь розпізнавати й адекватно використовувати різногалузеву термінологію, фразеологію, реалії та іншу безеквівалентну лексику в академічній та професійній сферах з урахуванням тонких відтінків семантики синонімів і антонімів, а також особливостей етимологічного плану відповідно до комунікативної ситуації.

Процедура виконання: запропоновані блоки завдань було подано за принципом від простого до складного, тобто виокремлення лексичних одиниць здійснювалося на рівні слова → словосполучення → речення. Проаналізуємо результатами виконання тестових завдань.

Китайська мова:

Студенти 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 пінїні (jiàn (见) – бачити; володіти зором, бути зрячим та 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 відносини).

Англійська мова:

Студенти продемонстрували недостатню обізнаність із різногалузевою термінологією, фразеологією, реаліями та іншою безеквівалентною лексикою в академічній та професійній сферах, тому порушували лексичну валентність у словосполученнях). Майбутні перекладачі китайської мови подекуди не розпізнавали маркери конкретного функціонально-стильового дискурсу, не розмежовували стилістичні синоніми (commence / inaugurate, long / sustained), окремі омоніми (омофони brake – break, cell – sell) і полісемічні слова (head, principal), псевдоінтернаціоналізми («хибні друзі перекладача» – complexion); обирали некоректні за будовою та типу зв'язку речення.

Українська мова:

Студенти невдало вживали лексичні одиниці, словосполучення (подекуди не враховували функціонально-стильові маркери дискурсу, порушували лексичну валентність у словосполученнях); не розмежовували окремі стилістичні синоніми (*зародок* і *ембріон*), омоніми (права рука — правий (невинувий) і полісемічні слова (*бій*)); обирали варіанти різних за типами зв'язку речень, що містили синтаксичні помилки.

Російська мова:

Студенти не розпізнавали окремі терміни з різних галузей, фразеологізми, деякі реалії в академічній та професійній сферах, припускали помилки у вживанні лексичних одиниць, словосполучень через брак навичок ідентифікації функціонально-стильових маркерів дискурсу, порушували лексичну валентність у словосполученнях; не розмежовували стилістичні синоніми (*введение* і *преамбула*), подекуди омоніми (*почки* распускаются – вылечить *почки*) і полісемічні слова (*схватить*); 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: *функціонально-стилістичний (з урахуванням лексико-граматичного оформлення дискурсу)*.

(Аналітичні) завдання:

Блок 1. Відредагуйте помилки із зазначенням їх типу в запропонованому (китайськомовному, англomовного, україномовного, російськомовному). Доведіть доцільність використання вашого варіанту.

Блок 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.

Мета: виявити ступінь підготовленості студентів до аналізу різнорівневих мовних явищ з урахуванням їх специфічних ознак; встановити рівень обізнаності студентів із сутністю стилістичних прийомів і експресивних засобів мови в межах конкретного функціонального стилю та жанру робочої мови та практичних навичок їх ідентифікації й застосування.

Процедура виконання аналітичних завдань: студентам було запропоновано назвати тип помилки, поданої у вигляді маркованого слова (ієрогліфа) / уривку, на матеріалі китайськомовних, англomовних, україномовних, російськомовних текстів; надалі майбутні перекладачів китайської мови аналізували композиційні ознаки текстів, логічність викладу матеріалу (зміст, типи зв'язку), особливості лексико-граматичного оформлення текстів, стильові маркери дискурсу, стилістичні прийоми і засоби передачі денотативного та конотативного змісту текстів.

Отже, опишемо результати виконання студентами аналітичних завдань в межах означених мов.

Китайська мова:

Студенти продемонстрували огріхи 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 xiǎngqǐlái – згадати; прийшло в голову; 批评 pīpíng – критикувати, 认为 rènwéi – вважати, визнати за.); припускали помилки під час подачі власного варіанту: некоректне застосовування дієслів для описання 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 відносини подібності та тотожності.

Студенти демонстрували незнання структурно-композиційних норм дискурсу; 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 передавання денотативного і конотативного змісту окремих уривків та експресивні засоби мови в межах тексту конкретного функціонального стилю (жанру).

Англійська мова:

Студенти припускали помилки в аналізі різнорівневих мовних явищ через відсутність навичок комбінування та трансформування лінгвістичних знань: неправильно визначали і вживали окремі категорії частин мови (не використовували взагалі артикль (або некоректно його використовували), не розрізнявали дієслівні форми (the Infinitive, the Participle, the Gerund), сплутували семантичне навантаження деяких прикметників та прислівників (hard / hardly, near / nearly, late / lately).

Під час опрацювання другого блоку завдань студенти демонстрували огріхи в описанні структурно-композиційних норм дискурсу; неспроможні були виявити і назвати тип логічного зв'язку в межах запропонованих текстів та специфікувати лексико-граматичні особливості оформлення тексту; відчували труднощі в ідентифікації та визначенні стилістичних прийомів й експресивних засобів мови в межах тексту конкретного функціонального стилю (жанру); не розмежовували денотативний та конотативний зміст певних уривків тексту.

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 відмінку, сплутували стать в українській мові (російськомовні студенти), неправильно будували найвищий ступінь 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.

Російська мова:

Відчувалась відсутність у студентів системності різнорівневих мовних знань під час аналізу помилок різних типів. Майбутні перекладачів китайської мови невдало класифікували типи помилок, припускали помилки у визначенні і вживанні окремих категорій частин мови: неправильно узгоджували закінчення прикметників й іменників залежно від роду, відмінку і статі (переважно україномовні).

Студенти не впоралися з виявленням стилістичних прийомів і експресивних засобів мови і визначенням їх сутності в межах конкретного функціонального стилю (жанру) тексту; не продемонстрували навичок аналізу логічних зв'язків в композиційній структурі тексту. Подекуди не розпізнавали конотативне навантаження окремого уривку тексту.

Показник фонологічного рівня перевірявся через виконання завдань аналітично-репродуктивного характеру.

Показник: *фонологічний*

Завдання:

Блок 1. Ознайомтесь із (китайськомовним, англомовним, україномовним, російськомовним) 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).

Блок 2. Репрезентуйте фонетично коректне читання тексту за правилами фонетичного оформлення запропонованого дискурсу.

Мета: виявлення наявності / відсутності в студентів знань сегментного та суперсегментного рівнів та практичних навичок / умінь коректно вимовляти та фіксувати у графічній формі (транскрибувати) окремі звуки, слова, фрази і речення китайською, українською, англійською та російською мовами.

Процедура виконання: студенти виконували завдання фонологічного рівня саме у вище описаній послідовності задля мобілізації теоретичного підґрунтя для усвідомленого усної репрезентації друкованого тексту. Розглянемо специфіку виконання цих завдань студентів в межах досліджуваних мов.

Китайська мова:

У теоретичному блоці студенти плуталися у характеристиці стандартного інтонаційного оформлення речень запропонованого дискурсу: у 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 спричинило викривлення його лексико-семантичного значення (замість третього тону у слові 賞 *shǎng* – жалувати, нагороджувати, заохочувати, читали першим тоном *shāng*(伤) – суп); неправильно вимовляли африкати [tsʰ], [tʃʰ], [dz], [dʒ] – як два окремі звуки; порушували зв'язок між наголосом і тоном; у потоці мовлення студенти не дотримувалися правил повної / неповної асиміляції (вимовляли

кожну графему – *shénme* (什么 *shénme* – *питальне слово* що) замість *shémme*); подекуди не подвоювали кінцевий сонант першого складу (Jian'ou (亂 jiàn'ōu) → Jian'nou «географічна назва»).

Англійська мова:

Перша частина завдань викликала в студентів такі складнощі через незнання правил стандартного інтонаційного оформлення речень запропонованого дискурсу: у виявленні семантики окремих типів шкал і термінальних тонів, функції наголосу та пауз. Не розпізнавали фонетичні явища в тексті: асиміляція, акомодация, втрата вибуху тощо.

На фонологічному рівні студенти: неправильно вимовляли складні звуки типу [ð], [θ], [ŋ], [ə:]; піддавати палаталізації щілинні фрикативи ([ʃ], [ʒ]) та африкати ([tʃ], [dʒ]); використовували некоректні моделі інтонаційного оформлення речення; у потоці мовлення студенти не дотримувалися правил асиміляції (*at the conference hall*) та редукції (*customs officer* ['ɔfɪsɪər]); ігнорували такі фонетичні явища: зв'язувальна *r* (*typical character of*), втрата вибуху (*act* ['ækt]), втрата носового вибуху (*bad news* ['bæd 'nju: z]), не використовували латеральний вибух (*simple* ['sɪmpl]); порушували правила озвінчення / оглушення приголосних (*space missions* ['mɪʃns] замість ['mɪʃnɪz]).

Українська мова:

У ході виконання теоретико-аналітичних завдань студенти не надавали структурованого комплексного аналізу стандартного інтонаційного оформлення запропонованого дискурсу; не специфікували функції структурних складників інтонації. Не могли пояснити правила пом'якшення / озвінчення приголосних.

Студенти пом'якшували тверду альвеолярну вимову звука [ч]; відчували труднощі під час вимовляння нескладових звуків [і] та [й] у відповідних позиціях; російськомовні студенти не дотримувалися правил повної / неповної асиміляції (вимовляли кожну графему – у словосполученні «розсіяти сумніви» [розс'ійати] замість [рос'ійати]), не уподібнювали звуки за дзвінкістю / глухістю – у словосполученні «боротьба за владу» в слові «боротьба» звук [т] залишався глухим замість заміни його дзвінким алофоном [д], оглушали дзвінки приголосні на кінці слів тощо).

Російська мова:

Студенти демонстрували недостатню обізнаність з теоретичних питань стандартного інтонаційного оформлення речень запропонованого дискурсу (тембр, гучність, діапазон звучання, швидкість, паузація, специфіка акцентуації, ритм, термінальні тони, шкала; паралінгвістичні характеристики) та правил вимовляння окремих звуків / складів з урахуванням особливостей фонетичних явищ (асиміляція, озвінчення / оглушення приголосних тощо).

Під час репродукції друкованого тексту студенти: почасти не дотримувалися правил повної / неповної асиміляції (вимовляли кожну графему – у словосполученні «безшумный мотор» [б'эзшумный] замість [б'эШшумный]), не уподібнювали звуки за дзвінкістю / глухістю – у словосполученні «просьба остаться» в слові «просьба» звук [с'] залишався глухим замість заміни його дзвінким алофоном [з'], оглушали дзвінки приголосні на кінці слів, не пом'якшували приголосні, що займали позицію перед м'яким приголосним (вентель – [в'ент'ел'] замість [в'ен'т'ел'] тощо).

На підставі кількісного аналізу виконаної контрольної роботи було визначено рівні сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості перекладацької компетентності за мовною компетенцією
(констатувальний етап), у %**

| Групи | Рівні Показники | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------|---------------------|-------------|----------|
| | | КГ | Лексико-граматичний | 10,93 | 43,94 |
| | Функціонально-стилістичний | 10,24 | 44,38 | 45,38 | 0 |
| | Фонологічний | 10,15 | 44,16 | 45,69 | 0 |
| Узагальнені показники (КГ) | | 10,44 | 44,16 | 45,4 | 0 |
| ЕГ | Лексико-граматичний | 10,46 | 44,56 | 44,98 | 0 |
| | Функціонально-стилістичний | 10,0 | 44,6 | 45,4 | 0 |
| | Фонологічний | 9,84 | 45,53 | 44,63 | 0 |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | 10,1 | 44,9 | 45,0 | 0 |

Опрацювання результатів контрольної роботи виявило, що студенти як КГ, так й ЕГ продемонстрували найменший рівень сформованості фонологічного показника, найвищий – лексико-граматичного. За узагальненими результатами, більшість студентів знаходяться на достатньому (**44,16**)% КГ і (**44,9**)% ЕГ та середньому (**45,4**)% КГ і (**45,0**)% ЕГ рівнях щодо рівня сформованості мовної компетенції. Передбаченими виявилися й помилки, які найчастіше робили студенти.

Перевірка *лінгвосоціокультурної компетенції* здійснювалась в два етапи: робота з китайськомовними, англомовними, україномовними, російськомовними текстами культурологічної спрямованості та міжкультурна комунікація. Отже, опишемо їх за критеріальними показниками.

Показник(и): *національно- специфічний, етно-традиційний*

Завдання:

Блок 1. Прочитайте китайськомовні, англомовні, україномовні, російськомовні тексти культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання: а) виявіть національно-марковані (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо) та етно-традиційні елементи (національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії (США) тощо), проаналізуйте та поясніть їх зміст; б) прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у вторинному тексті із збереженням національної специфіки.

Мета: виявити рівень обізнаності студентів із соціально-політичною ситуацією країн, мови яких вивчаються; ступінь сформованості знань студентів з питань національної і культурної

спадщини КНР, України, Великої Британії (США), філософсько-педагогічних детермінантів життєдіяльності та вміння їх ідентифікувати та декодувати з метою застосування адекватних перекладацьких засобів для відтворення змісту вихідного тексту іншою мовою.

Процедура виконання: студентам було запропоновано опрацювати серію текстів (по п'ять китайськомовних, англомовних, україномовних, російськомовних текстів) та виконати вищезазначені завдання, що сприяло отриманню необхідної інформації культурологічної спрямованості для її використанні у подальшій інтеркультурній взаємодії з вітчизняними та зарубіжними партнерами / колегами.

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, України, Великої Британії (США); 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.

Об'єктом перевірки другого блоку завдань були знання, вміння і навички загально-культурної та гетеросоціальної спрямованості в межах інтеркультурної комунікації, тобто реалізацію загально-культурного і гетеросоціально інтеркультурного показників.

Показник: загально-культурний і гетеросоціальний інтеркультурний

Завдання: Допоможіть українським та зарубіжним викладачам в організації і проведенні освітньо-культурних заходів, а також взяти участь у них.

Мета: виявити здібності студентів продуктивно безконфліктно, творчо, естетично-коректно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами / колегами в межах соціально гетерогенних груп в полікультурному середовищі як частина команди, усвідомлюючи свої функції.

Процедура виконання: завдання виконувалися студентами протягом підготовки і проведення освітньо-культурних заходів, ініційованих центром «Інститут Конфуція» при Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», а саме «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Китайсько-Українська Весна», фотовиставки і презентації «Літній мовний табір», науково-практичні конференції «Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі» тощо.

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 гетеросоціальних груп в 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 вивчаються, та специфікою вербальної та невербальної

поведінки носіїв мови-джерела та мови-перекладу у певній комунікативній ситуації (етико-естетичних аспектів). Студенти не демонстрували здатність легко адаптуватися до виробничих умов, інтегруватися у виробничому колективі, співпрацювати із співвітчизниками та іноземцями, наявні були конфліктні ситуації.

Оцінювання якості виконання завдань лінгвосоціокультурного характеру здійснювалось за 100-бальною шкалою. Результати виконання роботи студентами з національно-маркованими текстами та реалізації крос-культурної комунікації відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості перекладацької компетентності за лінгвосоціокультурною компетенцією (констатувальний етап), у %

| Групи | Рівні | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------------------------|---|----------|--------------|--------------|--------------|
| <i>1</i> | Показники | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| КГ | <i>Загально-культурний</i> | 0 | 30,07 | 50,28 | 19,7 |
| | <i>Гетеросоціальний інтеркультурний</i> | 0 | 30,01 | 52,0 | 17,99 |
| | <i>Національно-специфічний</i> | 0 | 30,93 | 52,17 | 16,9 |
| | <i>Етно- традиційний</i> | 0 | 29,15 | 50,11 | 20,74 |
| Узагальнені показники (КГ) | | 0 | 30,04 | 51,14 | 18,82 |
| ЕГ | <i>Загально-культурний</i> | 0 | 29,8 | 52,4 | 17,8 |
| | <i>Гетеросоціальний інтеркультурний</i> | 0 | 28,26 | 52,26 | 19,48 |
| | <i>Національно-специфічний</i> | 0 | 29,08 | 52,15 | 18,77 |
| | <i>Етно- традиційний</i> | 0 | 28,98 | 52,51 | 18,51 |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | 0 | 29,03 | 52,33 | 18,64 |

Результати поданих завдань дали змогу у комплексі визначити рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетенції: 30,04% КГ, 29,03% ЕГ – достатній рівень, 51,14% КГ, 52,33% ЕГ – середній рівень, 18,82% КГ, 18,64% ЕГ – низький рівень. Отримані дані свідчать про необхідність посилення теоретичної та практичної лінгвосоціокультурної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

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 китайською, англійською, українською (*російською – за бажанням студента), як-от: письмі, аудіюванні, читанні, говорінні за визначеними показниками. Розглянемо їх.

Показник: *графічно-змістовий*

Завдання:

1. Напишіть (китайською, англійською, українською, російською мовами закритий лист роботодавцю із зазначенням ваших досягнень, академічного і професійного досвіду, здатностей,

здібностей тощо.

2. Напишіть (китайською, англійською, українською, російською мовами твір-міркування з теми «Полікультурне середовище в сучасному розумінні». Аргументуйте свої думки.

Мета: виявлення рівня сформованості вмінь / навичок майбутніх перекладачів китайської мови продукувати чіткий за змістом та логічною побудовою текст різної жанрово-стильової спрямованості, мовне оформлення якого відповідає лексико-граматичним, стилістичним і структурно-композиційним нормам китайської, англійської, української та російської мов.

Процедура виконання: завдання з *писемного мовлення* передбачали написання (китайською, англійською, українською, російською мовами закритого листа роботодавцю із зазначенням ваших досягнень, академічного і професійного досвіду, здатностей, здібностей тощо та твору-міркування з теми «Полікультурне середовище в сучасному розумінні» (з аргументацією своєї думки). 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 роботодавцю 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 (середній рівень). Якщо робота не відповідала більшості вищезначених критеріїв, вона отримувала 35-59 балів (низький рівень).

Показники результатів виконання студентами – майбутніми фахівцями перекладу письмових робіт (закритий лист роботодавцю та твір-міркування) китайською, англійською, українською, російською мовами за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями подано в Додатках (див. Дод. В3, табл. В.3.2).

Як видно з таблиці В.3.2, студенти виконали завдання. Кращі показники було отримано за написання твору-міркування (35,15 % КГ, 34,98 % ЕГ – середній рівень (узагальнені показники): 32,12 %КГ / 32,14 %ЕГ – китайська мова, 31,15 % КГ/ 32,0 % ЕГ –англійська мова, 39,15 % КГ / 37,96 % ЕГ – українська мова, 38,18 % КГ / 37,82 % ЕГ – російська 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 іноземною мовою. Найвчим 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 – середній рівень (узагальнені показники): 28,17 % КГ / 28,7 % ЕГ – китайська мова, 27,9 % КГ / 28,2 % КГ – англійська мова, 32,34% КГ / 31,6 % ЕГ – українська мова, 32,07 % КГ / 31,1 % ЕГ – російська 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 китаємовних й англомовних 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 в 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). Деталізуємо їх за критеріальними показниками:

Показник(и): *візуально-перцептивний*

Завдання: Прочитайте (китайськомовний, англомовний, україномовний, російськомовний) текст науково-публіцистичної спрямованості. Надайте розгорнутий переказ мовою тексту оригіналу та аргументоване ставлення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу.

Мета: виявити вміння / навички студентів ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного тексту в ознайомлювальному читанні на базі обізнаність із особливостями актуального членування речення, засобами тема-рематичних відношень та мовними засоби вираження логічних зв'язків між реченнями.

Процедура виконання: для безпосереднього оцінювання було вибрано 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 відношення 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.

Виконання третьої частини мовленнєвого завдання (*читання*) оцінювалося поаспектно: власне читання (див. Дод. В.3 табл. В.3.3) і усна реалізація прочитаного (див. *схему. 3.1*) за системою, що використовувалася для перевірки рівнів сформованості *читання і говоріння* (монологічного

непідготовленого мовлення). 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 майбутніх перекладачів. Показники результатів перевірки вмінь читати учасників КГ і ЕГ подано в Додатках (див. Дод. В3, табл. В3.3).

Як бачимо з таблиці В3.3, загалом магістранти впорались із запропонованим завданням 27,68% КГ, 27,73% ЕГ – високий рівень, 37,14% КГ, 37,58% ЕГ – достатній рівень, 35,18% КГ, 34,69% ЕГ – середній рівень. Основні труднощі в учасників експерименту виникали під час читання вголос в силу незнання певних англійських слів і китайських ієрогліфів (правил їх вимовляння, значення тощо) та граматичних конструкцій (рамкових конструкцій типу 如果话 gúguō.....huà – у тому випадку, якщо та абсолютних конструкцій в англійській мові). Під час опрацювання українських (і російських) текстів студенти також не демонстрували глибинного розуміння головної проблеми. Результати неглибокого проникнення в зміст науково-публіцистичного тексту, тобто його поверхового розуміння віддзеркалювалися в усному непідготовленому мовленні студентів (розгорнутий переказ) (див. Дод. В3, табл. В3.5). 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 читання незалежно від комунікативного завдання (підготовка до практичного заняття, довідково-пошукова і науково-дослідницька робота), рідше вдаються до вивчаючого читання, яке має домінувати в роботі з науково-публіцистичними текстами.

Наступний показник комунікативно-мовленнєвої компетенції комплексного характеру передбачав сприйняття інформації на слух.

Показник: *аудіальний (аудіо-мовленнєвий)*

Завдання:

Блок 1. Прослухайте аудіозапис (діалог / полілог між делегатами конференції) стосовно актуальних питань галузі. Виокреміть головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу. Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів. Продовжте діалог з учасником конференції (одногорупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу.

Блок 2. Прослухайте телефонну розмову (з перешкодами). Уявіть деталі розмови. Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів. Обсудіть з партнером (одногорупником) мовою автентичного тексту подальшу стратегію співпраці з іноземними колегами.

Мета: а) виявлення уміння розуміти головну думку, основні ідеї, загальний зміст та деталі різножанрового матеріалу, що сприймається на слух (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо), комунікативний намір інтерлокутора (незалежно від його віку, соціального статусу, статі), незважаючи на можливі природні і технічні перешкоди – шуми, розрив зв'язку тощо; б) уміння репродукувати і продукувати

розгорнутий підготовлене та непідготовлене монологічне / діалогічне мовлення в різних форматах; адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співмовців на базі прослуханої інформації.

Процедура виконання: завдання з *аудіювання* мали професійно-спрямований характер. Студентам пропонувалося уявити собі, що вони знаходяться на науковій конференції, та прослухати аудіозапис (діалог / полілог між делегатами науково-практичної конференції китайською, англійською, українською, російською мовами стосовно актуальних питань галузі (перший блок завдання). Уміння сприймати тексти на слух перевірялося під час виконання й репрезентації завдань в усній формі (діалогічне підготовлене / непідготовлене мовлення, офіційний / неофіційний стиль). Відтак, після прослухання аудіоматеріалу майбутні перекладачі мали виокремити головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу, виявити комунікативний намір інтерлокуторів та на цій основі продовжити діалог з учасником конференції (однорупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу (див. Дод. В3, табл. В3.6).

Другий блок завдання з аудіювання передбачав прослухання телефонної розмови (з природними і / або технічними перешкодами – шумами, розривом зв'язку тощо) китайською, англійською, українською, російською мовами з виявленням деталей розмови та комунікативного наміру інтерлокуторів. Чи впоралися студенти із завданням, свідчили їх діалоги-обговорення подальшої стратегії співпраці з іноземними / вітчизняними колегами мовою тексту оригіналу (див. Дод. В3, табл. В3.6).

При оцінюванні рівня сформованості компетенції студентів в аудіюванні (аудіозапис з науково-практичної конференції та телефонна розмова) було враховувано вміння адекватно декодувати інтонаційне оформлення аудіотекстів, комунікативний намір інтерлокутора та ступень розуміння змісту (загальний, основні ідеї, в деталях) почутого тексту у формі монолога, діалога, полілога в межах академічного та професійного середовища. Особлива увага приділялась умінню студента розуміти аудіоуривок з перешкодами різного характеру.

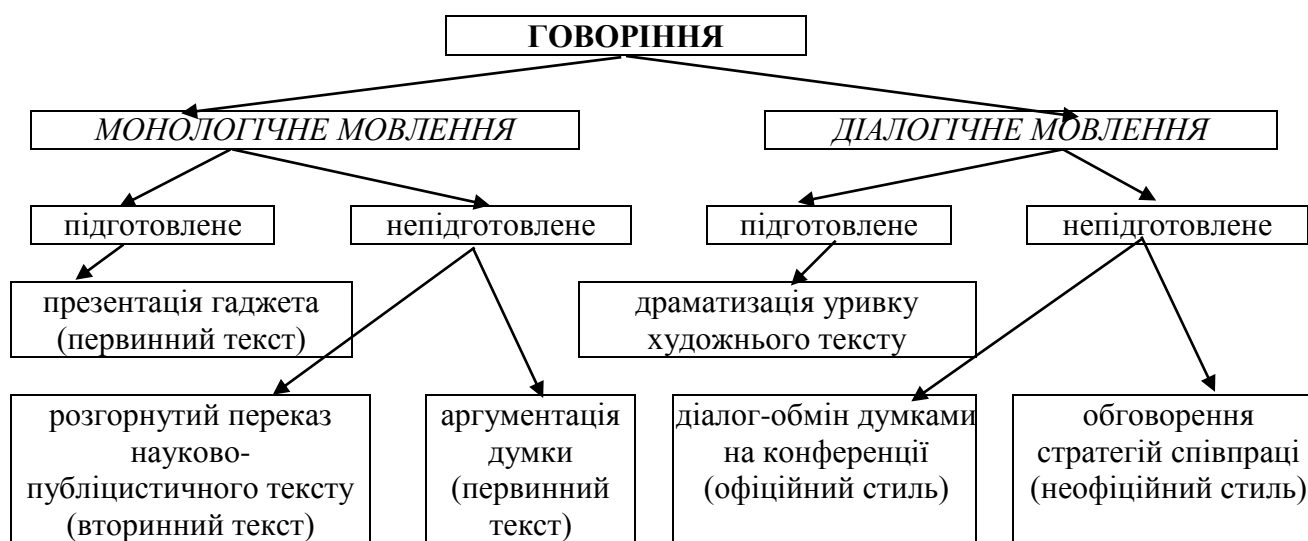
Завдання з аудіювання оцінювались за 100-бальною шкалою. За роботу з аудіозаписами, яка передбачала адекватне декодування інтонаційного оформлення аудіотекстів, комунікативний намір співрозмовників (незалежно від їх віку, соціального статусу, статі, психофізіологічних характеристик і т. ін.), розуміння загального змісту й основних ідей наукової дискусії (деталей телефонної розмови з перешкодами) та утримання в оперативній пам'яті сприйнятої інформації, ставились 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, яка містила суттєві помилки і викривлення оригінального тексту через відсутність фонологічної обізнаності, оцінювались 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 аудіювання китайських, англійських, українських, російських аудіотекстів за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями подано в Додатках (див. Дод. В3, табл. В3.4).

Результати аудіювання, зафіксовані в таблиці В3.4 (Додаток В3), свідчать 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 – середній рівень, 18,0% КГ, 18,56% ЕГ – низький рівень; слухання телефонної розмови (з перешкодами) 31,84% КГ, 31,60% ЕГ – достатній рівень, 49,16% КГ, 49,38% ЕГ – середній рівень, 20,0% КГ, 20,02% ЕГ – низький рівень. Не було виявлено високого рівня сформованості аудіальної компетенції. Більш труднощів в учасників експерименту виникали під час роботи з китаємовними й англійськомовними 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. Україномовні та російськомовні тексти викликали деякі утруднення через технічні перешкоди (телефонна розмова) і відсутність обізнаності в конкретних аспектах запропонованої галузі (наукова конференція). Гірші показники отримали студенти за аудіювання іноземних автентичних текстів, крім вищезначених, ще через відсутність навичок сприйняття на слух числівників, іноземних 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 аудіювання.

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення рівня сформованості інтегративної компетенції в *говорінні* (діалогічному й монологічному мовленні). Як було вже відзначено, репрезентація діалогічного і монологічного мовлення є результатом виконання попередніх завдань. Пояснюємо комплексний характер побудови комунікативно-спрямованих завдань. *Письмові* завдання (закритий лист роботодавцю та твір-міркування) є власно створеними, творчими. Додаткові завдання, які виконувалися у взаємозв'язку з перцептивними видами мовленнєвої діяльності (*аудіювання, читання*) мають свою репрезентацію в усному мовленні (*говоріння*). Схематично це можна показати так (див. схему 3.1):

Інтегрована форма реалізації говоріння



Деталізуємо «мовленнєвий компонент» комунікативно-мовленнєвої компетенції.

Показник: *перцептивно-мовленнєвий (монологічне мовлення)*

Завдання:

Блок 1. Підготовлене монологічне мовлення. Підготуйтеся до презентації нового приладу (гаджету) із зазначенням його функцій, переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування тощо. Перевага віддається застосуванню мультимедійних технологій.

Блок 2. Непідготовлене монологічне мовлення Розгорнутий переказ науково-публіцистичного тексту (див. «візуально-перцептивний показник»). Висловіть своє відношення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу. Аргументуйте свою відповідь.

Мета: виявити рівні сформованості навичок / умінь продукувати китайською, англійською, українською та російською мовами власні підготовлені та непідготовлені тексти в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу.

Процедура виконання: завдання носило комплексний характер та передбачала наявність достатнього часу для підготовки власного мовленнєвого продукту (підготовлене монологічне мовлення). Перевага віддавалася застосуванню мультимедійних технологій. Вимоги до презентації відповідали нормам побудови підготовленого первинного тексту, тобто оцінювалися здатності студентів продукувати чіткий детальний підготовлений монолог з широкого кола різногалузевих тем та репрезентувати його в усному форматі; додаткові бали надавались за застосування ІКТ.

Під час перевірки рівня сформованості вмінь і навичок непідготовленого монологічного мовлення (див. зміст завдань з читання) моніторилися компетенції продукувати чіткий детальний непідготовлений монолог та репрезентувати його у формі розгорнутого переказу науково-публіцистичного тексту (вторинний текст) та надання аргументації думки з порушених проблем (первинний текст). Привіталася використання ораторських прийомів при репрезентації монологів.

Система оцінювання монологічного мовлення була аналогічною до оцінювання письмових робіт, при цьому до уваги бралися ще такі показники: відповідність комунікативній меті й ситуації, теоретична обізнаність з темою, лінгвістичні вміння оформлювання подібних текстів, дотримання комунікативного етикету та відповідність стилю.

Показники рівнів сформованості монологічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови подано в Додатках (див. Дод. В3, табл. В3.5).

Як засвідчують дані таблиці В3.5 (див. Додатки), студенти більш успішно впоралися з репрезентацією підготовленого монологічного мовлення як іноземними мовами, так і державною / рідною мовою 25,18% КГ, 25,33% ЕГ – високий рівень, 59,18% КГ, 59,05% ЕГ – достатній рівень, 15,64% КГ, 15,62% ЕГ – середній рівень. Такі результати пояснюються достатнім об'ємом часу, відведеного на його підготовлення, наявністю підручних 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 в структурній композиції власного тексту (подекуди презентація переходила у формат реклами і / або звіту); студенти нечасто користувалися ораторськими прийомами (інтонаційним інструментарієм, невербальними засобами і т.ін.).

Непідготовлене монологічне мовлення студентів (розгорнутий переказ науково-публіцистичного тексту) було оцінено менш успішно 37,04% КГ, 36,57% ЕГ – достатній рівень, 50,18% КГ, 50,61% ЕГ – середній рівень 12,78% КГ, 12,82% ЕГ – низький рівень. Не було продемонстровано високий рівень його репрезентації (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 теми, поверхове розуміння змісту тексту науково-публіцистичної спрямованості тощо (див. результати аналізу виконаних завдань з читання), відсутність словників і відповідних навичок. 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); некоректне інтонаційне оформлення англомовних висловлювань певного комунікативного типу, або накладання інтонаційних моделей (інтерференція рідної мови). 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.

Перевірка рівня сформованості другого компонента показника «перцептивно-мовленнєвий» – діалогічне мовлення – передбачав професійно спрямовану діяльність.

Показник: *перцептивно-мовленнєвий (діалогічне мовлення)*

Завдання:

Блок 1. Підготовлене діалогічне мовлення. Драматизуйте з партнером уривок з китайського, англійського, українського, російського художнього твору за вашим вибором.

Блок 2. Непідготовлене діалогічне мовлення. 1. Складіть діалог-обмін (офіційний стиль) думками з учасником конференції (однорупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу (див. завдання Блок 1 «аудіальний показник»). 2. Складіть діалог-обговорення (неофіційний стиль) стратегій подальшої співпраці (див. завдання Блок 2 «аудіальний показник»).

Мета: виявлення ступеня засвоєння майбутніми перекладачам китайської мови лінгвістичних засобів побудови і презентації різножанрового діалогічного мовлення (дебатів, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо) та практичні уміння адекватно реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів з використанням, у разі необхідності, ораторських прийомів.

Процедура виконання: під час виконання завдання з репрезентації *власне діалогічного мовлення* (підготовленого) позитивно 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.

Друга частина завдань, спрямованих на виявлення рівня сформованості компетенції студентів у репрезентації *непідготовленого діалогічного мовлення*, була пов'язана з аудіюванням діалога / полілога учасників науково-практичної конференції і телефонної розмови з перешкодами різного характеру. Студенти мали скласти діалог-обмін думками на конференції (офіційний стиль) та діалог-обговорення стратегій подальшої співпраці (неофіційний стиль), відповідно. Об'єктами оцінювання, крім вищезазначених в рубриці «аудіальний показник», слугували вміння спонтанно брати участь в діалозі / полілозі / обговореннях тощо; впливати на хід розмови; слухати співрозмовника; адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів.

Виконання завдань з репрезентації підготовленого / непідготовленого діалогічного мовлення (офіційний / неофіційний стиль) оцінювалося у взаємозв'язку із системою, що використовувалася для перевірки рівня сформованості вмінь і навичок аудіювання. Показники рівнів сформованості діалогічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови подано в Додатках (Дод. В3, табл. В3.6).

У порівнянні з підготовленим / непідготовленим монологічним мовленням набагато краще студенти КГ і ЕГ упоралися зі складанням діалогів, що, на нашу думку, пояснюється превалюванням усної форми спілкування як в офіційних, так і неофіційних ситуаціях, домінуванням усних форм опитування на практичних заняттях. Як бачимо з таблиці В3.6, загалом студенти впорались із запропонованим завданням. Під час репрезентації спонтанних (непідготовлених) діалогів студенти, які перебували на достатньому 40,78% КГ, 40,19% ЕГ, середньому 49,59% КГ, 50,23% ЕГ та низькому 9,63% КГ, 9,58% ЕГ рівнях, в основному використовували нерозгорнуті репліки, часто

порушували стильові норми дискурсу, не орієнтувалися в змісті в силу попереднього нерозуміння деяких аудіоуривків, відрізнялися необізнаністю в галузі, що позбавляло діалоги логічності, не завжди досягали поставленої комунікативної мети. Констатуємо фонологічну необізнаність (див. описання огріх під час аналізу робіт з невідповідного монологічного мовлення), 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, середній рівень – 15,29% КГ, 14,97% ЕГ) хоча і мали високий рівень актуалізації, проте бракували гармонійності в композиції, збереження суті та оригінальності подання прослуханого матеріалу; студенти не дотримувалися офіційно-ділового етикету (дозволяли собі використовувати розмовну лексику, зайві емоційно-експресивні елементи, 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 менш балів, ніж діалоги українською та російською мовами. Описаний стан результатів виконання завдань на реалізацію невідповідних діалогів зумовлений недостатньою підготовкою студентів виконувати завдання запропонованого формату, в особливості на практичних заняттях з іноземних мов.

Результати оцінювання підготовлених діалогів (драматизація уривків з художніх творів) значно перевершили показники спонтанних діалогів. 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.

Отже, за результатами виконання мовленнєвих завдань (письмо, читання, аудіювання, говоріння) дійшли висновку про рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови, кількісно поданий у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості перекладацької компетентності за комунікативно-мовленнєвою компетенцією (констатувальний етап), у %

| Групи | Рівні | | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------------------------|--------------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | Показники | | | | | |
| 1 | 2 | | 3 | 4 | 5 | 6 |
| КГ | <i>Графічно-змістовий</i> | | 12,1 | 29,44 | 32,64 | 25,82 |
| | <i>Візуально-перцептивний</i> | | 27,68 | 37,14 | 35,18 | 0 |
| | <i>Аудіальний</i> | | 0 | 30,84 | 49,16 | 20,0 |
| | <i>Перцептивно-мовленнєвий</i> | <i>М*</i> | 12,59 | 48,11 | 32,91 | 6,39 |
| | | <i>Д</i> | 10,58 | 52,16 | 32,44 | 4,82 |
| Узагальнені показники (КГ) | | | 12,59 | 39,54 | 36,47 | 11,4 |

| <i>Продовження таблиці 3.8</i> | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ЕГ | <i>Графічно-змістовий</i> | 12,47 | 29,47 | 32,44 | 25,62 |
| | <i>Візуально-перцептивний</i> | 27,73 | 37,58 | 34,69 | 0 |
| | <i>Аудіальний</i> | 0 | 30,6 | 49,38 | 20,01 |
| | <i>Перцептивно-мовленнєвий</i> | <i>М</i> | 12,66 | 47,81 | 33,12 |
| <i>Д</i> | | 10,61 | 52,0 | 32,6 | 4,79 |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | 12,69 | 39,49 | 36,45 | 11,37 |

* *М* – монологічне мовлення, *Д* – діалогічне мовлення

Приблизно однакові результати і мовленнєвої компетенції в межах китайської та англійською мов зумовлені попереднім високим рівнем підготовки студентів з англійської мови, яких відбирали на факультет іноземних мов на основі рейтингу. Відзначимо, що кількість годин, відведених на опанування першої іноземної мови (китайської) значно перевершує кількість годин, передбачених навчальним планом на опанування другою іноземною мовою (англійською). Українська (державна) і російська мова (мова меншин, що превалує в Південному регіоні) є спорідненими, не викликають у студентів суттєвих труднощів в оволодінні ними; мови вивчаються набагато більш тривалий час, ніж іноземні.

З таблиці 3.8 видно, що більшість студентів знаходилася на достатньому 39,54% КГ, 39,49% ЕГ та середньому 36,47% КГ, 36,45% ЕГ рівнях. Низький рівень був характерний для 11,4% студентів КГ, 11,37% ЕГ. І лише сьома частина 12,59% КГ, 12,69% ЕГ студентів перебувала на високому рівні, що засвідчило необхідність удосконалення вмінь і навичок майбутніх перекладачів китайської мови у різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності та організації систематичної роботи з розвитку їхнього мовлення у запропонованих форматах, характерних для професійної перекладацької діяльності.

Наступна серія контрольних завдань була спрямована на визначення рівня сформованості *перекладацько-дискурсивної компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови за показниками: перекладацько-трансформаційний, письмово-трансферний, усно-трансферний, креативно-тактичний.

Показник: *перекладацько-трансформаційний*

(Тестові) завдання: Оберіть коректні варіанти відповіді з питань теоретико-практичних аспектів двостороннього перекладу китаємовних, англомовних, україномовних і російськомовних різногалузевих текстів.

Мета: виявити ступінь обізнаності майбутніх перекладачів китайської мови з понятійно-термінологічним апаратом у сфері перекладознавства, з перекладацьким інструментарієм (стратегії, тактики, прийоми, способи, моделі перекладу тощо).

Процедура виконання: Контрольні завдання включали два блока: тестову контрольну роботу з теоретико-практичних аспектів перекладу китаємовних, англомовних, україномовних і російськомовних різногалузевих текстів та практичних завдань з формату репрезентації текстів перекладу (повний / неповний) в писемній та усній формах (див. «письмово-трансферний показник»).

Тестові завдання перевіряли обізнаність студентів з понятійно-термінологічним апаратом у

сфері перекладознавства, навички орієнтування в професійно-спрямованій діяльності. Роботи оцінювалися за відповідними рейтинговими балами: 5 балів (високий) – 100-90% виконання; 4 бали (достатній) – 89-74%; 3 бали (середній) – 73-60%; 2 бали і менше (низький) – 59% і нижче. Кількісні результати виконання тестової контрольної роботи подано в Додатках (див. Дод. В, табл. В3.7).

Як бачимо, більшість студентів виконала поставлене завдання на достатньому рівні (41,21% – КГ і 41,07% – ЕГ). Результати завдань в межах пар китайська ↔ українська мови (38,24% – КГ і 34,47% – ЕГ) та китайська ↔ російська мови (38,1% – КГ і 37,43% – ЕГ), англійська ↔ українська мови (44,18% – КГ і 44,67% – ЕГ) й англійська ↔ російська мови (44,32% – КГ і 44,71% – ЕГ) приблизно однакові в силу білінгвальної обізнаності студентів. Низького рівня не було виявлено зовсім, що пояснюється передовсім тестовим характером контрольної роботи, що не передбачає особливої креативності від студентів.

Мета теоретико-практичного блоку текстової контрольної роботи полягала у виявленні знань про особливості лексико-граматичного і стилістичного оформлення китаємовних, англомовних, україномовних та російськомовних текстів в межах різногалузевих дискурсів; в аналізі перекладацько-когнітивної обізнаності майбутніх перекладачів китайської мови. При цьому оцінювалася термінологічна правильність; коректність ідентифікації перекладацького інструментарію (прийоми, способи перекладу, типи еквівалентності тощо); відповідність ситуації міжмовної взаємодії.

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.

Блок практичний завдань охопив такі складові: повний письмовий переклад текстів різної функціонально-стильової спрямованості; повний і скорочений (анотований) переклад з аркуша; повний і неповний (реферований) усний послідовний переклад в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови; англійська ↔ українська мови; китайська ↔ російська мови; англійська ↔ російська мови (завдання з російської мови виконувалися за бажанням студентів). Метою практичних завдань було виявлення практичних вмінь використання перекладацького інструментарію (стратегій, тактик, прийомів, способів, моделей перекладу) відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації. Розглянемо результати виконання студентами письмового перекладу за критерієм «письмово-трансферний».

Показник: *письмово-трансферний*

Завдання:

Блок 1. Прочитайте й перекладіть китайський / англійський текст українською / російською мовами 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) визначте стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, оберіть засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу; д) репрезентуйте чорновий варіант перекладу; е) ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу; ж) надайте відкоригований фінальний варіант перекладу та складіть глосарій за текстом.

Блок 2. Прочитайте й перекладіть український / російський китайською / англійською мовами 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) визначте стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, оберіть засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу; д) репрезентуйте чорновий варіант перекладу; е) ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу; ж) надайте відкоригований фінальний варіант перекладу та складіть глосарій за текстом.

Мета: виявити рівень сформованості вмінь здійснювати перекладацький аналіз і відтворювати письмово робочою мовою зміст оригінального тексту адекватними перекладацькими засобами з урахуванням функціонального стилю вихідного тексту та збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму).

Процедура виконання: завдання з *повного письмового перекладу* передбачало його поетапну реалізацію, включаючи перекладацький аналіз (за етапами: доперекладацький, аналітичний варіативний пошук, аналіз результатів перекладу) тексту певного жанрового різновиду із визначенням проблемних питань на екстралінгвістичному та лінгвістичному рівнях та складанням глосарію за текстом. Критеріями оцінювання компетенції студентів у письмовому перекладі слугували навички студентів розробляти алгоритм дій у межах філологічного компонента професійної діяльності на основі аналізу конкретної ситуації та її місця в загальній системі професійної діяльності, а також уміння відтворювати робочою мовою зміст оригінального тексту адекватними перекладацькими засобами з урахуванням функціонального стилю вихідного тексту та збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму). Результати повного письмового перекладу відображено в Додатках (див. Дод. В, табл. В3.8 і В3.9).

З вищезазначених таблиць ми бачимо, що студенти отримали оцінки за підготовлений переклад (достатній рівень: 38,15% КГ і 38,23% ЕГ в межах іноземних та державної мов; 37,28% КГ і 37,51% ЕГ в межах іноземних та російської мов). Студенти продемонстрували обізнаність з перекладацького аналізу (всіх етапів – доперекладацький, аналітичний варіативний пошук, аналіз

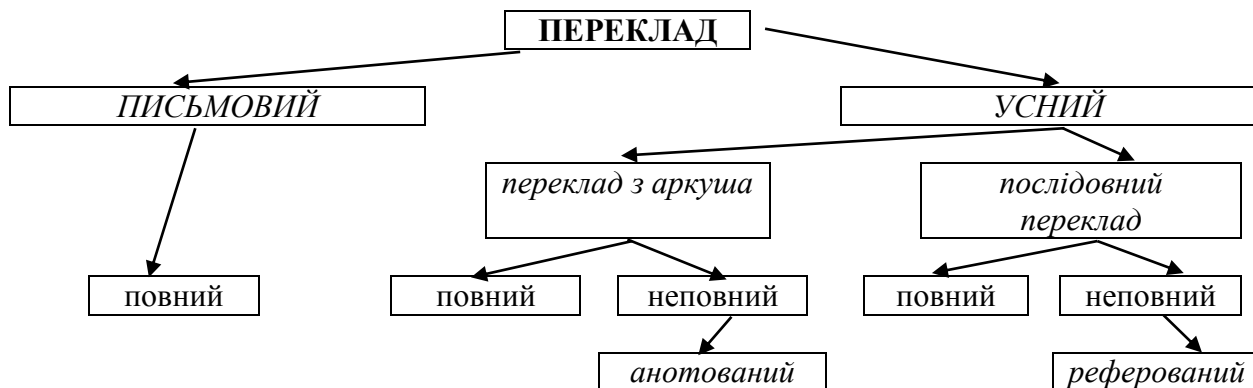
результатів перекладу), проте подекуди їм не вдалося визначити стратегічні і / або тактичні детермінанти. Виникали труднощі під час опрацювання терміносистем, фразеологічних словосполучень, граматичних зворотів, стилістичних засобів оформлення змісту тексту оригіналу, а саме у виборі адекватних засобів їх відтворення мовою перекладу. Студентам бракувало навичок виявлення імпліцитного змісту та диференціації денотативного смислу від конотативного.

Наступна серія вправ була присвячена *усному перекладу* – перекладу з аркушу та послідовному перекладу, у форматі яких перевірялися здатності студентів відтворювати сприйнятий текст у повній і скороченій формах (анотований, реферований переклад). Відзначимо, що показники «перекладацько-трансформаційний» і «креативно-тактичний» охопив усний і письмовий рівні реалізації перекладу.

Схематично структура практичних завдань репрезентована таким чином (див. Схема 3.2):

Схема 3.2

Структура практичного блоку завдань з перекладу



Специфікуємо показники в межах усної частини перекладацько-дискурсивної компетенції.

Показник: *усно-трансферний (переклад з аркуша)*

Завдання:

Блок 1. А. Перекладіть з аркуша китайськомовний / англкомовний текст українською / російською мовою. *Б. Надайте анотований переклад тексту оригіналу українською / російською мовою (див. показник «креативно-тактичний»).

Блок 2. А. Перекладіть з аркуша українськомовний / російськомовний текст китайською / англійською мовою. *Б. Надайте анотований переклад тексту оригіналу українською / російською мовою (див. показник «креативно-тактичний»).

Мета: детермінувати наявність / відсутність у студентів білінгвальних вмінь швидко переключатися з однієї мови на іншу; умінь синхронно сприймати письмовий вихідний текст (комунікативні кванти, характер, засоби зв'язку між ними, незнайомі слова і словосполучення) та усно відтворювати текст (у повній / скороченій формі) мовою перекладу за обмежений час з урахуванням функціонально-стильової спрямованості тексту оригіналу з опорою на смислове, лексичне і синтаксичне прогнозування.

Процедура виконання: було перевірено специфічні показники успішності перекладу з аркуша, а саме навички переглядового читання з виявленням в реченні комунікативних квантів та

визначенням характеру і засобів зв'язку між ними за обмежений час, на основі яких формуються вміння синхронно сприймати письмовий вихідний текст та усно відтворювати текст перекладу. Кількісні результати виконання перекладу з аркуша текстів різної функціонально-стильової спрямованості подано в Додатках (див. Дод. В3, табл. В3.10 і В3.11).

За результатами завдань, студенти продемонстрували переважно середній рівень сформованості компетенції в сфері перекладу з аркуша: 50,4% КГ і 50,06% ЕГ в межах мовних пар китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови; 49,4% КГ і 49,73% ЕГ в межах мовних пар китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови. На жаль, було виявлено низький рівень сформованості означеної компетенції (в межах мовних пар китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 11,1% КГ і 11,3% ЕГ; в межах мовних пар китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 10,89% КГ 10,53% ЕГ). Такий стан пояснюється недостатньою увагою до запропонованого виду вправ; перевага, за словами студентів, відається 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 слів (словосполучень) та несформованістю умінь визначати за контекстом їх смисловий зміст і / або використати описовий переклад. Більше часу за регламентом було використано окремими студентами на співвідношення змісту вихідного тексту з фоновими лінгвокраїнознавчими знаннями в контексті інформації, що перекладалася. Проте, відзначимо суттєві білінгвальні вміння студентів на рівнях: китайська – англійська мова та українська – російська мова. Уважаємо за доцільне розвивати ці вміння в подальшій професійній підготовці майбутніх перекладачів. Реалізацію креативно-тактичного показника подано наприкінці описання результатів виконання студентами завдань з послідовного перекладу.

Дослідимо другий різновид усно-трансферного показника.

Показник: *усно-трансферний (послідовний переклад)*

Завдання:

Блок 1. А. Прослухайте автентичний (китайськомовний / англомовний) текст один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення іншомовного (китайського) мовлення.

Б. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з китайської / англійської мови українською / російською мовою.

*В. Напишіть реферований переклад оригінального китайськомовного / англомовного тексту українською / російською мовою (див. показник «креативно-тактичний»).

Блок 2. А. Прослухайте автентичний (українськомовний / російськомовний) текст один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення іншомовного (китайського) мовлення.

Б. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з української / російської мови китайською / англійською мовою.

*В. Напишіть реферований переклад оригінального українськомовного / російськомовного тексту китайською / англійською мовою (див. показник «креативно-тактичний»).

Мета: детермінувати наявність / відсутність у студентів білінгвальних вмінь швидко переключатися з однієї мови на іншу; умінь студентів виокремлювати комунікативні кванти; сприймати і фіксувати у пам'яті структурну схему предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення; навички здійснення компресії тексту та його скороченого запису з його подальшим декодуванням і перекладом.

Процедура виконання: реалізація завдань з послідовного перекладу здійснювалась за такими етапами: - слухання й аналіз денотативної і конотативної семантики інтонаційного оформлення іншомовного і рідного мовлення; - лінгвістично-дискурсивний аналіз автентичного тексту з подальшим наданням послідовного (абзацно-фразового) перекладу тексту оригіналу в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови, китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови); - репрезентація реферованого перекладу оригінального тексту мовою перекладу.

Оцінювання якості послідовного перекладу 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. В3, табл. В3.12 і В3.13).

Як видно з вищезазначених таблиць, більшість студентів досягли достатнього (в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 39,99% КГ і 39,28% ЕГ; в межах мовних пар: китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 39,33% КГ і 39,67% ЕГ) і середнього (в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 42,74% КГ і 43,01% ЕГ; в межах мовних пар: китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 43,68% КГ і 43,11% ЕГ). Результати роботи в межах мовних пар китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови та китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови не мають великих розбігів, як в попередньому виді завдань. Усний переклад викликає більш труднощів, ніж його письмовий різновид, оскільки перед студентом постає два основних завдання: адекватно сприйняти інформацію на слух та відтворити її зміст мовою перекладу. Вирішення поставлених завдань супроводжувалось виконанням низки додаткових дій-операцій, навички яких, за результатами здійснення студентами послідовного перекладу, ще не є сформованими в повному об'ємі, наприклад: навички розуміння імпліцитного значення інтонаційного оформлення висловлювань у межах робочих мов; навички використання системи швидкопису з подальшим відтворенням закодованого тексту, доповненням тексту перекладу елементами, яких бракує; навички прогнозування та програмування тексту перекладу. Серед помилок, зроблених студентами, можна виокремити такі: незнання термінологічного апарату та його відповідників у мові перекладу, невірне трактування граматичних конструкцій. Так, студент А. невірно зрозумів термін «косметична

сироватка» та переклав його як «*治疗血清 zhìliáo xuèqīng* лікувальна сироватка» замість «*凝乳 níngǔ* (англ. *Serum*)». Студентам бракувало часу для подолання різнорівневих лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів в процесі перекладу. Виникали огріхи в результаті невдалого комбінування, модифікування та адаптування автентичного матеріалу.

Навички анотування та реферування, як було зазначено, перевірялися на базі усного перекладу, тобто ступінь актуалізації креативно-тактичного показника. Розглянемо її.

Показник: *креативно-тактичний* (див. «*усно-трансферний показник*»).

Завдання:

1. Надайте анотований переклад друкованого тексту оригіналу (на базі китайського, англомовного, українськомовного, російськомовного текстів).

2. Напишіть реферований переклад оригінального аудіотексту (на базі китайського, англомовного, українськомовного, російськомовного аудіотекстів).

Мета: виявити ступінь сформованості вмінь студентів прогнозувати смислове, лексичне і синтаксичне оформлення висловлювань, коректно визначати стратегію, тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації та функціонально-стильової спрямованості тексту, комбінувати, модифікувати та адаптувати лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації, а також репрезентувати його у різних форматах (повний, скорочений – реферований, анотований).

Процедура виконання: перший блок вправ, пов'язаний з перекладом текстів з аркуша, і другий блок вправ, пов'язаний з послідовним перекладом, передбачали таку послідовність виконання перекладу: а) переклад з іноземної мови українською / російською – китайська мова → українська, китайська мова → російська, англійська мова → українська, англійська мова → російська; б) переклад з української / російської мови іноземною. Далі студенти здійснювали компресію тексту перекладу за різним ступенем: анотування – короткий виклад змісту (перелік питань) з врахуванням призначення, цінності, направленості дискурсу; реферування – більш розгорнутий, ніж анотація, виклад перекладеної інформації, який охоплює сутність питань та найважливіші висновки. Результати скороченого перекладу продемонстровані в Додатках (див. Дод. В3, табл. В3.14 і В3.15).

Як свідчать показники виконання анотованого і реферованого перекладу, більшість студентів виконала поставлене завдання на достатньому рівні. Низького рівня не було виявлено зовсім, 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 у кожній конкретній ситуації. Інтегральні показники високого рівня виконання анотованого перекладу (в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 18,41% КГ і 18,62% ЕГ; в межах мовних пар: китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 18,68% КГ і 18,79% ЕГ) дещо відрізняються від показників результатів реферованого перекладу (в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 15,88% КГ і 15,91% ЕГ; в межах мовних пар: китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 15,98% КГ і 16,11% ЕГ), що можна

тракувати в контексті полегшення рівня складності перекладацького завдання, а саме дотримання стандартної структури-композиції, використання певних граматичних і синтаксичних конструкцій. Проте, в перекладах студентів були наявними огріхи в розпізнанні головної і неголовної ідеї, лексико-граматичному оформленні речень, об'ємі поданої інформації (точніше, його перевищення). Отже, бажано вдосконалити навички студентів у написанні анотованого і реферованого перекладів, які є наразі затребуваними в професійній сфері.

Аналіз результатів виконання тестових контрольних робіт та практичних завдань дав змогу дійти висновку про інтегральний рівень сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Рівні сформованості перекладацької компетентності за перекладацько-дискурсивною компетенцією (констатувальний етап), у %

| Групи | Рівні | | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------------------------|--------------------------------|---------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | Показники | | | | | |
| КГ | Перекладацько-трансформаційний | | 28,64 | 41,21 | 30,15 | 0 |
| | Письмово-трансферний | | 27,8 | 37,72 | 34,48 | 0 |
| | Усно-трансферний | * Арк. | 3,85 | 35,25 | 49,9 | 11,0 |
| | | Послід. | 2,94 | 39,66 | 43,21 | 14,19 |
| | Креативно-тактичний | * Анот. | 18,54 | 43,46 | 38,0 | 0 |
| Рефер. | | 15,93 | 44,21 | 39,86 | 0 | |
| Узагальнені показники (КГ) | | | 16,28 | 40,25 | 39,27 | 4,2 |
| ЕГ | Перекладацько-трансформаційний | | 28,72 | 41,07 | 30,21 | 0 |
| | Письмово-трансферний | | 27,7 | 37,87 | 34,43 | 0 |
| | Усно-трансферний | * Арк. | 3,76 | 35,11 | 49,9 | 11,23 |
| | | Послід. | 3,06 | 39,48 | 43,06 | 14,4 |
| | Креативно-тактичний | * Анот. | 18,7 | 43,23 | 38,07 | 0 |
| Рефер. | | 16,01 | 44,18 | 39,81 | 0 | |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | | 16,33 | 40,15 | 39,25 | 4,27 |

* Арк. – переклад з аркуша, Послід. – послідовний переклад, Анот. – анотований переклад, Рефер. – реферований переклад

Результати обробки даних, поданих у таблиці 3.9, засвідчили, що 40,25% студентів КГ та 40,15% ЕГ знаходилися на достатньому та 39,27% КГ і 39,25% ЕГ середньому рівнях, на високому рівні – лише 16,28% студентів КГ та 16,33% ЕГ, і навіть на низькому – 4,2% студентів КГ та 4,27% ЕГ. За нашими спостереженнями, у фаховій підготовці майбутніх перекладачів слід посилити практичний бік роботи, в особливості практику усного перекладу; зосередити увагу на специфіці перекладацької діяльності; систематично працювати над технологію основних методів і прийомів навчання мовознавчих та перекладознавчих дисциплін.

Ідентифікація рівня сформованості *специфічно-технологічної компетенції* здійснювалася за такими показниками: лексикографічно-

пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний та коригувально-відтворювальний. Завдання мали комплексних характер: у кожному блоці вправ були такі завдання, які дозволяли паралельно виявити рівень сформованості процесуального показника. Розглянемо констатувальний етап перевірки рівня сформованості перекладацької компетентності за специфічно-технологічною компетенцією.

Показник: *лексикографічно-пошуковий, процесуальний*

Завдання:

Блок 1. Ознайомтесь з текстом. Випишіть незнайомі китайськомовні / англомовні слова (словосполучення) і перекладіть їх українською / російською мовою. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін і т. ін.). Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках (лексикографічно-пошуковий показник).

Блок 2. Відтворите текст мовою перекладу із збереженням фрейму-формату; перетворить текст перекладу у формат PDF. Відредагуйте його. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та надішліть його електронною поштою партнеру по бізнесу (процесуальний показник).

Мета: виявити рівень сформованості / несформованості знань, умінь і навичок опрацювання автентичних текстів в плані використання друкованої / електронної довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів; умінь опрацьовувати бітексти і термінологічні бази даних; умінь користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо.

Процедура виконання: студентам було запропоновано опрацювати спочатку китайськомовні й англомовні тексти (іноземною мовою), на предмет виявлення незнайомих слів / словосполучень, специфікації їх типу за лексичним складом конкретної мови, підбору синонімів й антонімів з використанням відповідних друкованих й електронних лексикографічних джерел з подальшим перекладом тексту оригіналу і збереженням фрейму-формату; потім – україномовні та російськомовні (за принципом «від складного до менш складного»). Ураховуючи професійну специфіку роботи перекладача, студентам було надано тексти таких форматів, як-от: сертифікати, довідки, дипломи, свідоцтва (ксерокопії оригіналів).

Загалом, студенти вдало орієнтувалися в мережі Інтернет, електронних періодичних виданнях, друкованих енциклопедично-довідкових джерелах, електронних двомовних словниках; користування допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами (цифровими носіями інформації, сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо). Проте студенти відчували певні труднощі під час збереження фрейму тексту оригіналу у мові перекладу (таблиці, формули, схеми тощо), комбінування та конвертування основних форматів файлів (див. табл. 3.10), в особливості під час фінального аналізу бітекстів в силу відсутності навичок здійснення подібних дій-операцій.

Перевірка двох інших показників (інструментально-технологічного та коригувально-відтворювального) специфічно-технологічної компетенції також мала комплексний характер та супроводжувалась реалізацією «процесуального» показника. Специфікуємо їх актуалізацію.

Показник: *інструментально-технологічний і коригувально-відтворювальний*

Завдання:

Блок 1. Ознайомтесь з китайськомовним / англomовним / українськомовним / російськомовним текстом. Перекладіть текст за допомогою програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо (інструментально-технологічний показник).

Блок 2. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програмам з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо) (коригувально-відтворювальний показник).

Блок 3. Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем мовою тексту-оригіналу. Перекладіть додатковий матеріал мовою за замовленням. Збережіть файл. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації (процесуальний показник).

Мета: детермінувати рівень обізнаність студентів із програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) та умінь / навичок їх використання під час вирішення певних перекладацьких завдань як допоміжний засіб; виявити ступінь обізнаність студентів із класифікацією помилок; знань специфіки та практичних умінь використання програм текстового редагування перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); уміння зберігати інформацію на цифрових носіях, підключаються до мережі Інтернет та установлювати / оновлювати з цього приводу антивірусні програми.

Процедура виконання: завдання виконувалися за принципом попередніх завдань: іншомовні тексти → слав'яномовні тексти. Наприкінці роботи з програмами автоматизованого перекладу і програмами текстового редагування перекладів студентам було надано контрольне завдання процесуального характеру з пошуку додаткової інформації.

Отже, в ході виконання комплексних завдань, спрямованих на перевірку сформованості / несформованості в студентів специфічно-технологічної компетенції, деякі студенти продемонстрували 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). Подекуди студенти не виявляли типові перекладацькі помилки. 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 і навичок.

Саме обрані види професійно спрямованих вправ щодо специфікація специфічно-технологічної компетенції відображають реальні умови праці перекладача письмових текстів та знайомлять із сучасними замовленнями споживачів. Зауважимо, що студенти скаржилися на те, що втратили багато часу для відтворення фрейму документу, більш, ніж на сам переклад.

Результати виконання завдань здійснювалось за 100-бальною шкалою. Результати виконання роботи студентами з різноформатними текстами за допомогою зазначених програм відображено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості перекладацької компетентності за перекладацько-дискурсивною компетенцією (констатувальний етап), у %

| Групи | Показники | Рівні | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | | високий | достатній | середній | низький |
| 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 |
| 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 |

Як бачимо з таблиці, лише найменша частина студентів досягла високого рівня реалізації специфічно-технологічної компетенції 2,31% КГ, 2,35% ЕГ. Найбільшу групу складають студенти із середніми показниками сформованості означеної компетенції 45,37% КГ, 43,9% ЕГ. У межах кожного рівня не було виявлено значних розбігів, 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%). Пояснюємо такий розподіл наявністю в студентів навичок роботи з деякими словниковими джерелами у порівнянні з іншими видами запропонованих вправ.

За результатами виконання завдань констатувального зрізу студентів КГ та ЕГ було розподілено за рівнями сформованості перекладацької компетентності, що наочно ілюструє таблиця 3.11.

Рівні сформованості перекладацької (професійно-мовленнєвої) компетентності за мовною, лінгвосоціокультурною, комунікативно-мовленнєвою, перекладацько-дискурсивною, специфічно-технологічною компетенціями (констатувальний етап), у %

| Рівні \ Групи | Високий | Достатній | Середній | Низький |
|---------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| КГ | 8,32 | 35,43 | 43,53 | 12,72 |
| ЕГ | 8,29 | 35,51 | 43,39 | 12,81 |

Як видно з таблиці 3.11, студентів з високим рівнем сформованості перекладацької (професійно-мовленнєвої) компетентності було лише 8,32% у КГ та 8,29% в ЕГ. На достатньому рівні перебувало 35,43% у КГ та в 35,51% ЕГ. Вони продемонстрували недостатнє володіння лінгвістичними нормами сучасної китайської, англійської, української та російської мов; понятійно-термінологічним апаратом та перекладацьким інструментарієм; навички здійснення двостороннього повного й скороченого перекладу в межах зазначених мов; виконання письмового та усного видів перекладу, припускалися окремих помилок і неточностей у сприйнятті на слух іншомовного діалогічного і монологічного мовлення у різних стилях і жанрах мовлення і, відповідно, відтворенні змісту аудіоповідомлень мовою оригіналу і перекладу в різних форматах. За нашими спостереженнями, студенти швидко переключалися з однієї мови на іншу; комбінували та адаптували лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації; невдало використовували ІКТ в процесі виконання професійно-спрямованих вправ. Окремі студенти відчували труднощі в орієнтуванні в професійно-спрямованих ситуаціях, в ухваленні перекладацьких рішень.

На середньому рівні знаходилося 43,53% майбутніх фахівців перекладу в КГ та 43,39% в ЕГ, які припускалися значної кількості помилок і неточностей за визначеними критеріями, зокрема недостатньо повно володіли функціональними стилями мови, програмами автоматизованого перекладу і редагування, припускалися типових перекладацьких помилок.

У результаті проведення констатувального зрізу було ідентифіковано певну кількість студентів і з низьким рівнем сформованості перекладацької (професійно-мовленнєвої) компетентності – 12,72% у КГ та 12,81% в ЕГ, що безперечно підтвердило необхідність урахування специфіки майбутньої професії студента в реалізації навчально-виховного процесу у виші, інтенсифікації практичної спрямованості навчання майбутніх перекладачів й обґрунтувало доцільність розробки діагностичної моделі й експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти.

Статистичний аналіз отриманих результатів експериментальної роботи показав, що на констатувальному етапі експерименту під час порівняння відповідних рівнів знань, умінь і навичок в ЕГ та КГ усі виявлені розбіжності є статистично несуттєвими (на рівні значущості 0,05). Методи статистичної обробки й аналізу результатів наведено в додатку Г.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У розділі з'ясовано сучасний стан професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної 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 фахівців перекладу (програм, підручників, навчальних посібників нового покоління, методичних рекомендацій з опанування перекладознавчих дисциплін тощо) в умовах кредитно-трансферної системи організації навчально-виховного процесу з урахуванням потреб полікультурного середовища.

Специфіковано характеристику досліджуваного стану засобами анкетування студентів і викладачів перекладознавчих дисциплін за критеріями: змістовно-репродуктивний, аналітико-корегувальний, когнітивно-продуктивний, автономно-креативний.

Для отримання повної картини стану професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх перекладачів китайської мови на сучасному етапі у вищій школі було розроблено відповідні завдання, надано критерії їх оцінювання та схарактеризовано рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів у межах китайської, англійської, української та російської мов.

Критерії і показники якості навчальної діяльності розтлумачено як двуаспектна сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчання, що відповідають поставленим цілям: зовнішні (якість функціонування закладу освіти і педагогічної діяльності у певному регіоні) та внутрішні (пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності студента) критерії.

Розробка критеріїв у межах цього етапу дослідження здійснено на основі інтегрування критеріальних характеристик ключових надпрофесійних, загальнопрофесійних та предметно-фахових компетенцій до, що є притаманними для освітнього рівня «бакалавр».

Критеріями перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови виступили конкретні знання і вміння в межах мовної, лінгвосціокультурної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної, специфічно-технологічної компетенцій за такими рівнями, як-от: високий, достатній, середній, 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-технологічної компетенція).

Дані діагностично-констатувальних зрізів довели необхідність розробки ефективної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти.

Розділ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

4.1. Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови

Теоретико-практичні пошуки ефективних засобів формування і розвитку перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-східнознавців у педагогічному вишу зумовлюють нагальність 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» [421, с. 327]; - «сукупність факторів 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» розглядається в площині психічного розвитку та корелюється 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].

Ми 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, його 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» [353, с. 206].

Аналіз 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. Вітчизняні й зарубіжні науковці (Ю. Бабанський, І. Богданова, М. Боритко, О. Бражнич, О. Гохберг, М. Євтух, І. Зязюн, М. Конюхов, З. Нурлянд, А. Малихін, М. Махмутов, А. Найн, М. Пентилюк, П. Підкасистий, Н. Посталюк, О. Савченко, М. Фіцула, І. Хорєв, О. Чалий, Т. Шамова та ін.) ототожнюють педагогічні умови та обставини; саме від них, на думку учених, залежить і відбувається цілісний продуктивний процес

формування досліджуваних компетенцій фахівців за умови їх опосередкування активністю особистості, групи людей.

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) [303].

Цілісне та об'ємне за змістом тлумачення педагогічних умов репрезентує О. Копусь: «сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення функціонування та зміни педагогічної системи; професійно зорієнтована організація навчального процесу» [187].

Поряд із зовнішніми та внутрішніми умовами визначають об'єктивні (нормативно-правова база освітньої галузі, ЗМІ тощо) і суб'єктивні (ті, що впливають на розвиток педагогічної системи, відображають особливості педагогічної діяльності залежно від особистісних пріоритетів викладача та їх кореляції із провідними завданнями освіти тощо); загальні (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні тощо) і специфічні (особливості соціо-демографічного складу вихованців, місцезнаходження навчального закладу, матеріальна база, ТЗН тощо) – за специфікою об'єкта.

Серед визначних умов функціонування і розвитку педагогічної системи вчені аналізують характер морально-психологічної атмосфери в учительському й учнівському колективах, рівень педагогічної культури і майстерності педагогів.

Інші дослідники розглядають специфіку педагогічних умов у взаємозв'язку з педагогічною метою та критеріями-індикаторами оптимальності їх досягнення з урахуванням певних акцентів й аспектів навчально-виховного процесу. Розглянемо їх.

О. Абдулліна визначає педагогічні умови як творче свідоме оволодіння способами та прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичних дій [2].

У спектрі творчого стилю діяльності С. Сисоева досліджує його педагогічну складову. Авторка інтерпретує педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування дидактичного засобу; педагогічні умови спрямовані на забезпечення високої результативності навчального процесу [378].

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 в якості власне причинного детермінанта результату. Науковець асоціює педагогічні умови з організаційними формами, змістом освіти, методами навчання й іншими складовими педагогічного процесу. На думку М. Боритка, проектування педагогічних умов розвитку досліджуваного процесу уможливлується через: - виявлення розвивального потенціалу, закладеного у вибраних як пріоритетних методах і формах роботи на основі концептуального аналізу емпіричного педагогічного матеріалу і педагогічної літератури; - виділення характерних епізодів, тенденцій стимулювання або протидії розвитку досліджуваного

феномену у форматі педагогічної практики та наявних теоретичних підходів; - відбір найбільш ефективних і керованих педагогічних умов, характерних методів, методичних прийомів і форм роботи; - побудову педагогічно доцільної логіки їх розвитку, що забезпечує максимальне (поетапне) залучення об'єктів навчання; - зростання суб'єктності навчально-виховного процесу; - ідентифікацію засобів діагностики і коригування процесу, а також доведення результативності й оптимальності пропонованої системи умов [51].

В. Андреев, насупроти, визнає визначальну функцію педагогічних умов і трактує їх як результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей» [11, с. 124].

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 [314].

З іншого боку, педагогічні умови виступають індикатором виконання державного стандарту з освітньої діяльності, метою яких є формування висококваліфікованого фахівця.

І. Гриценко наголошує на тому, що до педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчання, належать такі: - оновлення змісту навчання з урахуванням динамічних техніко-технологічних змін у професійній галузі та структурі професійної діяльності кваліфікованих робітників; - впровадження сучасних форм і методів навчання, методики рейтингового оцінювання навчальних досягнень учнів; - створення і використання комплексного навчально-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки кваліфікованих робітників; - забезпечення стажування майстрів виробничого навчання на сучасних підприємствах; - модернізація матеріально-технічної бази навчально-виробничих майстерень [93].

А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий та ін. інтерпретують педагогічні умови як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних репрезентаціях [291].

Акумулюємо результати дослідження педагогічних умов різними науковцями та констатуємо їх квалітативну характеристику основних процесів і явищ академічно-освітнього середовища, нормативну спрямованість до організації діяльності та вдосконалення взаємодії суб'єктів й об'єктів педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. До засновничих 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, впливати на його динаміку та результати; 3) відповідність стандартно-нормативним вимогам до навчання і виховання.

Отже, **педагогічні умови** визначимо як сукупність взаємозалежних чинників, що забезпечують організацію, моніторинг, регулювання та інтеракцію суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу у межах реалізації певного мети. Під **педагогічними умовами** професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови розуміємо зовнішні чинники ефективної реалізації педагогічної мети (формування перекладацької компетентності), спеціально створені викладачем для

позитивного впливу на навчально-виховний процес.

Педагогічними умовами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було визначено такі: • наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; • інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови; • занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними 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. Розтлумачимо сутність кожної педагогічної умови в 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*.

Мотивацію Н. Гмизіна трактує як «сукупність психологічних явищ, в яких відображається наявність у людській психіці певної готовності, що спрямовує до досягнення мети; процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей та цілей організації; сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які побуджують людину до діяльності, визначають границі і форми діяльності і надають цій діяльності цілеспрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей; сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку; спонука, яка викликає активність особистості і визначає її спрямованість» [84, с. 122–123]; система мотивів або стимулів, яка 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 характером взаємодії об'єкта й мети (збіжність інтересів особистості співпадають з інтересами певної групи) [355].

Згідно з дефініціями, до структури психологічного явища «мотивація» входять такі ключові слова-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 та структурує її за трьома групами мотивуючих чинників: 1) потреби та

інстинкти, що становлять собою джерела активності; 2) мотивуючі 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 у навчальному процесі [118].

Мотивація 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).

Мотивації починає «діяти», якщо вона охоплює сферу інтересів, потреб, цілей, бажань тощо вихованця, тобто мотив і мета знаходяться 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 спонукає студента, в особливості 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 в 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 виступають ті прогнозовані позитивно-навантажені події, що спонукають до функціонування в професії: - відрядження закордон; - 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, змістовно-етимологічними та декодувальними аспектами китайської ієрогліфіки; культурологічна обізнаність; - безпроблемна реалізація всіх видів перекладу – усного (послідовного й синхронного) і писемного (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 у залежності 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 вивчаються) із збереженням морально-ціннісного ставлення до рідної культурної спадщини; виховання професійної комунікативно-етичної поведінки майбутнього перекладача-східнознавця;

Досягнення завдань психологічної та виховної спрямованості уможлиблюється через мотивацію навчання – внутрішні стимули-спонукання до освітньо-пізнавальної діяльності в царині китайської мови, перекладознавства, культурології та професійно-спрямованій діяльності (теорія і практика перекладу, виробнича і мовна практика, пошуково-дослідницькі завдання тощо). Серед додаткових 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, уміння 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-східнознавця через позитивні емоції у дослідженні виступили: - лекції, міні-лекції, практичні і семінарські заняття дискусійно-аналітичного характеру, наближених 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 закордоном, виробнича практика на базі, звітні конференції, мовно-перекладацька практика з носіями мови тощо.

Подолання навчальних завдань посилюють позитивну мотивацію майбутніх фахівців-східнознавців до подальшого оволодіння професією і бажання підвисити рівень володіння китайською та іншою іноземною мовою. Формування навчальної мотивації сприяє загальному формуванню різносторонньої особистості студента.

Другою педагогічною умовою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було визначено *інтерацію дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови*. 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 у 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, О. Глузман, С. Гончаренко, В. Давидов, М. Євтух, О. Копусь, 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 у 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 та передбачає інтеграцію знань із різних навчальних дисциплін для вирішення одного комплексного завдання. Міждисциплінарна інтерація у навчанні зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, якому властиво інтеграція суспільних, економіко-політичних та природничо-наукових знань.

На значущості взаємозв'язаного навчання наголошував ще Я. Коменський в контексті зміцнення знань, тобто він уважав, що знання учнів будуть міцними, якщо все, що в природі знаходиться у постійному взаємозв'язку, у такому самому зв'язку викладати учням. А. Дістервег, П. Каптеров, Дж. Локк, І. Песталоцці, К. Ушинський та ін. підтримали цю ідею.

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. Лошкарєва та ін.), взаємоузгодженість змісту навчальних предметів (В. Оконь, С. Рашкова, М. Фіцула та ін.), дидактична умова підвищення наукового рівня навчання, розвитку і мислення (В. Федорова, Д. Кірюшкін та ін.), засіб комплексного підходу до навчання (В. Якиляшек, В. Максимова та ін.),

Розглянемо деякі авторські визначення. М. Фіцула 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 [424].

В. Максимова трактує 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].

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 використовуються в різних галузях науки, та розкриття їх специфіки; інтерпретація взаємозв'язку явищ, що вивчаються на різних предметах, показ єдності матеріального світу [393].

Погоджуємося з думками вчених стосовно доцільності перенесення студентами здобутих знань з лінгвістики, філософії освіти, технічних наук у професійну сферу. Підтримуємо концепцію Г. Балл про характер взаємодії між елементами окремих дисциплін – лінійну (нові знання служать для поглиблення вже здобутих); 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, 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 різними науковцями 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 та вдосконаленню навчально-виховного процесу в межах здобуття професії перекладача-східнознавця.

У дослідженні було зrealізовано всі можливі типи міждисциплінарних зв'язків у змісті дисциплін згідно з навчальним планом бакалаврата. 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) інформація, відповідна контентному навантаженню компетенцій-складових, та проаналізована можливість її застосування в робочих програмах та навчально-виховному процесі взагалі. 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 розмаїтити їх зміст.

Третьою педагогічною умовою було обрано *занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними текстами та іношомовними мовцями.*

Європейські та американські енциклопедично-інформаційні видання корелюють поняття «самостійна робота» зі словами «independent» (незалежний), «autonomous» (автономний). Семантика слова «independent» в різних словникових джерелах ідентична: - «незалежна (людина) від інших людей в плані грошей, допомоги... преференція робити що-небудь самостійно» [493, с. 768]; - «поза контролем інших людей чи речей, незалежна (людина) від інших людей та речей, не знаходиться під впливом інших людей... демонструє небажання бути під контролем чи сприймати допомогу інших» [482, с. 134].

Синонимичним до поняття «independent» виявляється поняття «autonomous», яке визначається в словниках, як-от: - «незалежний; спроможний самостійно приймати рішення» [38, с. 86]; - «той, що сам керує своєю діяльністю; незалежний» [482, с. 87] тощо. Отже, значення слова «autonomous» передається через сему «незалежний».

У фаховій літературі поняття «самостійна робота (студентів)» (СРС) потлумачено науковцями 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.); - як різновид групової чи індивідуальної пізнавальної діяльності в аудиторний і позааудиторний час (Н. Голуб, В. Казаков, Р. Нізамов, В. Оргинський, Н. Сагіна та ін.); - як система організації роботи в межах навчально-виховної діяльності, що відбувається за відсутності вчителя або викладача (В. Граф, І. Іллясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж та ін.); - як спеціальні завдання (типи завдань), призначені для самостійного виконання студентами з опосередкованою участю викладача (С. Архангельський, М. Гарунов, Л. Зоріна, Н. Нікандров П. Підкасистий, М. Скаткін та ін.).

З огляду на вищенаведене, 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 в 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, писемного, комплексного), участь у семінарських заняттях; - робота з різноплановою літературою в 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 сучасних систем автоматичного / машинного (Machine Translation, MT) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, CAT) перекладів: індивідуальна робота з електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, ABBYY 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 уможливується завдяки таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і 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-східнознавців за допомогою змодельованих комунікативних та рольових квазі-професійних ситуацій з метою спонукання студентів до професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності в межах роботи з китайсько-мовними текстами та іншомовними мовцями, в ході яких студенти демонстрували одержанні знання 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 в ній, що в результаті сприяло набуттю практичних навичок з фаху, збагаченню їхнього життєвого досвіду, розвитку творчого нестандартного мислення та комунікативних навичок і вмінь здійснювати крос-культурну комунікацію з носіями китайської мови.

Поняття «мовленнєва ситуація» вважається базовим поняттям лінгвопрагматики – науки, що вивчає, як людина використовує мову для впливу на адресата (сприймає мова) і як веде себе в процесі мовного спілкування [173] залежно від зовнішніх і внутрішніх умов спілкування. З огляду на вищезазначене, 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-східнознавців, 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, проектується 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 писемна, 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 та інтонаційні засоби оформлення висловлювань, невербальні засоби (міміку, жести, погляди, позу) і відчуття просторової міри. Отже, студенти приміряють мовні і немовні засоби для виконання комунікативного проблемного завдання, тобто реалізації спілкування у наближеної 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 китайсько-мовними 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-глумачними джерелами, розвинути професійно-марковані й самоадмініструвальні здібності, ознайомитися із складовими професіограми перекладача-східнознавця.

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 із стратегією (провідна мета) і конкретними тактиками-діями (тактичні й оперативні цілі).

Довершують комплексність і професійну спрямованість комунікативних проблемних завдань долучення 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 непереривну крос-культурну комунікацію з носіями мови протягом двох тижнів, семестру, навчального року залежно від обраної програми. Саме за кордоном студенти присвячують більше часу роботі із 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, мова якої вивчається. 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 однокласників, свої помилки та 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 фундаментом активної самостійної роботи студентів з китайськомовними текстами.

З огляду на специфіку актуалізації запропонованої педагогічної умови, констатуємо її доцільність у плані ефективного опанування майбутніми перекладачами китайської мови основних видів перекладу і професійної мовленнєвої діяльності.

Наступною педагогічною умовою формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-східнознавців було обрано *актуалізацію інтерактивних форм організації навчально-*

пізнавальної 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 проектів, змінних пар і бригадно-лабораторному методі. Розробка елементів інтерактивного навчання віддзеркалюється 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). Теоретичні та практичні аспекти їх реалізації досліджували зарубіжні (Д. Ахметова, Н. Борисова, А. Вербитська, М. Кларін, Т. Назарова, П. Фредерік, А. Хутоськой та ін.) й вітчизняні (В. Гузєєв, А. Гін, О. Пометун, А. Панченков, Т. Ремех, Л. Пироженко, 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, ключовим елементом його значення є «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)...» [320].

Науковці (О. Пометун, Г. Фрейман та ін.) дотримуються думки, що інтерактивні методи навчання гарантують найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу, оскільки спрямовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості. Автори пропонують організувати процес ефективної багатосторонньої комунікації з мінімальною концентрацією на думці вчителя. За концепцією учених, учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті та активні, що уможлиблюється 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 поєднується з роботою всього класу) [321].

Теоретичне студіювання наукових джерел переконує, що інтерактивний підхід до навчання забезпечує зворотний зв'язок, відвертий обмін думками, формує позитивні відносини 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 пред'явлення 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, до спільного прийняття найбільш загальних, але значимих для кожного учасника завдань;
- відсутність домінування у презентації думки тих, хто виступає;
- можливість для комунікантів зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, правильно висловлювати свої думки, брати участь у дискусіях, вносити свій особливий індивідуальний внесок, професійно спілкуватися;
- продуктивність і групової діяльності, і задоволеність членів групи спільною діяльністю [448].

Отже, 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 їх 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 у професії та виховувати почуття емпатії.

Сутність інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови відображається в китайському прислів'ї: «Покажи мені – і я запам'ятаю; дай зробити – і я зрозумію» (Конфуцій). Серед традиційних інтерактивних форм навчання майбутніх перекладачів-східнознавців виокремлюємо перекладацько-мовленнєві тренінги (швидке реагування, швидке навчання), круглий стіл, перекладацький ринг (обговорення і виявлення ефективних підходів до вирішення перекладацьких проблем), дискусії та диспути (вчать логічно мислити та 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 рішення перекладацьких проблем через презентацію вмінь і навичок володіння перекладацьким інструментарієм та ІКТ), симпозіум перекладачів-синологів, творчі години («Перлини перекладу» тощо, 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», «В 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).

Підсумуємо, сучасний освітній простір потребує використання інноваційних педагогічних й інформаційно-комунікативних технологій, методик задля 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 полікультурному просторі.*

Ключовим компонентом терміна «полікультурність» (чи «культурне розмаїття») є культура, під якою розуміється «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», системи 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 вивчаються.

Феномен «полікультурність» корелює із глобальним маркерами демократії – плюралізм, толерантність, повага до інших культур, взаєморозуміння, конструктивний діалог-обмін досвідом, досягненнями і співпраця. Усвідомлення майбутніми перекладачами-східнознавцями ролі їх професії на національному і місцевому рівнях в аспекти 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 нього волю думки й дії [382], 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, тому актуальним залишається пошук ефективних шляхів подолання конфліктів, суперечностей, розбіжностей у поглядах тощо.

Соціально-культурні питання належать до компетенції галузі освіти. Етнокультурний простір та світові надбання 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 входить підготовка молодого покоління до життя у поліетнічному і полікультурному суспільстві [240].

Відомо, що Україна як невід'ємна складова європейського освітнього простору є багатонаціональною, багатоконфесійною полікультурною державою, що склалася історично. Погоджуємося з думкою О. Пошетун, яка розуміє полікультурність української освіти як «систему навчання та виховання, за якої ті, хто навчається, одержують теоретичні та практичні знання і навички у межах двох або кількох типів культур, що розрізняються за своїми пізнавально-інформаційними, етносоціальними, етнопсихологічними, релігійно-конфесійними, мовними та іншими особливостями» [240].

Поряд з 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 взаємодій суб'єктів освіти, що є носіями певного культурного та субкультурного досвіду» [285, с. 58]. Складові елементи 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. Ми впевнені, що саме полікультурний освітній простір у порівнянні з іншими освітніми сферами має потенціал для вирішення етнокультурних проблем.

Оскільки Україна є демократичною країною, 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-східнознавців в аспекті 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 вивчається (Китаю, Великої Британії, США), українського суспільства; переконаності у цінності культурного розмаїття та багатогранності на паритетному порівнянні з українським культурним скарбом; 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-східнознавця 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 вважали доповнити фундаментальні професійно-зорієнтовані дисципліни фактичним теоретичним матеріалом полікультурної спрямованості.

Теоретико-практичними складовими полікультурної компоненти професіограми майбутнього перекладача китайської мови вважаємо такі: засвоєння відповідних культурологічних знань та їх практична реалізація у 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 інтерації людей у реальній дійсності; когнітивне розуміння значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі.

Ініціація процесу «полікультуризації» 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 вивчаються – 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 виникненню конфліктів на основі етнокультурних розбіжностей та корекції негативного ставлення до представників інших національностей та їхнього культурного спадку 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 та їх лінгвосоціокультурної компетенції як фахівців перекладу. Поряд з означеними компетенціями у майбутніх перекладачів-східнознавців 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-східнознавців може здійснюватися протягом всього навчання в 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, мова яких вивчається, у студентів формується глобально-універсальне і «конкретнокраїнне» полікультурне мислення з уявленням значущості національного компонента, яке проектується на професійну діяльність. Перевага надається культурологічним та історичним аспектам, які розкривають цілісну модель полікультурності освіти.

Отже, забезпечення обґрунтованих 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 у майбутніх перекладачів китайської мови; занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними 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 – 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 педагогічної освіти

Формувальний експеримент було проведено поетапно: 1) пропедевтичний; 2) основний – формувальний етап; 3) аналітико-перспективний.

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 періодичність; 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 та коригування його за результатами апробації.

Опишемо зміст методичної підготовки викладачів, які були задіяні в експерименті. Викладачам китайської мови, серед них носіями мови було проведено серію семінарів-тренінгів з питань синології, контрастивної лінгвістики та методики викладання китайської мови як іноземної в умовах полікультурного простору України. Основну увагу було звернено методичним аспектам навчання слов'яномовних студентів аудіювання, говоріння, читання-декодування ієрогліфів, письма-начертання ієрогліфів у взаємозв'язку з навчанням різних видів перекладу – усного (переклад з аркуша, послідовний переклад), письмового (повний і скорочений переклад текстів різної жанрово-стильової спрямованості), автоматизованого (із застосуванням програм автоматизованого перекладу типу PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо; програм текстового редагування перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); програм з повнотекстового пошуку / індикаторів (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); програм конкордансу (Transit NXT); програм управління пам'яттю перекладів (TMM) тощо) на базі державної та іноземних мов.

Викладачі брали участь у роботі семінарів-колективів 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, репрезентували результати одержаної інформації та власних здобутків у контексті 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 рр. До участі в конференціях було залучено студентів – майбутніх перекладачів китайської мови під керівництвом університетських викладачів (написання тез і наукових статей).

Зазначимо, що на пропедевтичному етапі було організовано стажування і підвищення кваліфікації українських і китайських педагогів у галузі викладання китайської та англійської мов як іноземних у КНР, в ході яких викладачі мали можливість ознайомитися з інноваційними

технологіями в багаторівневій системі освіти КНР (дошкільній, шкільній, професійно-технічній та університетській), філософськими засадами сучасної китайської освіти та виховання, китайськими традиціями й реаліями. Ознайомлювально-навчальні програми для педагогів сприяли подальшому поглибленню їх педагогічного досвіду і впровадженню інноваційних ідей в українську систему професійної підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців. 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 стажування.

На пропедевтичному етапі було розроблено методичний супровід організації і проведення формувального етапу експерименту.

З огляду на зазначене, було розроблено навчально-методичні комплекси з 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.

Зауважимо, що задля забезпечення теоретичного підґрунтя майбутніх перекладачів китайської мови було написано монографію «Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти: теоретичний аспект» [335], в якій подано аналіз науково-методичної літератури та освітніх документів щодо системи професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищого педагогічного навчального закладу як складової системи вищої школи.

Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі розглянуто крізь призму понять: «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна підготовленість», «професійно-педагогічна готовність».

Зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-філологів (як педагогів, так і перекладачів) в умовах університетської освіти репрезентовано у світлі загальної філологічної освіти; розкрито специфіку іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей через опанування студентами іншомовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних, орфографічних), умінь і навичок оперування чотирма основними видами мовленнєвої діяльності (мовленням (говорінням), аудіюванням, читанням, письмом).

Схарактеризовано сучасні педагогічні дослідження з питань професійно-мовленнєвої

підготовки перекладачів різних галузей.

Досліджено історіографічні аспекти професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України, встановлено кореляції між історичними етапами становлення дипломатичних відносин між Україною та Китаєм та особливостями професійної підготовки перекладачів китайської мови відповідно до вимог певного історичного етапу становлення досліджуваної професії.

Зміст вищенаведеної підготовки описано відповідно до морально-етичних та ідеологічних норм китайської філософії й духовного життя, тобто на основі філософсько-педагогічних концепцій відомих китайських діячів (Конфуцій, Мо Ді (Мо-цзи), Лао-цзи, Мен-цзи, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень і Ван Фучжи).

На підґрунтях досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців та урядових освітніх програм виділено стрижневі освітньо-виховні напрями-завдання в галузі професійної підготовки майбутніх фахівців перекладу китайської мови в сучасному полікультурному просторі України в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Для підвищення ефективності формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів китайської мови, наближення їх до роботи в бюро перекладів, кріюінгових компаніях, редакційних колегіях ЗМІ, PR-агенціях, туристичних компаніях, консульських центрах тощо. нами розроблені програми і системи занять спецкурсів «Переклад офіційних паперів» і «Фундаментальні засади професійної підготовки майбутніх перекладачів» з відповідними навчальними посібниками [332; 188] на інтегративній основі за вимогами кредитно-трансферної акумулюючої системи організації навчального процесу у вищій школі.

Навчальна програма із спецкурсу «Фундаментальні засади професійної підготовки майбутніх перекладачів» розрахована на 30 годин (1 кредит), із них лекційних занять – 6 годин, практичних – 4 години, індивідуальна робота – 5 годин, самостійна робота – 15 годин. Дисципліна вивчається впродовж одного семестру і завершується заліком (див. Дод. Г5). Перелік змістових модулів та структуру програми «Фундаментальні засади професійної підготовки майбутніх перекладачів» подано в додатку Г5. Такий підхід до організації навчання уможливорює ефективне формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів китайської й англійської мов.

Організаційними формами роботи є лекційні, практичні заняття, презентації лекційного матеріалу з обраної студентами теми, захист перспективних ідей, інсценування перекладацьких тренінгів, участь у конференціях, круглих столах, освітньо-культурних заходах центру «Інститут Конфуція». Спецкурс розпочинається лекційними заняттями, на яких студенти ознайомлюються з пропонованою тематикою. Тематичний зміст спецкурсу (Модулі: «Сутність перекладацької діяльності фахівця-східнознавця», «Специфіка підготовки майбутніх перекладачів китайської

мови на філологічних факультетах», «Самостійна робота в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ») відображено в навчальному посібнику «Підготовка майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі» [332] з аудіосупроводом.

Головною метою посібника є розвинути вміння та навички майбутніх перекладачів-полілінгвів здійснювати всі види перекладу з урахуванням функціонально-стильової спрямованості тексту оригіналу, декодувати імпліцитний зміст лінгвістичних й екстралінгвістичних засобів оформлення тексту.

У посібнику описано сутність перекладацької діяльності з різних ракурсів, як-от: - типологізації видів перекладу (художній переклад та інформативний (спеціальний) переклад та ін.); - 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.

Поданий змістовний компонент професійно-мовленнєвої підготовки спрямований на виявлення специфіки перекладацької діяльності (письмового перекладача та тлумача) з точки зору засобу сприйняття тексту оригіналу та засобу його відтворення мовою перекладу (психолінгвістичних характеристик): писемно-писемний, усно-усний (послідовний та синхронний), писемно-усний (переклад з аркуша), усно-писемний (відтворення у письмовій формі відео- та аудіо-текстів); визначено значущість машинного (комп'ютеризованого) перекладу як різновиду писемного перекладу; значущість скоропису як допоміжного засобу перекладу.

Для реалізації принципу інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма – ієрогліфіка, піньїнь, латиниця, кирилиця) і різних видів перекладу (усного, письмового, комбінованого) та принципу навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду майбутнім перекладачам надається можливість ознайомитися з основними правилами перекладацької етики; базовими якостями, що зумовлюють професійну придатність перекладача-китаїста; труднощами перекладу та природою їх виникнення під час здійснення писемної та усної перекладацької діяльності в таких мовних парах: китайська↔українська, китайська↔російська, китайська↔англійська (переклад у межах двох іноземних мов).

Увагу приділено описанню та практиці режимів реалізації усного синхронного перекладу, алгоритму дій синхронного перекладача-синолога, процесуальній структурі професійно-мовленнєвої діяльності перекладача китайської мови.

Сучасна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови представлена в контексті освітньо-нормативної бази України: визначено кількісний і якісний зміст

навчальних планів спеціальності за освітніми рівнями «бакалавр» і «магістр»; описано значущість всіх видів виробничої практики (педагогічної, перекладацької, переддипломної, асистентської); проаналізовано сутність та змістовий компонент самостійної роботи студентів у репрезентації учених-педагогів; встановлено специфічні класифікаційні типи самостійної роботи майбутніх перекладачів китайської мови.

У першому семестрі 2014 – 2015 навчального року у нормативній частині циклу професійної та практичної підготовки спеціалістам було запропоновано вивчення дисципліни «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).

Формування перекладацької компетенції в галузі офіційно-ділового дискурсу потребує спеціального тренінгу. Відтак, співробітниками кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» як теоретико-практичне підґрунтя спецкурсу «Переклад офіційних паперів» було видано навчальний посібник «Переклад офіційних паперів (на матеріалі англійської, української та китайської мов)» [188], призначений для студентів старших курсів факультету іноземних мов, які паралельно вивчають англійську і китайську мови. Навчальний курс побудований на професійно-орієнтованому матеріалі та охоплює актуальні питання в галузі мовознавства, зокрема перекладознавства (класифікація документів; проблеми перекладу автобіографій, дипломів, довідок, свідоцтв, сертифікатів, контрактів, угод, меморандумів та інших типів документів з англійської та китайської мов на рідну і навпаки). Вправи для практичних занять відображають тематичний матеріал навчального курсу. Набуті студентами знання і навички перекладу офіційно-ділового дискурсу можуть прислужитися їм у професійній діяльності.

Варто зазначити, що спецкурс на старшому курсі бакалаврату розглядаємо як одну з форм занять з елементами дослідницької діяльності, під час якої студенти – майбутні сходознавці поглиблюють і «шліфують» теоретичні фонові знання з фаху через ґрунтовне опрацювання та аналіз різномовних та іншомовних першоджерел, наукових статей, автентичних телевізійних передач і радіопрограм, що сприяє розвитку навичок прогнозування і критичного мислення студентів; уміння виконувати професійні обов'язки в різних режимах згідно до морально-етичних норм реалізації перекладацької діяльності, здійснювати верифікацію теоретико-методологічних засад перекладознавства на практиці.

Форми організації лекційних занять розроблених спецкурсів кардинально різняться від стандартних зразків проведення лекцій з нормативних і / чи вибіркового навчальних дисциплін спеціальності «Переклад» контентним наповненням, структурою і технологіями проведення занять, педагогічними умовами їх реалізації і модусами інтеракції викладача і студентів.

Викладач рекомендував заздалегідь готувати лекційний матеріал до початку заняття і доповнювати його додатковою інформацією з першоджерел. Отже, під час лекційних занять студенти – майбутні перекладачі захищали мультимедійну презентацію (з використанням таблиць, діаграм, схем, аудіо- і відеосупроводу тощо) з тематики спецкурсів. Режим проведення перекладознавчо спрямованих лекційних занять відповідав принципу послідовного мікрОВикладання: викладач – студент – студент; викладач – студент – викладач, що сприяло ефективності й результативності навчання, а саме: створенню підґрунтя для творчо-дослідницького навчання майбутніх сходознавців, формування їх готовності до публічного виступу і захисту результатів власних досліджень в галузі перекладознавства через самостійне визначення структури та алгоритму викладу теоретичного матеріалу з використанням мультимедійних засобів навчання, самоадміністрування в різноманітних видах навчально-пізнавальної діяльності.

Відповідно до принципу когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями практичні заняття передбачали аналіз і розв'язання проблемних питань, винесених на лекційних заняттях, та тренінг в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) у взаємозв'язку з виконанням завдань в межах усного (переклад з аркуша, послідовний і синхронний переклад) і письмового (повний, реферований, анотований) перекладів з використанням авторського скоропису. Форми проведення практичних занять репрезентовані рольовими іграми: «Дипломатичні переговори», «Бізнес-переговори», «Гід для інтуриста», «На науковій конференції», «У бюро перекладів» тощо. Студенти обговорювали драматизацію ролей однокласників на лінгвістичному й екстралінгвістичному рівнях, аналізували помилки і погрішності у перекладі; декодували денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення іншомовного і рідного мовлення.

У контексті письмового перекладу майбутні сходознавці виявляли функціональний стиль тексту (науково-технічний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, наукова проза, суспільно-побутовий) та пояснювали стильові маркери; визначали стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, обирали засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу; здійснювали перекладацький аналіз тексту оригіналу і складали глосарії за змістом навчальних текстів.

Кожне лекційне та практичне заняття аналізувалося й оцінювалося викладачем і студентами на паритетній основі з наданням аргументації. Набуті студентами під час лекційних і практичних занять знання, уміння і навички доцільно використовувати на виробничій (перекладацькій) практиці.

Описаний методичний супровід сприяв формуванню перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору.

2-й етап (2015-2016 рр.) – основний - формувальний, на якому реалізувалися педагогічні умови, завдання, експериментальна методика і модель, підлягала верифікації гіпотеза дослідження, використовувалися відповідні методики щодо вивчення об'єкта дослідження, забезпечення їх ефективності та валідності.

3-й етап (2016-2017 рр.) – аналітико-перспективний. Фінальна частина експерименту передбачала виконання програми стандартних дій-операцій: комп'ютерне й статистичне опрацювання отриманої інформації, її узагальнення та систематизація; аналіз отриманих даних, порівняння результативності навчання студентів контрольних і експериментальних груп; розроблення методичних рекомендацій і пропозицій стосовно філологічно-педагогічних аспектів започаткованої підготовки та перспектив подальшого дослідження.

Модель та експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти виступили ключовими компонентами експериментального дослідження. Теоретико-аналітичне дослідження проблеми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти, аналіз Державного стандарту і навчальних програм та робочих планів підготовки студентів-філологів, результати констатувального експерименту дали змогу побудувати модель зазначеної підготовки під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

Отримання достовірних даних педагогічних досліджень уможлиблюється через вивчення компонентів системних структур педагогічних явищ, їх властивостей і характеристик. 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 [422].

Науковці 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) [398]; - система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації (С. Омельченко [290]); - явище, предмет, знакове утворення чи умовний образ, що знаходиться в деякому співвідношенні до об'єкта, який вивчається, і здатні замінювати його у процесі дослідження, надаючи інформацію про об'єкт (Ю. Бабанський) [20]; - міра, зразок, норма; представник, замітник оригіналу в пізнанні чи на практиці [72].

Є. Лодатко розуміє педагогічну модель як виключно мисленнєву систему, що орієнтується 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].

Ураховуючи основні характеристики моделі (системність, структурність, ієрархічність,

відповідність цілям педагогічного дослідження), в основу розробки моделі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти покладаємо ієрархічну трирівневу модель вибору професії, запропоновану Ю. Краковським та О. Щербініною [200], згідно з якою першому рівню відповідає мета майбутньої професійної діяльності; другому – критерії, що розкривають зміст професії; третьому – засоби її досягнення.

Формат освіти передбачає наявність певних освітніх рівнів та вимог, тому вважаємо за доцільне спиратися на концепцію А. Лігоцького щодо моделі цілісної різнорівневої освітньої системи, що «спрямована на забезпечення високої ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою в Україні відповідно до освітньої мети в конкретних соціально-економічних умовах» і «дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення» [229].

З огляду на зазначене, під *моделлю* означеної підготовки розуміємо ієрархічно організовану схему процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому педагогічному закладі освіти, яка відображає основні структурні компоненти (з урахуванням сукупності їх причинно-наслідкових зв'язків) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців, що уможливорює їх входження до професії і подальшого функціонування в ній (див. рис. 4.1).

Пояснюємо, зміст складових перекладацької компетентності (тобто знань, умінь і навичок – компетенцій) відповідають реальним вимогам до фахівця перекладу в галузі синології для початку його професійної діяльності; зміст професійно-мовленнєвої підготовки відображає об'єктивні закономірності розвитку професійно-перекладацької діяльності, специфіку сучасних професійних функцій і обов'язків; сприяє подальшому розвитку професійно важливих і особистісних якостей перекладача китайської мови.

Модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти передбачала поетапне (когнітивно-збагачувальний, операційно-репродуктивний, креативно-продуктивний, оцінно-рефлексивний етапи) впровадження виокремлених 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 у майбутніх перекладачів китайської мови; занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними 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) і була спрямована на формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності (бюро перекладів, кріюінгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів тощо), структурно-компонентний склад якої передбачає наявність таких компетенцій: мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосціокультурна, специфічно-технологічна.

Мета: формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови

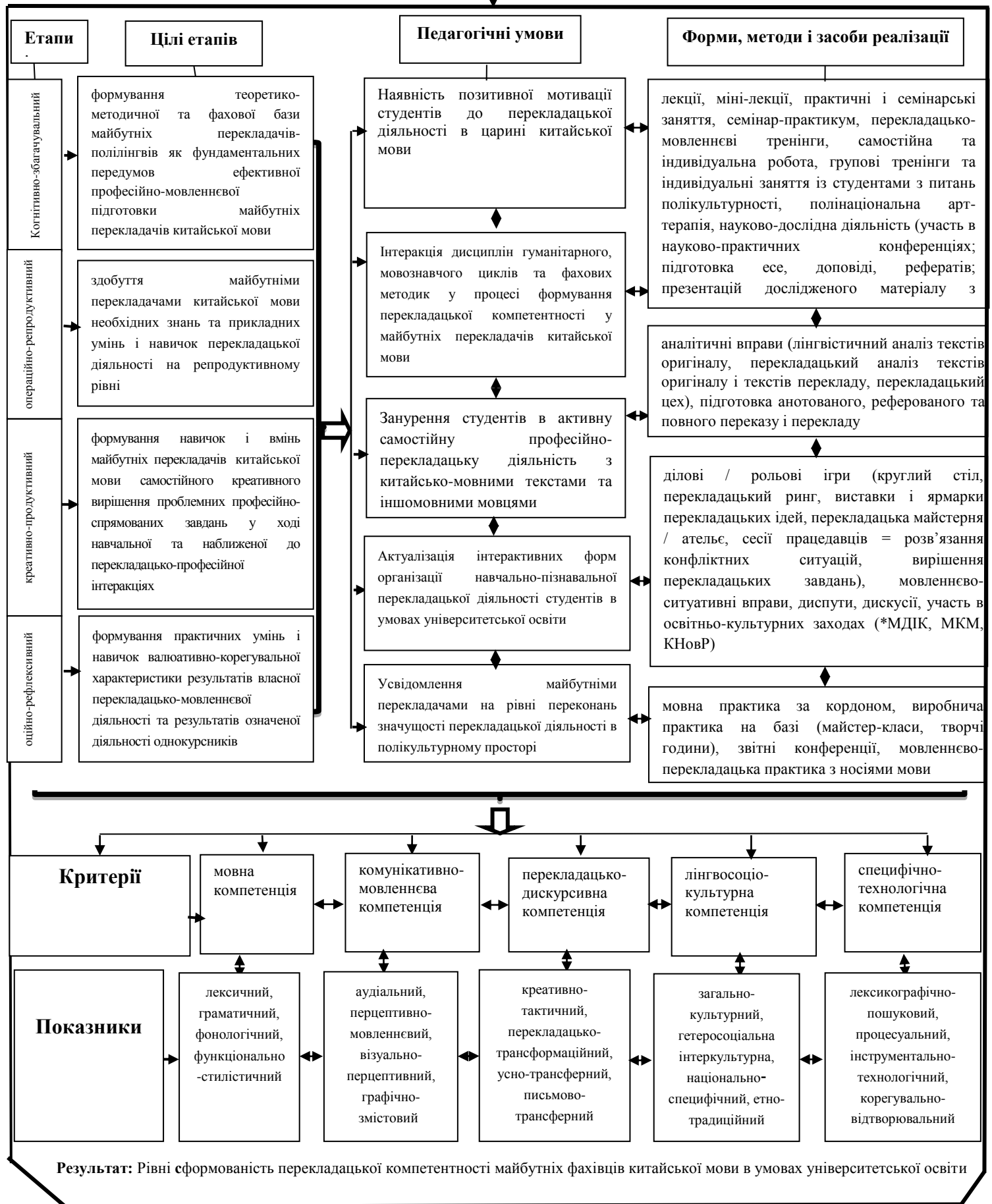


Рис. 4.1. Модель формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти

Рівні сформованості означених компетенцій оцінювалися за критеріальними показниками, як от: 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-технологічної компетенція). Результатом реалізації моделі виступила сформованість перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за рівневою диференціацією з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності (див. рис. 4.1).

Розглянемо змістовий аспект реалізації моделі. Педагогічні умови розглядалися у цілісно-комплексній парадигмі на кожному етапі, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Модель передбачала проведення експериментальної роботи на чотирьох етапах: когнітивно-збагачувальному (формування теоретико-методичної та фахової бази майбутніх перекладачів-полілінгвів як фундаментальних передумов ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови), операційно-репродуктивному (здобуття майбутніми перекладачами китайської мови необхідних знань та прикладних умінь і навичок перекладацької діяльності на репродуктивному рівні), креативно-продуктивному (формування навичок і вмінь майбутніх перекладачів китайської мови самостійного креативного вирішення проблемних професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракцій) та оцінно-рефлексивному (формування практичних умінь і навичок валюативно-корегувальної характеристики результатів власної перекладацької діяльності та результатів означеної діяльності одногрупників).

Комплексно завдання пропонованої моделі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти були спрямовані на розвиток науково-креативного потенціалу кожного студента, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, світогляду у форматі полікультурності, професійно значущих і необхідних знань, умінь і навичок, здатностей до різнопланової інтеракції; стимулювання студентів експериментальної групи до науково-дослідницького пошуку, імплементацію досягнень світової науки, педагогічного досвіду та філософсько-культурних детермінант в практичну діяльність; формування природної потреби майбутніх фахівців-східнознавців в особистісному саморозвиткові та професійному самовдосконаленні; ідентифікацію шляхів і засобів оптимізації навчально-виховного процесу з урахуванням накопиченого теоретичного і практичного досвіду й перспектив його подальшого розвитку.

У побудові моделі було враховано методологічно-педагогічні закономірності і принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ.

Провідними організаційно-діяльними *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, конференція-практикум тощо).

Під час експериментально-дослідного навчання лекцію інтерпретували як орієнтувальну інтенційно-мотиваційну діяльність, а практичні й семінарські заняття – конкретно-векторну операційно-виконавську. Значна увага приділялася рефлексивно-оцінювальній діяльності, в ході якої уможлилювалося формування у студентів умінь критично оцінювати власні й чужі досягнення й недоліки, коригувати й редагувати виявлені помилки й огріхи, детермінувати шляхи і засоби підвищення особистого професійного рівня.

Під *методами навчання* розуміли, з одного боку, спосіб отримання інформації та оволодіння майбутніми перекладачами китайської мови професійно-мовленнєвими знаннями, вміннями і навичками (усні та письмові мовленнєво-ситуативні вправи, перекладацько-практична робота, самостійно-аналітична робота, дослідницько-пізнавальна робота з навчальною літературою); з іншого боку, спосіб спільної діяльності викладача і студентів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя і учнів, спрямованих на стимулювання і мотивацію студентів до активної пізнавальної діяльності через позитивні емоційні переживання та на формування їхніх оцінних суджень, адекватних професійній діяльності в полікультурному просторі (проблемні; інтерактивні; етнокультурно-ціннісні; вербальні, наочні; ділова / рольова гра моніторингово-оцінювальні).

Операційно-стратегічну функцію змісту методів експериментального *навчання*, тобто уможливили їх ефективну реалізацію, виконували *засоби* навчання (англ. educational media, media of education), які було асоційовано із такими поняттями, як-от: 1) прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передання інформації у процесі навчання (навчальна техніка (комп'ютер / леп-топ, програми автоматизованого перекладу й редагування, навушники, MP3/4-плеєр, магнітофон тощо); 2) навчальний матеріал (educational material) (аудіо, аудіо-візуальний, наочний матеріал; електронні лексикографічні та тлумачні джерела тощо).

Згідно із запропонованою дефініцією в межах експериментального дослідження методи і засоби започаткованого навчання виконували функцію педагогічного тла, що полегшило, прискорило та активізувало виконання студентами професійно зорієнтованих вправ у контексті відповідних форм навчання. Іншими словами, форми, методи і засоби 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.

Детальний зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відображено в підрозділі 4.3.

4.3. Зміст експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти

Повномірною реалізацією моделі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищої педагогічної освіти уможливилася завдяки методично коректній організації експериментального навчання.

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 і навички валюативно-корегувальної характеристики результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності, оцінювали досягнення одногрупників й коригували їхні помилки (рефлексивно-оцінювальний аспект). Узагальнено форми організації навчально-виховного процесу в ЕГ на філологічних факультетах подано на рисунку 4.2.

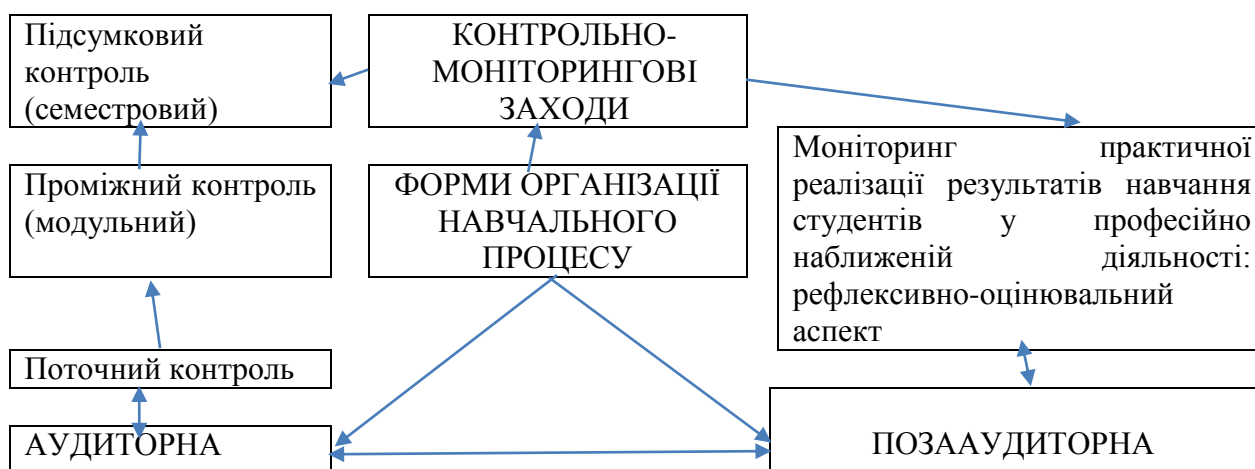


Рис. 4.2. Форми організації навчально-виховного процесу

Аудиторна робота (див. рис.4.3) 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, конференція-практикум); інтерактивні ділові ігри (перекладацький цех, круглий стіл, перекладацький ринг, виставки-ярмарки перекладацьких ідей, перекладацька майстерня, сесії працедавців); інтерактивні семінари-практикуми із залученням китайських волонтерів.



Рис. 4.3. Реалізація аудиторної роботи

Позааудиторна робота відрізнялася багатоманітністю видів професійно спрямованої навчальної діяльності та включала такі різновиди: тренінги, освітньо-культурні заходи, самостійна робота студентів, індивідуальна науково-дослідницька діяльність, науково-практичні й звітні конференції, виробнича й мовні практика в КНР (див рис. 4.4).



Рис. 4.4. Реалізація позааудиторної роботи

Отже, специфікуємо зміст навчального процесу та механізм трансформування знань студентів у систему професійно значущих компетенцій за етапами.

На першому – *когнітивно-збагачувальному* – етапі реалізація першої педагогічної умови – наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови – здійснювалася під час викладання розробленого спецкурсу «Фундаментальні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів» (див. Додаток Г5), який мав за мету розвиток умінь і навичок майбутніх перекладачів-полілінгвів 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 приділялася усвідомленню майбутніми перекладачами психолінгвістичних характеристик писемно-писемного, усно-усного (послідовного та синхронного), писемно-усного (перекладу з аркуша), усно-писемного (відтворення у письмовій формі відео- та аудіо-текстів) видів перекладу та режимів їх виконання в мовних парах: «китайська ↔ українська», «китайська ↔ російська», «англійська ↔ українська», «англійська ↔ російська», «китайська ↔ англійська»; 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 та крос-культурної комунікації та створенню передумов для формування у студентів перекладацької компетентності.

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 носила характер пленарного засідання (лекція-пленарне засідання) і була присвячена висвітленню сутності і характеристики перекладацької діяльності через культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи як методологічні засади формування означеної компетентності. У ході лекції обговорювалися критерії типологізації перекладу. Особливу увагу студентів привертало різновиди машинного перекладу із залученням / незалученням людини-перекладача та сучасні методи комп'ютеризованого перекладу.

Доцільним продовженням лекційного матеріалу виступила креативна самостійна робота з написання китайською, англійською, українською та російською мовами твору-міркування з теми «Полікультурне середовище в сучасному розумінні» за допомогою опрацювання енциклопедично-тлумачних та Інтернет-джерел з подальшою його презентацією. Студентам було запропоновано поставити запитання доповідачу стосовно змісту понять «перекладач-східнознавець», «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 майбутнім фахівцям перекладу було запропоновано написання китайською, англійською, українською, російською мовами (за вибором) функціонального / хронологічного резюме і / або закритого листа роботодавцю із зазначенням їхніх досягнень, академічного та професійного досвіду, здатностей, здібностей тощо. Значною мірою така робота передбачала розвиток умінь студентів чітко висловлювати свої думки із дотриманням композиційних стандартів документа та його лексико-граматичного оформлення, навичок аналітичного та самокритичного мислення, визначала ставлення до майбутньої професійної перекладацької діяльності.

Наступна лекція (лекція-діа-полілог) була присвячена ознайомленню майбутніх перекладачів китайської мови з морально-етичними нормами професії і законами професійної поведінки перекладача. Студенти обговорювали основні правила перекладацької етики, моральні принципи усної крос-культурної комунікації, професійні вимоги до здійснення письмового перекладу. 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.

Практичною реалізацією теоретичного матеріалу слугували вправи на базі лінгвокраїнознавчих китайських, англійських, українських та російських текстів (див. Дод. Д1-4). До завдань входило виявлення національно-маркованих елементів: національно-традиційних (історичних подій та колоритних постатей, цікавих географічних місць, пам'яток культури, міфології, літературних героїв тощо) й етно-специфічних (фонові знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії / США). Студентів було розподілено на дві групи, кожна з яких виявляла та виписувала національно-марковану лексику та пропонувала «опонентам» пояснити значення виокремлених елементів; потім студенти обмінювалися ролями. Після обговорення лінгвокраїнознавчих феноменів майбутні перекладачі китайської мови дискутували щодо добору адекватних перекладацьких прийомів і засобів для передання їх семантики мовою перекладу.

Наступна серія вправ була спрямована на індуктивно-дедуктивну мовленнєву діяльність: одна група студентів надавала дефініцію-описання культурологічного явища, студенти іншої групи знаходили відповідний термін / назву реалії; потім майбутні перекладачі китайської мови обмінювалися ролями.

У ході лекційного заняття «Умови реалізації перекладацької діяльності» розглядалися стадії процесу реалізації письмового перекладу із зазначенням труднощів, що виникають під час роботи з китайським текстом, а саме механізмами смислового розпізнання ієрогліфів, конвертування графічних символів і начертання ієрогліфів. Неабиякий інтерес викликали у студентів процесуальна структура послідовного перекладу й основні типи ведення перекладацького швидкопису. Студенти ознайомились із специфікою роботи перекладача-синхроніста та алгоритмом його дій у мовних модусах: переклад з рідної (української / російської) мови китайською мовою, переклад із китайської

мови рідною (українською / російською) мовою та переклад у межах двох іноземних мов (китайської ↔ англійської). Лекція носила характер прес-конференції, на якій по черговому виступали студенти-«досвідчені перекладачі» із задалегідь підготовленою доповіддю та відповідали на запитання «журналістів» стосовно зазначених професійних питань.

Логічним продовженням лекції виступив семінар-практикум, який проходив у вигляді колоквиуму. Готуючись до семінару-практикуму, майбутні перекладачі китайської мови досліджували більш детально процесуальні питання здійснення усного і письмового перекладу та інсценували професійно спрямовані ситуації. На занятті студенти конструктивно вирішували професійні питання, вислуховували думки одногрупників, надавали рекомендації щодо оптимізації процесів перекладу та аналізували підготовлені сценки.

У процесі 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-східнознавців в умовах університетської освіти України.

Під час опанування теми «Освітньо-нормативні стандарти філологічної освіти в Україні» студенти розглядали поняття «філологічна освіта» крізь призму професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови; знайомилися із 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-східнознавця». 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 в 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», оскільки вони раніше 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.

Робота над науково-технічними текстами починалась з мовних вправ, що передбачали тлумачення різногалузевих термінів (на рівні слів і словосполучень) та їх підстановку в речення.

Задля кращого розуміння сутності термінів, науково-технічних феноменів студенти склали схеми, описували механізми й алгоритми їх функціонування.

У наступних непродуктивних вправах студенти вирішували проблеми граматичного оформлення досліджуваного дискурсу: а) розкривали дужки, застосовуючи відповідну форму дієслова / граматичної конструкції в китайських, англійських, українських, російських реченнях; б) розташовували слова у реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу речення (див. Дод. Д5).

Змістовними виявилися виступи студентів як кваліфікованих лінгвістів-перекладачів науково-технічної літератури і некваліфікованих перекладачів-інженерів. Напередодні студенти отримали завдання скласти професійні вимоги до перекладача означеної галузі, дібрати китайськомовні та англійськомовні науково-технічні тексти та перекласти їх українською і / або російською мовами. Відзначимо, що на занятті дівчата продемонстрували обізнаність у технічній сфері, в межах якої здійснювався переклад. Роль некваліфікованих перекладачів-інженерів блискуче виконали хлопці. Аудиторії було запропоновано виявити, до яких груп перекладачів належали доповідачі, та аргументувати свій вибір.

Перекладацько-мовленнєві тренінги слугували продовженням теми попередньої лекції та сприяли розширенню дискурсивної обізнаності студентів. Перший тренінг було присвячено практичним основам письмового перекладу науково-технічної, художньої літератури, перекладу офіційно-ділових паперів, публіцистичних текстів, наукової прози, текстів суспільно-побутової спрямованості; другий тренінг – усної реалізації означених дискурсів. 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) було зумовлено недостатністю часу, відведеного на спецкурс, для всебічного розгляду питань у галузі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. З огляду на зазначене, було проведено відповідну роботу з педагогами, які викладають ці дисципліни. Співпраця-взаємодія з викладачами сприяла більш глибокому усвідомленню студентами сутності перекладацької діяльності фахівця-синолога.

Під час викладання навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» було проведено рольову гру «Крокуємо в минуле». Завдання гри полягало в тому, щоб обіграти зустріч видатних учених Китаю періодів правління різних династій (Шан і Чжоу, Цуньцю та Чжаньго, Хань, Вей, Цзін, 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-східнознавця, 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 захопила студентів, незважаючи на те, що вони приділили значну увагу підготовці історичного матеріалу та витратили багато часу на самостійну пошукову роботу. Проте заняття дало 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, мова яких вивчається» в межах «Лінгвокраїнознавства» було організовано для студентів та викладачів серію тренінгів з арт-терапії з використанням полінаціональних елементів різних видів китайсько-українського та англійсько-українського мистецтва – музичного, художньо-графічного, спортивно-хореографічного тощо. Метою арт-терапії було занурення майбутніх фахівців перекладу до автентичної атмосфери етно-культури із усвідомленням її унікальності й значущості в системі культурно-традиційних цінностей носіїв мови.

Музикальний жанр передбачав навчання студентів гри на традиційному китайському музикальному інструменті – гуджені та «сеанс караоке китайської / англійської / української / російські пісні». У ході тренінгу одні студенти обирали пісні та співали їх, інші – виконували ролі гостей закладу й перекладачів. Отже, «перекладачі» надавали анований 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.

Художньо-графічний блок включав традиційні «китайсько-українські рисунки», тобто студенти залучалися до національних особливостей створення малюнка. 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 (англійською, російською, китайською, українською) для «гостей заходу».

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.

Взаємодія з дисципліною «Актуальні напрями сучасного перекладознавства» передбачала набуття студентами знань, умінь і навичок 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. 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). Зауважимо, студенти у співавторстві з викладачами публікували тези і статті у збірниках наукових праць. Серед таких наукових робіт можна виокремити: “Lexical problems of the Russian – Chinese translation”, “Translation problems of the Chinese phonetic loanwords”, «Особливості перекладу іменників у граматиці російської та китайської мов», «Морфологічні труднощі перекладу китайської мови», «Особливості перекладу дієслів із китайської мови українською», «Имена собственные в китайском языке в сравнении с английским», «Фонетичні опозиції китайської мови: засади транскрибування китайської лексики українською мовою», «Эволюция написания китайских иероглифов» тощо. Студенти продемонстрували універсальну полілінгвістичну обізнаність, що спостерігається за назвами тем. 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, оскільки знання з питань контрастивної лінгвістики сприяло закладанню міцного фундаменту для організації та проведенню пошукової роботи в галузі перекладознавства.

Під час викладання дисципліни «Соціологія» завданням викладачів було формування у студентів обізнаності з питань соціальної реальності представників рідної та іноземних культур у всій її багатоманітності, тобто соціального співжиття людей, особливостей їхньої поведінки залежно від етнічних цінностей і норм, оскільки майбутні перекладачі-китаєзнавці повинні орієнтуватися в соціальних системах, інститутах, організаціях, групах, у межах країн, мови яких вивчаються, і світовому форматі. При цьому, вони повинні були оволодіти навичками безконфліктного існування в соціумі й вміннями запобігати дезінтеграцію як у власному житті, так і в професії під час реалізації крос-культурної комунікації.

З метою закріплення набутих знань 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. Перед його початком студенти отримали відповідні інструкції.

Інструкція виконавцю ролі «музиканта»: Ви – китайський музикант-аматор. Ви заробляєте собі на життя на вулиці, граючи на музикальному інструменті гуджен. Студенти мали продемонструвати майстерність, креативність та привабити до себе глядачів. Чим більше глядачів збиралося біля музикантів, тим більше балів вони отримували.

Інструкція виконавцю 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 мовами) гостей свята про найважливіші для

суспільства умови існування в сучасному суспільстві, провідні соціальні інститути із аргументацією та засоби започаткування спільних міжнародних проєктів.

Спостерігалось повне занурення студентів і гостей заходу до експериментальної діяльності та 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 сприяло підвищенню самооцінки студентів.

Відтак, проведення першого – когнітивно-збагачувального – етапу експериментальної роботи з майбутніми перекладачами китайської мови було спрямовано переважно на формування в них формування теоретико-методичної та фахової бази майбутніх перекладачів-полілінгвів як фундаментальних передумов ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови через забезпечення позитивної мотивації студентів на здійснення перекладацької діяльності.

На другому *операційно-репродуктивному етапі*, в ході якого здійснювалося набуття майбутніми перекладачами китайської мови необхідних лінгвістичних й екстралінгвістичних знань та прикладних умінь і навичок перекладацької діяльності на репродуктивному рівні, здебільшого реалізувалася третя педагогічна умова «занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність із китайсько-мовними 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».

Зважаючи на те, що студенти вже були обізнані з основними видами самостійної роботи, що пропонувалися в межах професійної підготовки, лекційний матеріал спецкурсу сприймався майбутніми перекладачами китайської мови більш усвідомлено, ніж на попередньому етапі. Основна увага під час викладання зазначеного спецкурсу приділялася проблемі адекватного розуміння студентами сутності й значущості самостійної роботи в процесі опанування професією перекладача; тренуванню студентів у виконанні самостійної роботи різних категорій та видів задля забезпечення цілісності, всебічності та різносторонності їхньої професійно-мовленнєвої підготовки.

Під час лекції «Сутність педагогічного феномена «самостійна робота студента»» евристичним методом було з'ясовано етимологічні корені досліджуваного поняття через аналіз дефініцій-першоджерел. Студенти аналізували підходи учених до визначення поняття і нормативні джерела в галузі освіти, після чого дійшли висновку, що самостійна робота майбутнього перекладача-синолога – це продуктивно-аналітична діяльність студента в контексті спеціальності, зміст і форми якої науково-педагогічний працівник планує, але студент її виконує під методичним керівництвом і контролем педагога; на просунутому етапі самостійна діяльність може плануватися, виконуватися та контролюватися з боку самого студента з мінімальним залученням фахівця-наставника, або без нього.

Актуалізація знань щодо значення і ролі самостійної роботи у навчально-виховному процесі вишу здійснювалася в процесі її практичної реалізації. На семінарському занятті було продемонстровано результати креативної самостійної роботи майбутніх перекладачів-полілінгвів у

вигляді презентації реферованого перекладу текстів різної жанрово-стильової спрямованості в межах китайської, англійської, української та російської мов. Було створено експертна комісія із фахівців різних галузей (інженер-технік, лінгвіст-поліглот, журналіст, літературознавець, культуролог, менеджер персоналу, дипломат-міжнародник), завданнями якої було відібрати найкращі презентації за такими критеріями: вміння здійснювати смислову компресію змісту оригінального тексту, коректність лексико-граматичного оформлення вторинного тексту, логічність викладання матеріалу, навички репрезентації скороченого тексту перекладу, комунікативно-етичні навички професійної поведінки перекладача-синолога. За «легендою» заняття, номінанти були нагороджені путівкою до КНР / Великої Британії / США для проходження стажування як перекладача певної галузі. Зазначимо, що майбутні перекладачі китайської мови відчули на собі професійну атмосферу та усвідомили рольовий механізм суб'єктів й об'єктів перекладацької діяльності.

Наступні дві лекції спецкурсу було присвячено набуттю знань студентами щодо класифікаційних ознак самостійної роботи та ролі читання, письма й аудіювання під час створення вторинного (трансформованого) тексту. Увага студентів акцентувалася, крім вищезазначених типів, на реконструктивно-варіабельному типі самостійної роботи, який передбачав комбінування копіювання та варіативного вибору студентом способів діяльності, прийомів, конкретно-ситуативних дій, функціонального відтворення здобутих знань у навчально-пізнавальний контекст.

Для систематизації й узагальнення здобутих під час лекційних занять знань студентам було запропоновано розробити рекомендації із планування та змісту самостійної роботи для студентів – майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору в межах кожного видів перекладу: усного, письмового та комбінованого. Розгляд рекомендацій відбувався на семінарському занятті у формі консиліуму «провідних перекладачів-практиків», де кожний студент висловлював свою думку стосовно порушеної проблеми, аргументував її та пропонував альтернативні шляхи досягнення успішності у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців перекладу засобами самостійної роботи / діяльності студентів. Наприкінці заняття було узгоджено універсальні рекомендації з поаспектної організації та змісту самостійної роботи студентів-полілінгвів, якими студенти користувалися на наступних етапах експериментального навчання. Серед ідей було виокремлено оригінальні й сучасно-зумовлені. Розглянемо їх більш детально.

Архікомпонентом змісту студентами було визначено складання словника-глосарію з кожної галузі (терміни, словосполучення, фразеологізми, ідіоматичні вирази, прислів'я, приказки, крилаті фрази тощо) іноземною мовою з їх відтворенням українською та російською мовами 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 – швидкопис. 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 іншомовного і рідного мовлення в залежності 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'єднує різні та фахом сфери і гарантувала б комплексну актуалізацію знань, умінь і навичок студентів, здобутих у процесі їх (дисциплін) опанування.

Відтак, упровадження педагогічної умови «занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність із китайсько-мовними текстами та іншомовними мовцями» сприяло збагаченню знань і формуванню умінь за показниками розроблених критеріїв.

Практичну підготовку перед виконанням перекладацьких аналітичних вправ уможливила інтеракція дисциплін «Перша іноземна мова», «Друга іноземна мова», «Теорія і практика перекладу».

Під час практичних занять з першої (китайська / англійська) і другої (англійська / китайська) іноземних мов студенти відпрацьовували лінгвістичні й комунікативні вміння і навички задля успішного здійснення подальшої професійно-зорієнтованої перекладацької діяльності.

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 серії «Акторське мистецтво» (див. Дод. Д6).

Так, майбутні перекладачі виконували передтекстові перцептивні завдання: знайомились із уривками з автентичних китайських, англійських, українських, російських художніх творів, виявляли стилістичні прийоми, виразні засоби та коментували їх семантику. Далі їм пропонувалося прослухати аудіоуривки (чи подивитися їх відеOVERсію) з автентичних художніх творів і зкорелювати 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 імітували вимовляння певних аудіо / відеоуривків. Логічним продовженням вищенаведених завдань було виконання фонетичних вправ на 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. Цікавим виявилось розпізнання слухачами / глядачами творів, з яких було зроблено репродукцію (coverversion).

Перед початком роботи над автентичними публіцистичними текстами студентам пропонувалося переглянути телепрограми з участю відомих суспільних і політичних діячів та розкрити функціонально-стильові маркери їхнього мовлення. Наступним завданням було 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 співпадає репрезентація тексту із встановленим фонетичним зразком (див. Дод. Д6).

Фонологічний рівень удосконалювався комплексною вправою «Фоноексперт» (див. Дод. Д6), в ході якої студенти читали іншомовні тексти, крім визначення функціонально-стильової спрямованості тексту, аналізували стандартне інтонаційне оформлення речень запропонованого дискурсу (тембр, гучність, діапазон звучання, швидкість, паузація, специфіка акцентуації, ритм, термінальні тони, шкала; паралінгвістичні характеристики); знаходили в тексті китайські ієрогліфи / англійські слова, що містили звуки, які викликають безліч труднощів в українських студентів під час їх вимовляння, аргументували свою відповідь; досліджували кількісний і якісний склад виокремлених ієрогліфів / слів, послідовність звуків-компонентів у кожному типі складу; коментували тип і структуру складів; обговорювалися фонетичні явища (асиміляція, акомодация, редукція, елізія, озвончення / оглушення приголосних тощо); репрезентували фонетично коректне читання тексту за правилами фонетичного оформлення запропонованого дискурсу. Означена вправа сприяла полегшенню виконання перекладу з аркуша в подальшому експериментальному навчанні.

Наступна вправа «Профі-комбінатор» (див. Дод. Д7) була спрямована на активізацію умінь і навичок студентів комбінувати різні види мовленнєвої діяльності – читання і говоріння (монологічне мовлення). Прочитавши іншомовний текст, майбутні перекладачі-полілінгви створювали розгорнутий вторинний текст-переказ і висловлювали своє ставлення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу з аргументацією відповідей. Така вправа готовила 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. Дод. Д7). Мета: залучення майбутніх фахівців перекладу до пошуково-технологічної діяльності в межах оволодіння підготовленим монологічним мовленням.

Завдання: Підготуйтеся до презентації нового приладу (гаджету) китайською / англійською мовою із зазначенням його функцій, переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування тощо.

Презентації студентів оцінювалися за такими критеріями: вміння орієнтуватися в сучасних технологіях; пошуково-дослідницькі навички; вміння логічно та лінгвістично коректно висловлювати інформацію згідно із завданою тематикою; риторичні вміння; інформаційно-технологічні навички. Перевага віддалася презентаціям у супроводі мультимедійних технологій.

Наступна вправа «Зірка театрального сезону» передбачала розвиток підготовленого діалогічного мовлення в театральпоказовому контексті.

Вправа «Зірка театрального сезону» (див. Дод. Д7). Мета: тренування підготовленого

драматизованого китайського / англійського / українського / російського діалогічного мовлення.

Завдання: Драматизуйте з партнером уривок з китайського / англійського / українського / російського художнього твору за вашим вибором. Доповніть діалог паралінгвістичними засобами (відповідними жестами, мімікою, рухами тіла тощо).

Позитивно оцінювалися вміння ведення діалогу за всіма фазами (вступ, розкриття теми, завершення), креативний підхід до реалізації завдання, ораторські вміння, театральна майстерність, вміння добирати адекватні невербальні засоби для збагачення власних реплік та покращення сприйняття інформації співрозмовником.

На цьому етапі було використано також системи перцептивно-продуктивних вправ. Проілюструємо прикладом.

Вправа «Перекладач-науковець» (див. Дод. Д7). Мета: формування умінь і навичок адекватно сприймати на слух різногалузеву інформацію, подану китайською / англійською / українською / російською мовами, з подальшим суб'єктивно-зумовленим відтворенням змісту.

Завдання: Уявіть собі, що ви знаходитесь на науковій конференції. Прослухайте аудіозапис (китаємовний / англійськомовний / україномовний / російськомовний діалог / полілог між делегатами конференції) щодо актуальних питань галузі.

1) Визначіть головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу.

2) Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів.

3) Продовжіть діалог з учасником конференції (одногорупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу.

У ході виконання цієї вправи майбутні фахівці перекладу відчували професійну атмосферу та із задоволенням виконували завдання. Коректність визначення загального змісту аудіодіалогу та декодування комунікативного наміру інтерлокуторів сприяли конструктивному продовженню діалогу.

Вправа «Як досягти успіху в бізнесі на міжнародному рівні?» (див. Дод. Д7). Мета: формування умінь і навичок адекватно сприймати на слух різногалузеву інформацію, що містить природні перешкоди (шум, розрив зв'язку, гучна розмова сторонніх людей, перебування тощо), китайською / англійською / українською / російською мовами з подальшим прогнозуванням розгортання дискурсу.

Завдання: Прослухайте телефонну розмову (з перешкодами) у репрезентації носіїв китайської / англійської / української / російської мов.

а) Уявіть деталі розмови.

б) Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів.

в) Обсудіть з партнером (одногорупником) мовою автентичного тексту подальшу стратегію співпраці з іноземними колегами.

Зазначимо, що майбутні перекладачі з ентузіазмом інтерпретували пошкоджену телефонну розмову та 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 і спрямовані на формування вмінь вирішення різноманітних конфліктів. Метою гри було відпрацювання умінь студентів щодо моніторингу конфліктної ситуації, а саме: ефективно взаємодіяти з клієнтами, працевластцями і колегами; орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і коректно їх урегулювати; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів (включаючи міжкультурні); досягати консенсусу та відчувати відповідальність за прийняття рішення та їх виконання; навчити студентів аналізувати і виправляти свої помилки. У ході гри вирішувалися засобами іноземної (китайської та англійської) і рідної (української та російської) мов проблеми виходу з таких конфліктних ситуацій на виробництві: «Невитриманий, хамовитий клієнт», «Мій начальник – диктатор», «Перекладач не виконав свою частину перекладу у визначений термін і підвів колектив», «Своїм неохайним виглядом та неетичною поведінкою перекладач зірвав перемови з іноземними партнерами», «Культурологічна необізнаність перекладача образила іноземних гостей», «Спотворення оригінальної інформації у тексті перекладу спричинили замовнику проблеми на виробництві». Майбутні перекладачі розподіляли між собою ролі; обирали тему конфліктної ситуації через жеребкування, впродовж 10 хвилин відбувалося колективне обговорення всередині 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. Завданням конфліктуючої сторони було довести конфлікт до найвищої точки напруження. «Перекладачі» повинні були утриматися від розгортання конфлікту, заспокоїти незадоволених та запропонувати рішення, яке влаштувало б обидві сторони. Зазначимо, що реалізація завдання із вирішення конфліктної ситуації виявилася надзвичайно бурхливим і жвавим, адже кожний зі студентів користувався власним життєвим досвідом, поважав думки інших одногрупників.

Колективність роботи проявилася у відпрацюванні в доброзичливій комфортній психологічній атмосфері рішення, що задовольняло б усіх представників групи. Під час виконання завдань студенти демонстрували навички безконфліктної соціальної взаємодії, міжособистісного спілкування і крос-культурної комунікації, морально-ціннісні орієнтації, настанови, необхідні в майбутній перекладацькій діяльності.

Пріоритетним у колективній роботі виявляється те, що в ході її опрацювання створюються сприятливі умови для активізації життєвої позиції майбутніх перекладачів, їх здатності до самоадміністрування, саморегуляції, об'єктивної оцінки своїх дій та поведінки, а також діяльності колег, оволодіння технікою конструктивної кооперації із усвідомленням власної відповідальності перед колективом за власні дії.

Отже, як примирення для всіх сторін було обрано провести підсумковий колоквіум з результатів проведеної гри та обговорити порушені питання.

Набуті вміння і навички в ході виконання попередніх аналітично-мовленнєвих вправ були стартом для подальшого виконання професійно-маркованих 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, англійської, української та російської мов.

На підставі одержаних знань студенти виконували лінгвістичний аналіз текстів оригіналу, передбачених для повного письмового перекладу: визначали функціональний стиль тексту (науково-технічний, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, наукова проза, суспільно-побутовий) та пояснювали стильові маркери; коментували його стратегічні та тактичні детермінанти; визначали й з'ясовували всі проблемні питання на екстралінгвістичному (культурологічна компонента, фоновий підтекст тощо) та лінгвістичному (терміносистема, фразеологічні словосполучення, граматичні звороти, стилістичні засоби оформлення змісту тексту оригіналу) рівнях; визначали засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу; порівнювали кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагували перекладацькі помилки (функціонально-нормативні, функціонально-змістові та культурологічні), вносили уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу; складали глосарій за текстом.

Метою аналітичної вправи «Дешифратор» (Див. Дод. 8) було здійснення перекладу з аркуша, який передбачає паралельне тренування у швидкісних видах читання (ознайомлювальне, переглядове і пошукове), адекватній дешифрації ієрогліфів та відтворенні тексту оригіналу мовою перекладу (українською, російською, англійською). Завдання ускладнялося через надання анотованого перекладу тексту оригіналу.

Наступна вправа «Майстер конвертації» (Див. Дод. 8) була присвячена послідовному перекладу, який акумулював всі види мовленнєвої діяльності, вимагав швидкої реакції від тлумача для отримання та конвертації інформації – переключення з мови ТО на мову перекладу із застосуванням ідеографічного письма (кодування та декодування почутої інформації). На матеріалі автентичних текстів різноманітної жанрово-стильової спрямованості майбутні перекладачі-синологи виконували двосторонній послідовний переклад у ротаційному форматі у двох основних модусах: спочатку іноземна (китайська, англійська) → рідна (українська, російська) мови, потім рідна (українська, російська) → іноземна (китайська, англійська) мови. Студентам пропонувалося прослухати автентичний текст один раз і декодувати денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення іншомовного (китайського) мовлення. Після надання аргументованого аналізу семантики інтонаційного оформлення майбутні фахівці перекладу виконували послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу мовою перекладу із використанням системи швидкопису 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 трьох циклів аналітичних вправ сприяло формуванню їхнього позитивного ставлення до специфіки перекладацької діяльності, що уможливило проведення рольової гри «Перекладацький цех». Метою гри було навчити студентів здійснювати продуктивну

перекладацьку діяльність у колективі. Завдання гри: представити проектні варіанти перекладу китайського / англійського тексту українською, російською та англійською / китайською мовами; українською, російського / українського тексту китайською, англійською, українською / російською мовами. У цеху працювало п'ять груп, які готували повний письмовий переклад текстів за такою тематикою (Див. Дод.9):

А. Китаємовні тексти: «滥竽充数 (Make up a number without active work) – 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. Англомовні тексти: «Aesop's Fables», «Biology Systems», «American economy», «Quantum Computer», «The Executive Power in Great Britain».

В. Україномовні тексти: «Хитрий їжак – байка», «Конструкція однофазних трансформаторів живлення», «Рідна мова», «Дипломатичний корпус», «Освітні перспективи».

Г. Російськомовні тексти: «Слон и моська – байка», «Стволовые клетки как метод лечения», «Интернет: за и против», «Политическая консолидация», «Глобализация экономики».

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 вечора, які проводили носії іноземних культур.

Підготовкою для наступного етапу експерименту слугували практичні вправи культурологічного напрямку в контексті навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство» в межах розділів «Культурна спадщина країн, мова яких вивчається» у межах мовних пар: «китайська ↔ українська», «китайська ↔ російська», «англійська ↔ українська», «англійська ↔ російська». Передперекладацьким завданням було виявити національно-марковані елементи (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо), проаналізувати та пояснити їх зміст і специфіку застосування, відтворити витоки їх виникнення і напрями розвитку. Після аналізу культурологічних детермінант майбутні перекладачі добирали їх відповідники (еквіваленти) в мові перекладу; коментували перекладацькі засоби і прийоми, які вони збиралися використовувати для відтворення вихідної інформації у вторинному тексті із збереженням національної специфіки. Позитивно оцінювався повний письмовий переклад текстів з такими назвами:

А. Китаємовні тексти: «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)».

Б. Англомовні тексти: «Culture of Great Britain», «British Traditions and Customs», «Great Britain: Geography», «Holidays», «William Shakespeare».

В. Україномовні тексти: «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.».

Г. Російськомовні тексти: «Общая характеристика русской культуры», «Основные черты русского национального характера», «Расцвет русской культуры», «Становление русской культуры, её особенности», «Архитектура России».

Відзначимо, що робота над культурологічно-маркованими текстами сприяла накопиченню фонових знань майбутніх перекладачів; збагаченню їхнього словникового запасу; формуванню навичок перекладацького опрацювання різногалузевих реалій; усвідомленню національної специфіки країн, мова яких вивчається.

Цілісність другого етапу експериментальної підготовки забезпечила інтеракція навчальних дисциплін «Теорія і практика перекладу» і «ІКТ у навчальному процесі». Так, у межах дисципліни «ІКТ у навчальному процесі» лекцію було побудовано у форматі симпозіуму «Інноваційні інформаційні технології в перекладознавстві». Робота відбувалася 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 / індексатори;
5. Програми конкордансу;
6. Програми управління пам'яттю перекладів.

Серед сучасних програм автоматичного / машинного перекладу з боку студентів було запропоновано й пояснено принципи їх функціонування засобом таких програм: Machine Translation, МТ) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, САТ. Електронні одномовні та багатомовні словники були представлені такими, як-от: Контекст 3.51, ABBYY Lingvo, Яндекс. Переклад тощо. 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 вели себе 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.

Майбутні перекладачі китайської мови впроваджували результати симпозіуму на заняттях з практики перекладу. Перевага віддавалася роботі з китайським / англійським / українським / російським текстами документів різних історичних періодів (див. Додаток 10 вправа «Досвідчений перекладач»). Студентам було запропоновано ознайомитися з

текстом документа; вписати 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). З метою закріплення лексики та навчання студентів працювати з довідково-лексикографічними / інформаційними джерелами різних типів та знаходити необхідну інформацію, що сприяла успішному виконанню професійних обов'язків перекладача, студенти добирали до обраних лексичних одиниць синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках. Для розвитку умінь здійснювати пошук необхідної інформації, трансформувати її засобами іншої мови з урахуванням конкордансу та зберігати тексти перекладів у відповідному форматі студенти відтворювали текст мовою перекладу із збереженням фрейму-формату, редагували його та перетворювали текст перекладу 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».

Метою наступної вправи «ІКТ-фахівець» (див. Додаток 10) було навчити майбутніх перекладачів використати сучасні системи автоматичного / машинного та комп'ютеризованого перекладів під час вирішення певних перекладацьких завдань як допоміжний засіб, а саме: студенти перекладали тексти різної функціонально-стильової спрямованості в межах мовних пар «китайська ↔ українська», «китайська ↔ російська», «англійська ↔ українська», «англійська ↔ російська», «китайська ↔ англійська» за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо); коригували результат автоматизованого перекладу. Трансформувати навички виявлення типових перекладацьких помилок та їх редагування засобами програмного забезпечення у відповідні вміння сприяло таке завдання: «Відредагуйте текст перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програмам з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).

Поширенню світогляду майбутніх перекладачів-полілінгвів та шліфування мовних і пошукових навичок сприяли завдання з пошуку в довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткової інформації (див. Додаток 10) щодо порушених проблем мовою тексту-оригіналу та перекладали додатковий матеріал мовою за замовленням із збереженням файлу. Для розвитку технологічних навичок також студентам пропонувалося оновити антивірусну програму та перенести текст перекладу на цифровий носій інформації.

Отже, другий етап експериментального навчання сприяв здобуттю майбутніми перекладачами китайської мови необхідних знань та прикладних умінь і навичок перекладацької діяльності на репродуктивному рівні та готував студентів до самостійної творчої діяльності під час виконання квазіпрофесійних завдань.

Метою *третього етапу* започаткованого навчання було формування навичок і умінь майбутніх перекладачів китайської мови самостійного креативного вирішення проблемних

професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракцій. Саме четверта педагогічна умова – актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти – втілювалася в інструкції до виконання мовленнєво-ситуативних вправ. На цьому етапі превалювали такі інтерактивні форми, як-от: ділові / рольові ігри (круглий стіл, перекладацький ринг, виставки і ярмарки перекладацьких ідей, перекладацька майстерня / ательє, сесії працедавців, що передбачали розв’язання конфліктних ситуацій, вирішення перекладацьких завдань) та участь в освітньо-культурних заходах «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Міст китайської мови», «Китайський Новий Рік» тощо).

Змістовий спектр навчальної дисципліни «Актуальні напрями сучасного перекладознавства» було закріплено в рольовій грі «Круглий стіл» у форматі ток-шоу, який носив характер дискусії-диспуту з метою активізації науково-практичної креативності майбутніх перекладачів-синологів. Студентів було розподілено на три групи: експерти-перекладазнавці, гості студії з КНР і Великої Британії. Темою «Круглого столу» було обрано «Синологія в сучасній парадигмі лінгвістичних наук». Викладач-ведучий ставив запитання «експертам», які їх обговорювали англійською та китайською мовами. Серед висвітлених проблем були такі: «Історіографія перекладознавства в Китаї / Великій Британії / Україні», «Китайська писемність: особливості перекладу», «Стратегії і тактики українсько-китайського, російсько-китайського, українсько-англійського, російсько-англійського та китайсько-англійського перекладів», «Особливості перекладу з української / російської мови китайською / англійською» 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 вирішення 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 набуттю студентами вмінь оцінювати свій емоційний стан й емоційний стан співрозмовників, умінь контролювати його, прислухатися до свого внутрішнього «Я» та абстрагуватися від побутових проблем. Означені вміння є важливими для реалізації професійних обов’язків перекладача під час здійснення усного перекладу. Так, із значним інтересом майбутні перекладачі китайської мови поставилися до виконання мовленнєво-ситуативної вправи «Нудотний іноземець». П’ять студентів виконували ролі китайців, інші п’ять – англійців. До їх завдань входило китайською / англійською мовою передати та продемонструвати за допомогою паралінгвістичних засобів певний емоційний

стан (позитивний і негативний настрій, стан афекту, стрес, фрустрацію). Ще десять студентів виконували обов'язки китаємовних й англомовних психоаналітиків, які аналізували стан «клієнтів» їхньою мовою, робили висновки щодо необхідності корекції своєї поведінки, заспокоювали «пацієнтів», надавали можливість привести свої думки «в порядок». 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, упевненими 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 в ході здійснення крос-культурної комунікації в аудиторний та позааудиторний час.

Отримані знання, уміння і навичка студенти конвертували в русло освітньо-культурних заходів, проведених центром «Інститут Конфуція» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Китайський Новий Рік», «Міст китайської мови».

«Міжнародний День Інститутів Конфуція» святкували в центрі міста Одеса – у Міському саду. 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. Програма концерту передбачала участь студентської молоді в різних музикальних жанрових напрямках: костюмовані етнічні і сучасні танці, китайські й українські популярні пісні, акробатика, флеш-моб. На свято було запрошено студентів інших ВНЗ, задіяних і експерименті.

Свято передбачало залучення присутніх до майстер-класу з ієрогліфіки у виконанні студентів-китаїстів: гості свята насолоджувалися написанням свого ім'я китайськими ієрогліфами та фотографуванням напам'ять. Серед гостей були іноземці, з якими студенти спілкувалися англійською мовою.

Після урочистої частини програми всі бажаючі мали можливість відчутти специфіка китайського чаювання, ознайомитися з інформацією про культурно-освітню діяльність центру «Інститут Конфуція» на виставці навчальної літератури, отримати безліч задоволення від фотовиставки «Літній мовний табір – 2015» (м. Пекін – м. Харбін, КНР). Перегляд відеороликів про становлення центру з коментарем студентів китайською, англійською, українською та російською мовами допомогли присутнім поглибити свої знання про міжнародну діяльність університету.

Програма Міжнародного дня Інститутів Конфуція продовжилася наступним днем у навчальному корпусі центру «Інститут Конфуція». Студенти – майбутні перекладачі китайської мови і цінителі культури Піднебесної набули навичок проведення чайної церемонії, навчилися художнього вирізання і малювання, виконання складних елементів китайської гімнастики тай-цзі. Гостям також

було презентовано результати відвідування «Літнього мовного табору – 2015».

Студенти-іноземці спілкувалися в режимі он-лайн з українськими студентами, які наразі навчаються в університеті-партнері (Харбінському інженерному університеті) в межах освітніх міжнародних програм. Молодь поділилась своїми позитивними відчуттями та враженнями.

Подібні заходи сприяли зміцненню співпраці і дружби між двома країнами – Україною і Китаєм, укорінювали патріотизм, толерантність, згуртовували учнів та студентів, сприяли розвитку творчого потенціалу українських і китайських студентів.

Наступні свята «Китайський Новий Рік» та «Китайсько-Українська весна» святкували понад 300 студентів 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.

У межах культурного заходу було проведено святковий концерт, на якому з вітальними номерами виступили студенти різних факультетів університету та слухачі лінгвокультурної підготовки «Інституту Конфуція». Програма концерту передбачала участь студентів у різних музикальних жанрових напрямках: 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 участі 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.

В першому блоці конкурсу учасники представили монолог «Я та Інститут Конфуція» і 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, гармонічно поєднуючи її з українською символікою.

На цьому етапі було проведено інтерактивні ділові-рольові ігри в межах дисциплін «Теорія і практика перекладу», «Перша іноземна мова», «Друга іноземна мова».

Так, метою рольової гри «Перекладацький ринг» (див. Додаток 11) було навчити креативно й професійно підходити до вирішення перекладацьких проблем, професійно коректно поводити себе з «конкурентами» в перекладацькій галузі. Гра складалася з трьох турів: драматичний, комедійний та поетичний, на якому опоненти маніфестували свою перекладацьку креативність. В 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) й англійської драми «The Constant Wife» («Вірна

дружина», автор – В. С. Моем)» українською та російською мовами; українську драму «Украдене щастя» (І. Франко) і російську драму «Власть тьмы» («Влада темряви», автор – Л. Толстой) китайською й англійською мовами.

Другий тур був представлений такими роботами: китайська комедія «车站 (chēzhàn)» («Автобусна зупинка», автор – Гао Сінцзянь), англійська комедія із заплутаною інтригою «The Adventure of Five Hours» («П'ятигодинна пригода», автор – С. Тьюк), українська комедія «Москаль-чарівник» (автор – І. Котляревський) та російської комедії «Горе от ума» («Горе від розуму», автор – О. С. Грибоєдов).

Третій тур – поетичний. Відзначимо неймовірний ентузіазм і креативність «перекладачів» під час здійснення літературно-поетичного перекладу таких творів (див. Додаток 11): вірш про любов і переживання «Changgan xing» («The River-Merchant's Wife: A Letter», автор – Лі Бо), сонети 151 і 152 з циклу «the Dark Lady of the Sonnets» (автор – В. Шекспір), ліричний вірш про кохання молодої пари «Зацвіла в долині» (автор – Т. Г. Шевченко), «Я помню чудное мгновенье...» («Я мить чудову пам'ятаю...»), автор – О. С. Пушкін).

Журі високо оцінили студентські перекладацькі шедеври, оскільки майбутні перекладачі використовували оригінальні ефективні підходи до вирішення як стилістичних, так і перекладацьких проблем найскладнішого виду перекладу – літературного. Студенти продемонстрували морально-естетичну вишуканість та лінгвістичну обізнаність у межах чотирьох мов, що сприяло розширенню спектру складових перекладацької компетентності.

На практичних заняттях з першої іноземної мови креативно-перекладацька діяльність студентів реалізовувалася в ході рольової гри «Виставка-ярмарок перекладацьких ідей», метою якої було спровокувати студентів до демонстрації наявних і потенційних знань, умінь і навичок в галузі перекладознавства (див. Додаток 11). Студентів було об'єднано в чотири групи по 5 осіб і журі, яке очолив викладач. Кожній групі надавалися однакові завдання з китайсько-українського та китайсько-російського перекладу текстів з питань академічної мобільності, навчальних грантів та деякі пункти освітньо-нормативних вимог. Зазначимо, що 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. Рольова гра «Виставка-ярмарок перекладацьких ідей» продовжилася на практичних заняттях з другої іноземної мови. Студентам було запропоновано здійснити англо-український та англо-російський переклад ідентичних текстів. Умови гри зберігалися.

Отже, майбутні перекладачі здобули навички роботи у наближених до реальних спонтанних професійних умовах, у ході яких студенти навчилися долати неочікувані складнощі, швидко орієнтуватися в подібних ситуаціях, користуватися власним потенціалом знань, умінь і навичок при відсутності доступу до словниково-тлумачних джерел й можливості використовувати інформаційно-комунікативні технології.

Наступним кроком підготовки було проведено рольову гру «Перекладацьке ательє» (див. Додаток 11) в контексті навчальної дисципліни «ІКТ у навчальному процесі» з метою активізації специфічно-технологічної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови як допоміжного маніпулятивного засобу впливу на потенційних споживачів рекламної продукції, тобто студентам потрібно було докласти всіх можливих перекладацьких ресурсів, які б не спотворили б зміст тексту оригіналу, водночас зацікавили б потенційних споживачів через певне оформлення тексту перекладу, доповнення його відповідними схемами, моделями, слайдами, ілюстраціями тощо. В ательє працювали чотири групи «майстрів», які виконували такі переклади: 1) китайсько-український і китайсько-російський; 2) англійсько-український і англійсько-російський; 3) українсько-китайський і російсько-китайський; 4) українсько-англійський і російсько-англійський.

Результати перекладу студенти демонстрували в електронній формі, потім презентували свої проекти й обмінювалися ролями. Після чотирьох турів «експерти» обирали найкращу презентацію в кожній номінації, що сприяло набуттю додаткових балів у межах поточного модуля дисципліни. Студентами було вибрано рекламу косметичної продукції, оскільки більшість майбутніх перекладачів складають дівчатка, хлопці вийшли з пропозицією працювати з автомобільною тематикою. Матеріалом для опрацювання було обрано такі рекламні тексти: 1) китаємовні – крем для очей на основі шовкових нитей «丝霜眼» (Silky eye essence); авто MR/Merrie (美日) компанії Jeely – hatchback; 2) англійськомовні – «Gentle Cream Exfoliant (Dermologica)»; авто The Cadillac CTS; 3) україномовні – «Крем-гель для шкіри навколо очей з червоною ікрою» української компанії «Яка»; авто ЗАЗ-1102 Таврія Нова; 4) російськомовні – «Крем-сыворотка для век 26+» компанії «Черный жемчуг»; авто Lada Kalina хэтчбек.

Майбутні перекладачі-полілінгви здивували всіх своєю винахідливістю, вигадливістю та ерудованістю на загальному тлі сформованих професійно значущих компетенцій.

Завершала третій етап експериментального навчання ділова гра «Сесії працедавців» у межах навчальної дисципліни «Чинники успішного працевлаштування за фахом» (див. Додаток 11). Гра складалася з трьох циклів: «Крюінгові іспити», «Випробування в бюро перекладів», «У туристичній агенції», метою яких було психологічно підготувати майбутніх перекладачів китайської мови до конструктивного інтерактивного спілкування з потенційними працедавцями, навчити грамотно рекламувати здобуті професійні знання, вміння, навички, унікальні здібності. Студенти розподілилися на три групи й «мандрували» організаціями й проходили співбесіди та демонстрували рівень своєї професійної підготовленості. Функції працедавців виконували студенти-магістранти.

На «Крюінгових іспитах» студентам ставили запитання китайською й англійською мовами та пропонували заповнити формуляр (аплікаційну форму) іноземною 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 імпонуєте? Чому саме?

7. Як би ви організували робочий розпорядок у нашій крьюінговій 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 в 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 ви б погодилися працювати представником-перекладачем певний період?

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 й англійською мовами. До запитань, на які відповідали студенти, входили такі:

1. Що вам імпонує в роботі туристичного агента?

2. Деталізуйте пріоритети географічного положення КНР, Великої Британії й 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 / Велику Британію? І, навпаки, китайцям й англійцям – в Україну?

7. Які лінгвістичні та екстралінгвістичні засоби ви б використали для створення реклами невідомого готелю на березі моря?

8. Які бонуси ви б 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 й англійської мов.

Серед студентів було виокремлено три найкращих перекладача-китаїста та три найкращих перекладача-германіста. Переможці отримали додаткові модульні бали.

Відтак, третій креативно-продуктивний етап уможливив у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракції 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 формування практичних умінь і навичок валюативно-корегувальної характеристики результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності та результатів означеної діяльності однокурсників. Етап репрезентований такими формами, методами і засобами, як-от: майстер-класами, творчими годинами в контексті виробничої практики на базі, мовленнєво-перекладацькою практикою з носіями мови, мовною практикою за кордоном, звітними конференціями.

Виробнича практика посідала значне місце в системі університетської освіти, оскільки саме виробнича практика дає змогу майбутнім перекладачам китайської мови підвищити професійний рівень: закріпити та поглибити теоретичні знання, отримані студентами в процесі вивчення циклу нормативних теоретичних дисциплін, практичні навички; сформувати практичні компетенції у студентів у межах різних видів перекладу, а також зібрати фактичний матеріал для виконання дипломних проєктів (робіт).

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, уміння і навички, отримані під час опанування спецкурсу «Фундаментальні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів», а також на заняттях з дисциплінам гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів фахової підготовки майбутніх перекладачів; формування вмінь раціонально організовувати 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» у форматі сократичної бесіди, тобто за системою навідних запитань студенти заохочено набували знання щодо змісту й характеристики практичних умінь і навичок, що вдосконалюються у професійно спрямованій навчальній діяльності, критеріїв і показників їх сформованості.

Важливим під час практичних занять спецкурсу було відпрацювання наближених до майбутньої професійної діяльності ситуацій, які розкривали зміст професії перекладача. Хід занять забезпечив тісний взаємозв'язок навчального процесу з виробничою практикою. Студенти визначали типові перекладацькі труднощі, моделювали складні та непередбачені перекладацькі ситуації пропонували можливі шляхи їх подолання. Студенти також згадали про правила охорони праці й правила внутрішнього розпорядку організації.

З метою ознайомлення студентів із системою координації діяльності перекладачів, які працюють у межах колективних перекладацьких проектів, студентам пропонувалася така ситуація: «До нас звернувся відомий науковець в галузі психології з проханням перекласти його монографію об'ємом 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 в книзі, та назначити редактора з робочої групи як фінальну інстанцію коригування змісту тексту перекладу.

Під час проведення консультаційних занять, спрямованих на оволодіння майбутніми перекладачами-полілінгвами конструктивними вміннями, студентами було специфіковано сутність означених умінь:

- визначати конкретні цілі й завдання з урахуванням загальних і окремих цілей перекладацької діяльності, вибирати оптимальні прийоми й способи для їх досягнення на кожному етапі роботи;

- творчо використовувати матеріал словників, лексиконів, енциклопедій, спеціальної літератури;

- планувати роботу, її етапи;

- створювати й оформляти необхідні для виробничого процесу документи.

За допомогою дискусійних методів і методів сократичної бесіди було з'ясовано організаторські вміння перекладачів:

- організовувати виконання наміченого плану заходів;

- раціонально поєднувати різні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них;

- раціонально використовувати технічні засоби у виробничому процесі.

Студенти виокремили такі дослідницькі вміння в межах виробничої (перекладацької) практики:

- визначати особливості виробничої діяльності, специфіку міжособистісних стосунків у колективі й ставлення до виробничого процесу;

- аналізувати й оцінювати мовний матеріал, що підлягає перекладу, з метою виявлення його складності, вірогідності й прогнозування можливих труднощів його перекладу;

- спостерігати, аналізувати й узагальнювати свій перекладацький досвід і досвід інших співробітників, у тому числі й з погляду наукової організації праці, переносити ефективні форми, методи й прийоми до практики своєї роботи.

Для студентів було розроблено рекомендації щодо реалізації завдань перекладацької практики:

1. Відповідно до мети і виду перекладу (усного, письмового) визначити конкретні завдання, вибирати оптимальні прийоми й способи для їх досягнення на кожному етапі роботи.

2. Використати тлумачно-енциклопедійні джерела, словники, спеціальну літературу для більш

глибокого проникнення в сутність феноменів, репрезентованих у тесті оригіналу.

3. Ідентифікувати труднощі перекладу та самостійно визначити шляхи їх подолання (або проконсультуватися з колегами).

4. Планувати і організувати роботу за етапами з визначенням допоміжних технічних засобів перекладу.

5. Задля забезпечення успішності виконання перекладацьких завдань раціонально поєднувати різні форми роботи з використанням технічних засобів у виробничому процесі.

6. Відповідно до особливостей виробничої діяльності підтримувати безконфліктні міжособистісні стосунки у колективі й відповідально ставитися до виробничого процесу.

7. Спостерігати, аналізувати й узагальнювати свій перекладацький досвід і досвід інших фахівців перекладу.

8. Фіксувати необхідні дані у виробничій документації, вести виробничу документацію.

Отже, застосування інтерактивних методів навчання викликало значний інтерес у студентів, завдяки якому підвищувалася мотивація майбутніх перекладачів китайської мови й активізувався їхній перекладацький потенціал на практиці та маніфестувалися оцінно-рефлексивні навички.

Студенти залучалися безпосередньо до виробничої (перекладацької) практики, під час якої майбутні фахівці-синологи мали змогу покроково перейти від теоретичних знань про професійну діяльність та професійні обов'язки до практичного оволодіння професійними вміннями й формування професійно значущих якостей особистості.

У процесі виробничих практик було реалізовано таку педагогічну умову, як усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі, оскільки студенти відчули на власному досвіді національну палітру замовників перекладу і працівників сфери перекладу (китайці, грекі, 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 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. Навичками й уміннями з планування та реалізації означеного виду перекладацької діяльності майбутні перекладачі китайської мови оволодівали на практичних заняттях.

Так, заздалегідь творчі групи повинні були розробити майстер-класи з демонстрації загального процесу роботи над документами (планування, реалізація, фінальне редагування, обговорення деталей з клієнтами тощо) з метою формування умінь і навичок майбутніх фахівців перекладу опрацьовувати композиційно-лінгвістичні особливості оформлення текстів офіційно-ділової спрямованості та здійснювати усні й письмові перемовини між українськими й іноземними

партнерами.

Навчальним матеріалом слугували реальні документи, надані адміністрацією бюро перекладів.

Отже, перший майстер-клас було присвячено перекладу особистих освітніх документів (атестат про загальну середню освіту, диплом про вищу освіту, сертифікати про проходження різногалузевих курсів) з двостороннього китайсько-українського, англо-українського, китайсько-російського та англо-російського письмових перекладів. Метою заняття було вдосконалити навички збереження композиційного фрейму тексту документа, навички транслітерації (транскодування) власних імен, закріплення лексики академічного дискурсу. Студенти демонстрували свою майстерність через коментування покрокових дій з реалізації отриманого завдання, описання складнощів перекладу, інтерактивного обговорення виявлених труднощів, наданням найцікавіших прикладів відтворення змісту тексту оригіналу мовою перекладу. За підсумками кожного майстер-виступу було розроблено певні рекомендації з письмового перекладу освітніх документів. Деталізуємо деякі з них.

1. Зберігати композиційний фрейм тексту документа. У разі необхідності регулювати розмір шрифту.

2. Дотримуватися сучасних правил транслітерації власних імен. Географічні дані узгоджувати із словниковими джерелами.

3. Специфікувати характер печатки (кругла), штамп (трикутний, квадратний), розшифровувати її зміст та вказувати місце її розташування.

4. Використовувати загально прийняті кліше, фразеологізми та спеціалізовану лексику означеної галузі та оформлювати її граматично коректно.

Результати перекладу студенти зберегли в електронній формі для подальшого використання в майбутній професії як лекал-взірців. Адміністрація бюро висловила подяку майбутнім фахівцям перекладу та запропонувала найуспішнішим студентам позаконкурсне прийняття на роботу в перекладацькому бюро.

Другий майстер-клас мав за мету формування навичок письмового перекладу економіко-правових документів (угод, контрактів) в межах мовних пар: «китайська ↔ українська», «китайська ↔ російська», «англійська ↔ українська», «англійська ↔ російська», а також етично-толерантної комунікації із замовниками перекладів.

Перед початком роботи студенти зустрічалися із 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 на одержаним завданням, який усі студенти-практиканти під моніторингом фахівця-керівника виробничою практикою коментували під час обговорення результатів цього циклу майстер-класів.

Практична значущість описаної роботи виражалася в констатуванні реальних різнорівневих перекладацьких труднощів та пропонуванням можливих виходів із конкретних ситуацій. Наведемо приклади деяких з них.

Лексичні труднощі:

1. Омонімічність термінології.

Вихід: Дослідити феномен відповідно до галузі перекладу та дібрати відповідний термін.

2. Відсутність слова в мові перекладу.

Вихід: - транслітерувати та надати пояснення в дужках; - надати пояснювальний переклад; - створити авторський, дати в дужках пояснення і надалі використати його в лапках.

3. Наявність синонімічних слів-відповідників.

Вихід: Не «змішувати» їх, обрати найбільш адекватний варіант та використати в подальшому тільки його.

Граматичні труднощі:

1. Розбіжності в керуванні дієслів у мовах оригіналу та перекладу.

Вихід: Перевірка узгодження в словникових джерелах.

2. Відсутність певних конструкцій у робочих мовах (дієприкметникові звороти від активного стану дієслова в українській мові, граматичного звороту «Complex Object» в китайській, російській та українській мовах тощо).

Вихід: Використати функціональну заміну.

3. Розбіжності в синтаксичній структурі речень (суцільне написання структурних елементів китайського речення).

Вихід: Користуватися граматичними правилами мови перекладу та засобами функціональної заміни.

Композиційні проблеми:

1. Розбіжності об'ємів текстів оригіналу й перекладу в різних підрозділах документу.

Вихід: Зберегти оригінальний фрейм засобом зменшення шрифту вихідного тексту.

Після аналізу майстер-класів з перекладу угод і контрактів студенти отримали задоволення результатами своєї роботи та роботи одногрупників, поповнили багаж професійно значущих знань, умінь і навичок в офіційно-діловій сфері.

Третій тур майстер-класів було проведено в Освітньо-культурному центрі «Інститут Конфуція». Метою туру було ознайомлення студентів з діловою академічною кореспонденцією, прийомами і засобами її перекладу. 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 та російською мовами, 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-полілінгвам перекласти тексти запрошень на науково-практичні

конференції та інформаційні листи з англійської мови українською та російською мовами. Студенти також заповнювали заявки викладачів-носіїв китайської мови на участь у конференціях англійською мовою.

Студенти не тільки допомогли співпрацівникам «Інституту Конфуція», але й прискорили процес реалізації поточних діл університету в міжнародному масштабі. Практично-діяльнісна орієнтація студентів-майбутніх перекладачів китайської мови в академічній, культурній, офіційно-діловій сферах уможливила активізацію їхніх професійних якостей і компетенцій у крос-культурній комунікації та усному послідовному перекладах. Відзначимо, що регулярна поточна практика спілкування українських студентів з китаємовними викладачами і волонтерами центру англійською мовою сприяла подоланню мовного, психологічного та культурного бар'єрів між учасниками крос-культурної комунікації і збудувала потужний фундамент для подальшого застосування набутих знань, умінь і навичок в професійних цілях.

Усний блок експериментальної програми виробничої практики передбачав залучення студентів до профорієнтаційної роботи із школярами шкіл міста та області, а також участь в освітньо-культурних заходах «Інституту Конфуція» як перекладачів китайської мови. Метою таких заходів, крім відпрацювання навичок комунікації з людьми різного віку і соціального статусу, було формування усвідомлення студентів специфіки послідовного перекладу, та активація лінгвістичних та екстралінгвістичних навичок для здійснення продуктивної крос-культурної комунікації.

Мовленнєво-перекладацька експериментальна практика починалася із відвідування практикантами та представниками китайської сторони Міжнародного проекту «Інститут Конфуція» освітніх навчальних закладів (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 навички й уміння 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, після візиту студентами закладів освіти в центр поступали дзвінки від школярів та їхніх батьків для уточнення деяких моментів та висловлення подяки за надану інформацію.

Інший різновид експериментально-практичного завдання передбачав залучення студентів до послідовного перекладу на дипломатичному рівні під час візиту високопоставлених гостей із Китаю. Мета такого тренування полягала в акумуляції всіх лінгвістичних, паралінгвістичних та екстралінгвістичних резервів майбутніх перекладачів-синологів для продуктивної реалізації усної крос-культурної комунікації. Відзначимо спокійний стан студентів до початку і в період перемовин,

відсутність нервозності, повну віддачу і коректну поведінку. Усі студенти підтримували тих, хто виступав із перекладом, не розмовляли один з одним, не шуміли, навпаки, уважно слухали всіх учасників комунікації. Після закінчення процесу майбутні перекладачі коментували огріхи, які 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 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 навичок і вмінь опрацювання офіційно-ділової та академічної документації, ведення листування, фіксували припущені 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 значною мірою 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.

1. Перекладіть казку з китайської / англійської мови українською / російською мовою для українського ДНЗ садка-філії «Інституту Конфуція». Підготуйте коментар до незнайомих казкових героїв. Пам'ятайте, що вік дітей становить 5-6 років. Оформіть текст перекладу у вигляді книжечки таким чином (ілюстрації, малюнки, апікації, квілінг тощо), щоб діти із зацікавленістю розглядали й читали казки.

2. Перекладіть казку з української / російської мови китайською / англійською мовою для китайського ДНЗ. Підготуйте коментар до незнайомих казкових героїв (вік дітей становить 5-6 років). Оформіть текст перекладу у вигляді книжечки таким чином (ілюстрації, малюнки, апікації, квілінг, вирізання тощо), щоб діти із зацікавленістю розглядали й читали казки.

3. Організуйте 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, уміння адаптувати тексти перекладу до дитячої аудиторії, навичок позитивного самоналаштування до професійної діяльності цієї категорії.

Творчі завдання іншого блоку мали не тільки естетичний характер, але й логопедично-корекційний. Метою цієї серії креативних завдань було формування в студентів естетично-

поетичного почуття, навичок двостороннього перекладу коротких римованих віршів і навичок виявлення фонетичних труднощів вимовляння китайських, українських та російських звуків дітьми у віці 5-6 років. Отже, практикантам було запропоновано перекласти китайські короткі римовані вірші-скоромовки українською й російською мовами, вибрати з них ті, що містять звуки, артикуляцію яких порушують чи не вимовляють зовсім п'яти-шестирічні діти. Вимоги до оформлення перекладеного матеріалу були ідентичні попереднім. Зауважимо, що при перекладі рими перекладач зіткнувся з проблемою її відтворення, тому часто семантика тексту оригіналу може видозмінитися в цілях збереження віршової органіки.

Для занять з української мови вихователі ДНЗ із задоволенням тренували з дітьми колоритні скоромовки, перекладені з китайської мови. 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 студенти виокремили приголосні *г, ґ, 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 припускають орфоепічних помилок під час вимовляння звуків *г, ґ*, або їх ототожнюють. Звуки *ш* і *ч* [ч'] вимовляють на кшталт російської мови, а не [шч], [ч], а афrikати *дж* і *дз* – як два окремих звуки 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.

Для занять з російської мови студенти обрали в російськомовному перекладі китайські скоромовки з орфоепічно-складними звуками, як в україномовному перекладі задля розвитку в них навичок контрастивного фонетичного аналізу та орфоепічно-коректного вимовляння споріднених звуків.

Після виконання вищезазначених завдань студенти висунули пропозицію перекласти скоромовки відомих українських письменників-логопедів китайською мовою й презентувати їх китайським дітям 5-6 років. Керівництво Освітньо-культурного центру «Інститут Конфуція» погодилося із задоволенням з ініціативою студентів та стимулювала їх активність додатковими балами за виробничу практику.

По завершенню креативного етапу перекладацької практики студенти організували для батьків виставку дитячих книжок, яких вони власне переклали й оформили, в Одеському ДНЗ №268 і Одеському навчально-виховному комплексі № 292 «Дошкільний навчальний заклад – спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням англійської мови». Такий захід заохотив більш дітей та їхніх батьків до вивчення китайської мови.

Отже, майбутні перекладачі китайської мови віднесли до виконання творчого логопедично-корекційного завдання та досягли популярності як перекладачі китайської дитячої літератури серед батьків дітей, які захопилися книжками, вихователів та адміністрації дошкільних закладів.

Для вдосконалення умінь професійно-мовленнєвої діяльності за умови рейтингового

накопичення балів студентам надавалася можливість стати учасниками літнього мовного табору та 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'язаної з перекладом академічної документації і кореспонденції тощо.

Перед відрядженням за кордон студенти оформили індивідуальний графік навчання й отримали спеціальні експериментальні завдання.

У період семестрового й річного навчання в КНР студенти мали виконати перекладацько-аналітичні завдання типу: - проаналізувати навчальний план китайського вишу та робочі програми з китайської мови (поаспектний аналіз) на предмет відповідності українським нормативам і надати переклад українською мовою для української сторони та російською мовою для китайських викладачів і волонтерів, які виконують свої посадові обов'язки в Україні в межах Міжнародного проекту «Інститут Конфуція», оскільки, на жаль, у Китаї вони вивчають російську мову як іноземну, а не українську; перекласти академічну довідку-сертифікат про успішність завершення мовної підготовки в китайському університеті-партнері українською та російською мовами. Другою складовою завдання було таке: підготувати текстову доповідь про свої враження від перебування в літньому мовному таборі / навчання за семестровою / річною академічними програмами у КНР та надати фото, що підтверджують їхню доповідь; підготувати відео-фільм і презентацію свого перебування у КНР із застосуванням ІКТ.

Одним із аспектів практики майбутніх фахівців перекладу було створення реальних умов для здійснення науково-дослідницької діяльності в межах написання курсових / дипломних робіт з питань перекладознавства, синології та контрастивної лінгвістики. Тематикою навчально-наукової специфіки слугували актуальні питання, наприклад:

1. Сучасні стратегії перекладу авторського тексту (на матеріалі сучасних китайськомовних романів та їх перекладів українською / російською мовою).
2. Особливості перекладу україномовних соціально-побутових реалій китайською мовою.
3. Стратегії збереження гумористичного ефекту при перекладі сучасних китаємовних ситкомів українською / російською мовою.
4. Лексико-граматичні особливості перекладу україномовних коротких новин китайською мовою (на матеріалі україномовних телевізійних програм та їх перекладів китайською мовою).
5. Жанрово-стилістична характеристика перекладу косметичної продукції з китайської мови українською / російською мовою (на матеріалі англкомовних рекламних буклетів та їх перекладів українською / російською мовою).
6. Стилістичні перекладу сучасної китайськомовної дитячої поезії українською / російською мовою (на матеріалі китайськомовних віршів та їх перекладів українською / російською мовою).

тощо.

Виконання такої роботи сприяло набуттю студентами вмінь: визначити проблему, формулювати завдання, визначити їх місце в ієрархії лінгвістичних цілей, обґрунтувати методику їх реалізації, аналізувати науково-теоретичні концепції із досліджуваних проблем. У такий спосіб мовне середовище й підтримка носіїв мови стимулювали дослідницький підхід студентів до майбутньої професійної діяльності.

По закінченні мовної практики за кордоном майбутні перекладачі китайської мови значно поповнили лінгвістичний і культурологічний багаж знань, умінь і навичок; навчилися оцінювати власні досягненні й аналізувати мовленнєво-перекладацьку діяльність інших студентів; долати комунікативні бар'єри; здобули досвід самостійно приймати рішення адекватно ситуації; набули навичок толерантного ставлення до нерідної культури та її представників; усвідомили значущість навчання і функціонування в команді представників рідної та іншомовних культур; дібрали автентичний матеріал для написання курсових / дипломних робіт.

Після повернення українських студентів на батьківщину вони звітували за всіма пунктами одержаних завдань. Процес звітування мав поетапну реалізацію у трьох проекціях: звіти в центрі «Інститут Конфуція» перед студентами-філологами; організація звітних конференцій із залученням слухачів лінгвосоціокультурної підготовки із філій «Інституту Конфуція»; презентація відеороликів із коментуванням яскравих подій, що відбувалися в період мовної практики за кордоном, під час проведення профорієнтаційних заходів, ініційованих центром та університетом, як-от: «День відкритих дверей Інституту Конфуція», «День Відритих дверей університету», «День факультету іноземних мов» тощо; організація фотовиставок для мешканців Південного регіону в контексті заходів: «Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Райдуга мов» тощо.

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 спеціальністю.

Відтак, поетапне впровадження визначених педагогічних умов сприяло формуванню у майбутніх перекладачів китайської мови складових перекладацької компетентності (компетенцій): мовної, комунікативно-мовленнєвої, перекладацько-дискурсивної, лінгвосоціокультурної та специфічно-технологічної компетенцій; тобто забезпечило розвиток відповідних знань, умінь і навичок самих студентів.

4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному та прикінцевому етапах

Для перевірки ефективності моделі та експериментальної методики формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, що виконувалися під час констатувального етапу за показниками виокремлених компетенцій (мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна та специфічно-технологічна компетенції).

Для моніторингу якості формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було проведено діагностування 120 респондентів, з-поміж яких 60 осіб – учасники експериментальних груп, 60 осіб – контрольних.

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 та текстів, що були спрямовані на визначення рівнів володіння фонологічними, лексико-семантичними, граматичними, орфоепічними знаннями, вміннями і навичками; стилістичними нормами китайської, державної (української), англійської та російської (мови меншин) мов за функціонально-стильовою спрямованістю дискурсу робочих мов. Зауважимо, що при відборі завдань бралися 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. 4.5).

Таблиця 4.1

Порівняльні дані рівнів сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу, у %

| Етап | Групи | Показники | Рівні | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------|--------------|-------------|----------|---------|
| | | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| констатувальний | КГ | Лексико-граматичний | 10,93 | 43,94 | 45,13 | 0 | |
| | | Функціонально-стилістичний | 10,24 | 44,38 | 45,38 | 0 | |
| | | Фонологічний | 10,15 | 44,16 | 45,69 | 0 | |
| | Узагальнені показники (КГ) | | 10,44 | 44,16 | 45,4 | 0 | |
| | ЕГ | Лексико-граматичний | 10,46 | 44,56 | 44,98 | 0 | |
| | | Функціонально-стилістичний | 10,0 | 44,6 | 45,4 | 0 | |
| | | Фонологічний | 9,84 | 45,53 | 44,63 | 0 | |
| | Узагальнені показники (ЕГ) | | 10,1 | 44,9 | 45,0 | 0 | |

| Продовження таблиці 4.1 | | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| формувальний | КГ | Лексико-граматичний | 10,22 | 45,4 | 44,38 | 0 | |
| | | Функціонально-стилістичний | 10,13 | 45,11 | 44,76 | 0 | |
| | | Фонологічний | 10,01 | 44,88 | 45,11 | 0 | |
| | Узагальнені показники (КГ) | | 10,12 | 45,13 | 44,75 | 0 | |
| | РІЗНИЦЯ | | -0,32 | +0,97 | -0,65 | 0 | |
| | ЕГ | Лексико-граматичний | 23,54 | 55,82 | 20,64 | 0 | |
| | | Функціонально-стилістичний | 23,31 | 55,03 | 21,66 | 0 | |
| | | Фонологічний | 22,51 | 54,66 | 22,83 | 0 | |
| | | Узагальнені показники (ЕГ) | | 23,12 | 55,17 | 21,71 | 0 |
| | | РІЗНИЦЯ | | +13,02 | +10,27 | -23,29 | 0 |

Так, високого рівня ефективності в ЕГ досягли: за лексико-граматичним показником – 23,54% (було 10,46%); функціонально-стилістичним – 23,31% (було 10,0%); фонологічним – 22,51% (було 10,01%).

Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість студентів, які успішно впоралися з мовними завданнями. У разі якщо студенти ЕГ припускали помилок, які більш носили характер огріхів, то вони були у змозі їх виправити й проаналізувати. Зокрема, показники високого рівня сформованості мовної компетенції студентів ЕГ зросли на 13,02%; достатнього – на 10,27%; показники середнього рівня знизилися на 23,29%. 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, умінь і навичок студентів ЕГ та КГ стали статистично вірогідними. Розподіл рівнів сформованості мовної компетенції студентів КГ і ЕГ за результатами контрольного зрізу подано на рис. 4.5.

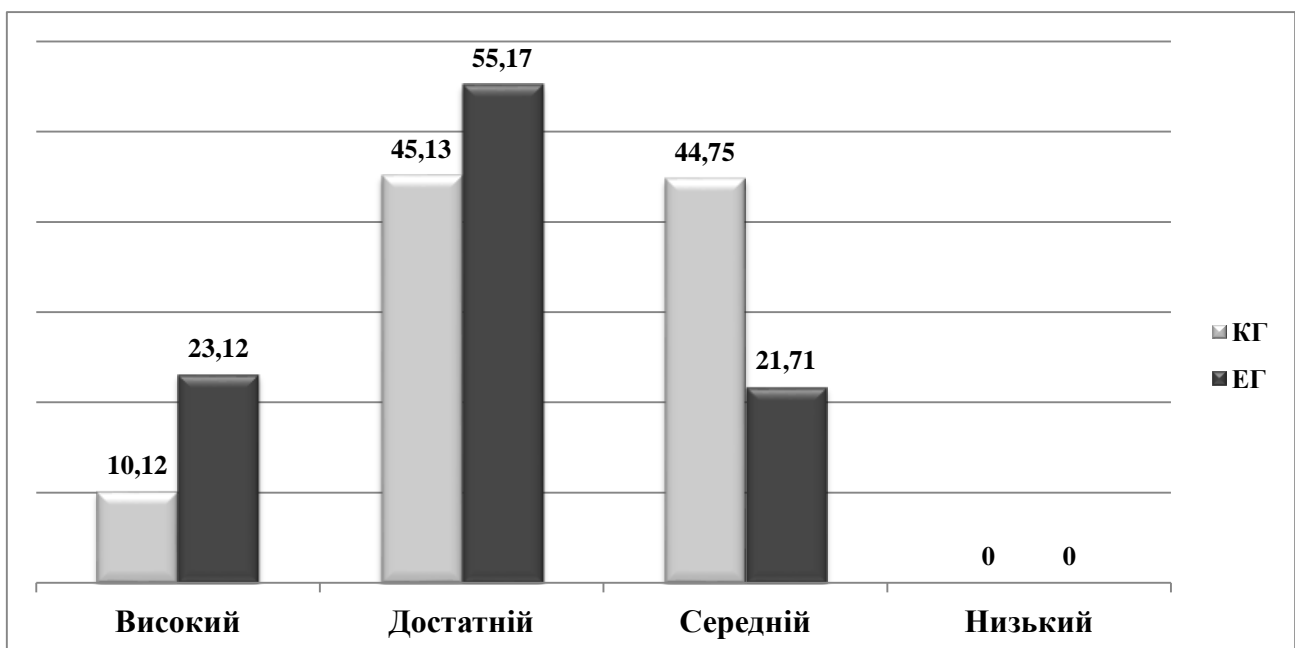


Рис. 4.5. Діаграма розподілу рівнів сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (у %)

Зростання рівня сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови можна пояснити тим, що в ЕГ робота з удосконалення мовних умінь і навичок у межах китайської, англійської, української та російської мов здійснювалася поетапно, за умов наявності позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови, а також за допомогою системи мовно-комунікативних вправ і завдань у контексті дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів, проте робота в КГ була спрямована на вдосконалення мовних умінь студентів з китайської мови та мала більш відособлений характер, оскільки було ігноровано значення порівняльного аналізу різнорівневих лінгвістичних аспектів споріднених і неспоріднених мов.

Професійна спрямованість вправ та інтерактивна форма їх реалізації викликала зацікавленість студентів ЕГ. Проте студенти КГ припускали грубих помилок в порівняльно-контрастивному аналізі означених мовних явищ, відчували труднощі під час тлумачення деяких термінів та редагування речень, текстів; припускали неточності у визначенні функціональних стилів та жанрів робочих мов, що пояснюється недостатньою розробкою систематичної роботи з мовним матеріалом і відсутністю належної мотивації щодо необхідності досконалого вивчення теоретико-практичних аспектів робочих мов.

У межах *лексико-граматичного показника* було очевидним покращення у вживанні студентами лексичних одиниць і словосполучень з урахуванням функціонально-стильових маркерів дискурсу в китайській, англійській, українській та російській мовах. Майбутні перекладачі китайської мови намагалися розмежовувати стилістичні і / або різногалузеві синоніми, омоніми і полісемічні слова. Під час виконання студентами завдань китайською мовою не було відмічено 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 емпатичній 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 yu ē» - говорити, казати і «日 rì» - сонце; 裤子(kùzi) «штани», 裙子(qúnzi) «спідниця» тощо), омоніми (омографи: «长 cháng» - довгий і «长 zhǎng» - 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) та складносурядні речення, що виражають протиставні і розділові відносини. В англійськомовних завданнях майбутні перекладачі китайської мови виявили обізнаність у використанні інтернаціоналізмів та знання семантики псевдоінтернаціоналізмів (“*attraction*”, “*prospect*”, “*rent*” тощо); будували, значною мірою, граматично коректні речення. У ході виконання російськомовних та україномовних завдань студенти загалом розпізнавали терміни з різних галузей, фразеологізми, реалії в академічній та професійній сферах.

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 аналізу різностильових китайськомовних текстів студенти продемонстрували обізнаність із структурно-композиційними

нормами дискурсу та лексико-граматичними особливостями його оформлення; навички ідентифікації та інтерпретування стилістичних прийомів передавання денотативного і конотативного змісту окремих уривків та експресивних засобів мови в межах тексту конкретного функціонального стилю (жанру). У ході виконання завдань з англійської мови майбутні перекладачі китайської мови маніфестували навички комбінування та трансформування лінгвістичних знань: спостерігалася тенденція коректного використання артикля, зокрема у фразеологічних зворотах (*in honour of this occasion*, на констатувальному етапі були випадки використання студентами визначеного артикля перед словом «honour»), визначеного артикля зі субстантивованими прикметниками / дієприкметниками (*the empowered*; на констатувальному етапі артикль не використовувався взагалі). Наочними були навички застосування дієслівних форм (*the Infinitive, the Participle, the Gerund*) та конструкції Subjunctive I: *The Prime Minister demanded that the delegates should have their multiple visa issued* (у попередньому зрізі студенти застосовували інфінітивні звороти – *demanded to issue...*). У межах 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 роду та відмінку (*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. У ході опрацювання російськомовних завдань україномовні студенти коректно класифікували помилки різних типів, намагалися правильно узгоджувати закінчення прикметників й іменників залежно від роду, відмінку і статі. Майбутні перекладачі китайської мови вдало ідентифікували стилістичні прийоми й експресивні засоби в межах конкретного функціонального стилю (жанру) тексту. Не спостерігалася випадки інтерференції рідної мови (на констатувальному етапі було виявлено вживання таких слів / словосполучень в російській мові: «*и так дальше*» замість «*и так далее*»).

За *фонологічним показником* було досягнуто позитивні результати. 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 спостерігалася 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 [tsʰ], [tʃʰ], [dz], [dʒ]; потік китайського мовлення звучав природно.

У роботі з англійськомовними текстами студенти демонстрували фонетично коректне читання: правильне застосування шкал і термінальних тонів, наголосу і паузації (синтагматичне членування)

під час репрезентації зв'язного тексту із дотриманням правил асиміляція, акомодация, втрата вибуху тощо під час вимовляння окремих слів у складі речень. Студенти зберігали довготу голосних (*steal – still, bon – born, peak – pick, moon / look, duck – dark* тощо); коректно вимовляли слова, які передбачали латеральний вибух (*middle, riddle, cattle, etc.*)”, носовий вибух (*didn't, laden*), асиміляцію (*Is this a business-centre? In the department of Education*).

Через обізнаність із правилами стандартного інтонаційного оформлення україномовного та російськомовного дискурсів студенти не припускали інтерференції іншомовних зразків інтонаційного оформлення на рідне мовлення. Студенти проявили знання правил асиміляції, пом'якшення / озвончення приголосних тощо, що позитивно відображалось на їхньому читанні та не викликало штучного ефекту вимовляння певних слів у потоці мовлення: «безстрокова посвідка» [беСстрокова] / «безжалостный враг» [б'эЖжаласный]; кантівська ієрархія наук [кан'т'івс'ка] / в казне [каз'н'є]; вогкий [вохкій] / отбой – [адбой'] тощо.

Процедура визначення рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови на контрольному зрізі повторювала дії-операції констатувального. Зокрема, було проведено спостереження за процесом виконання студентами завдань культурологічної спрямованості: робота з текстами та знання, уміння і навички крос-культурної комунікації студентів під час організації і проведення освітньо-культурних заходів під патронажем центру «Інститут Конфуція».

Рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетенції студентів КГ і ЕГ асоціюємо з такими показниками за специфікацією: національно- специфічний, етно- традиційний, загально-культурний і гетеросоціальний інтеркультурний.

Порівняльні дані рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.2 та діаграмі (див. рис. 4.6).

Таблиця 4.2

Порівняльні дані рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу, у %

| Етап | Групи | Показники | Рівні | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------|--------------|--------------|--------------|---------|
| | | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| констатувальний | 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 | |

| <i>Продовження таблиці 4.2</i> | | | | | | |
|--------------------------------|--|---|---------------|---------------|---------------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | ЕГ | <i>Загально-культурний</i> | 0 | 29,8 | 52,4 | 17,8 |
| | | <i>Гетеросоціальний інтеркультурний</i> | 0 | 28,26 | 52,26 | 19,48 |
| | | <i>Національно-специфічний</i> | 0 | 29,08 | 52,15 | 18,77 |
| | | <i>Етно- традиційний</i> | 0 | 28,98 | 52,51 | 18,51 |
| | <i>Узагальнені показники (ЕГ)</i> | | 0 | 29,03 | 52,33 | 18,64 |
| формувальний | КГ | <i>Загально-культурний</i> | 0 | 34,02 | 53,81 | 12,17 |
| | | <i>Гетеросоціальний інтеркультурний</i> | 0 | 31,54 | 52,38 | 16,08 |
| | | <i>Національно- специфічний</i> | 0 | 30,74 | 51,17 | 18,09 |
| | | <i>Етно- традиційний</i> | 0 | 28,82 | 49,32 | 21,86 |
| | <i>Узагальнені показники (КГ)</i> | | 0 | 31,28 | 51,67 | 17,05 |
| | <i>РІЗНИЦЯ</i> | | - | +1,24 | +0,53 | -1,77 |
| | ЕГ | <i>Загально-культурний</i> | 31,17 | 51,14 | 17,69 | 0 |
| | | <i>Гетеросоціальний інтеркультурний</i> | 30,84 | 50,98 | 18,18 | 0 |
| | | <i>Національно- специфічний</i> | 29,0 | 45,79 | 25,21 | 0 |
| | | <i>Етно- традиційний</i> | 28,91 | 48,13 | 22,96 | 0 |
| | | <i>Узагальнені показники (ЕГ)</i> | | 29,98 | 49,01 | 21,01 |
| <i>РІЗНИЦЯ</i> | | +29,98 | +19,98 | -31,32 | -18,64 | |

Діагностування рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції визначалося культурологічною обізнаністю студентів за такими детермінантами культурологічного підходу, як: культурологічний нарис країн, мова яких студіюється (Китай, Велика Британія / США, Україна); національно-культурна спадщина; етно-ментальність; національно-маркована соціокомунікація; лінгвокультурологічне тло. У процесі спостереження за перекладацько-комунікативною діяльністю майбутніх перекладачів китайської мови особливу увагу звернено, з одного боку, на рівень сформованості вмінь ідентифікувати національно-марковані елементи і явища, відтворювати їх у вторинному тексті із використанням адекватних перекладацьких засобів і прийомів, що уможливають збереження національної специфіки; з іншого боку, – на знання, вміння і навички студентів продуктивно безконфліктно, творчо, естетично-коректно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами / колегами в межах соціально гетерогенних груп в полікультурному середовищі як частина команди, усвідомлюючи свої функції.

За результатами виконаних завдань культурологічної спрямованості студентами ЕГ та КГ було визначено якість складників лінгвосоціокультурної компетенції в ЕГ та КГ в межах конкретних країн (Китай, Велика Британія / США, Україна) за показниками: 1) обізнаність в галузі національно-культурної спадщини (знання про територію, державний устрій, економіку України, КНР, Великої Британії / США, населення цих країн та їх етнічний склад, релігійні преференції і конфесії представників цих країн, основні ЗМІ країн; свята, звичаї, обряди, традиції, реалії; знання про науку і освіту України, КНР, Великої Британії / США; мистецтво країн; художню літературу країн; історію країн); 2) ознайомленість з етно-ментальністю представників означених країн (основні риси); 3)

уміння здійснювати національно-марковану соціокомунікацію (обізнаність із стереотипами вербальної та невербальної комунікативної поведінки носіїв мови (китайської, англійської, української, російської); уміння будувати конструктивну крос-культурну комунікацію з урахуванням етно-ментальності представників іноземної культури або субкультури); 4) лінгвокультурологічні знання (культурологічні знання в межах країн України, Китаю, Великої Британії / США, поєднані із лінгвістичними засобами їх (знань, інформації) оформлення в певній ситуації міжкультурної комунікації українською, китайською, англійською або російською мовами). Отже, розподіл рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції студентів КГ і ЕГ за результатами контрольного зрізу подано на рис. 4.6.

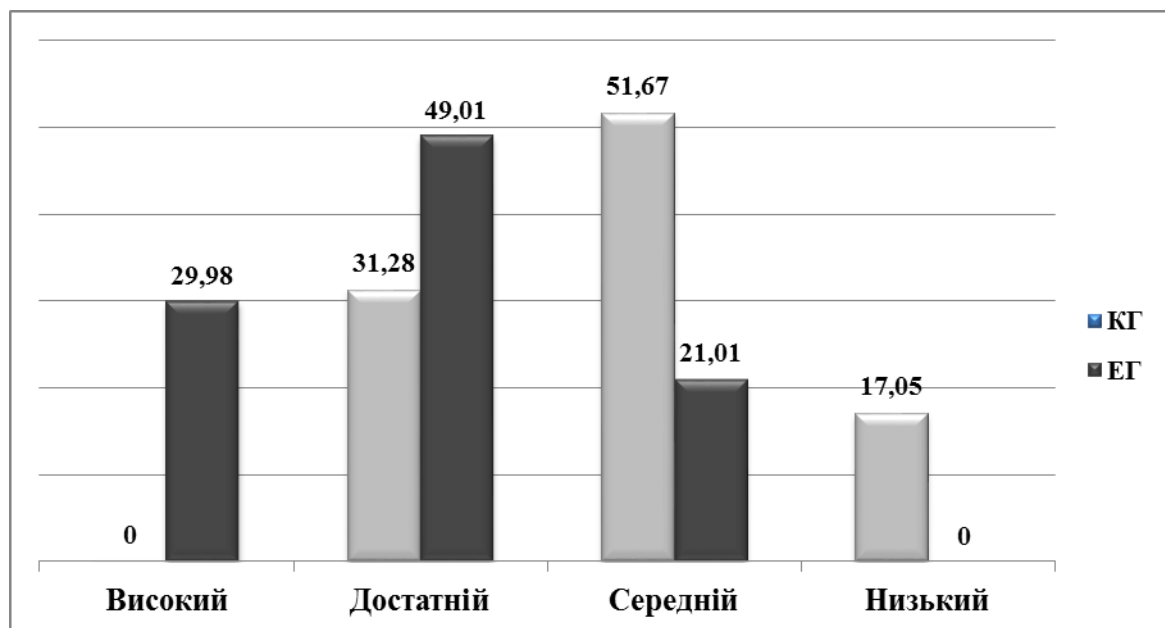


Рис. 4.6. Діаграма рівнів сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови (у %)

Як бачимо, за результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості в них лінгвосоціокультурної компетенції. 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%). Відзначимо, що високого рівня досягли студенти ЕГ за показниками: загально-культурний – 31,17% (було 0%), гетеросоціальний інтеркультурний – 30,84 (було 0%), національно- специфічний – 29,0% (було 0%), етно- традиційний – 28,91% (було 0%).

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-політичних питань країн, мови яких

вивчаються; зазнавали труднощів при декодуванні вербальної та невербальної поведінки носіїв мови-джерела та мови-перекладу у певній комунікативній ситуації (етико-естетичних аспектів).

Спостереження за виконанням студентами ЕГ вищенаведених завдань дають змогу констатувати, що вони в значній мірі актуалізують культурологічну обізнаність та відповідний словниковий мінімум (знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національних культур КНР, України, Великої Британії (США); знання тонкощів та національної специфіки гумору й іронії носіїв мови-джерела та мови-перекладу); автономно користуються перекладацьким інструментарієм для їх відтворення мовою перекладу; більш активно, вправно, безконфліктно й естетично-коректно поведуться в процесі підготовки і проведення освітньо-культурних заходів міжнародного формату під час взаємодії з носіями іноземної і рідної мов, які є представниками гетеро-соціальних груп в полікультурному середовищі.

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 зрізові мовленнєвих завдань в межах різних видів мовленнєвої діяльності китайською, англійською, українською, російською мовами, як-от: письмі, аудіюванні, читанні, говорінні (монологічне, діалогічне, діамнологічне мовлення), виконання яких спостерігалось і доповнювалось на практичних і семінарських заняттях з першої та іноземної мов, в 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 4.7.

Таблиця 4.3

Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу, у %

| Етап | Групи | Рівні | | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------|---------------|--------------|--------------|----------|
| | | Показники | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | | 4 | 5 | 6 | 7 |
| констатувальний | КГ | Графічно-змістовий | | 12,1 | 29,44 | 32,64 | 25,82 |
| | | Візуально-перцептивний | | 27,68 | 37,14 | 35,18 | 0 |
| | | Аудіальний | | 0 | 30,84 | 49,16 | 20,0 |
| | | Перцептивно-мовленнєвий | M* | 12,59 | 48,11 | 32,91 | 6,39 |
| | | | Д | 10,58 | 52,16 | 32,44 | 4,82 |
| | Узагальнені показники (КГ) | | 12,59 | 39,54 | 36,47 | 11,4 | |
| | ЕГ | Графічно-змістовий | | 12,47 | 29,47 | 32,44 | 25,62 |
| | | Візуально-перцептивний | | 27,73 | 37,58 | 34,69 | 0 |
| | | Аудіальний | | 0 | 30,6 | 49,38 | 20,01 |
| | | Перцептивно-мовленнєвий | M | 12,66 | 47,81 | 33,12 | 6,41 |
| | | | Д | 10,61 | 52,0 | 32,6 | 4,79 |
| | Узагальнені показники (ЕГ) | | 12,69 | 39,49± | 36,45 | 11,37 | |

| Продовження таблиці 4.3 | | | | | | | |
|-------------------------|----------------|-----------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| формувальний | КГ | Графічно-змістовий | | 12,49 | 29,64 | 34,3 | 23,57 |
| | | Візуально-перцептивний | | 26,15 | 38,1 | 35,75 | 0 |
| | | Аудіальний | | 0 | 30,85 | 48,28 | 20,87 |
| | | Перцептивно-мовленнєвий | М | 14,47 | 47,58 | 33,04 | 4,91 |
| | | | Д | 11,57 | 51,03 | 31,55 | 5,85 |
| | | Узагальнені показники (КГ) | | 12,94 | 39,44 | 36,58 | 11,04 |
| | РІЗНИЦЯ | | +0,35 | -0,1 | +0,11 | -0,36 | |
| | ЕГ | Графічно-змістовий | | 25,96 | 40,66 | 26,5 | 6,88 |
| | | Візуально-перцептивний | | 42,81 | 41,67 | 15,52 | 0 |
| | | Аудіальний | | 12,15 | 41,58 | 38,44 | 7,83 |
| | | Перцептивно-мовленнєвий | М | 25,49 | 46,48 | 26,86 | 1,17 |
| | | | Д | 21,71 | 60,01 | 16,14 | 2,14 |
| | | Узагальнені показники (ЕГ) | | 25,63 | 46,08 | 24,69 | 3,6 |
| | РІЗНИЦЯ | | +12,94 | +6,59 | -11,76 | -7,77 | |

* М – монологічне мовлення, Д – діалогічне мовлення

Зміни у володінні комунікативно-мовленнєвою компетенцією в більш позитивну сторону 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 в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-, англо-, українсько- та російськомовними текстами та іншомовними мовцями вдалося стимулювати мотиваційний потенціал майбутніх перекладачів-сінологів до оволодіння перцептивними і продуктивними видами іншомовної та слов'яномовної мовленнєвої діяльності, підвищити їхню увагу до власного професійного мовлення. Розподіл рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції в КГ та ЕГ показано на рис. 4.7.

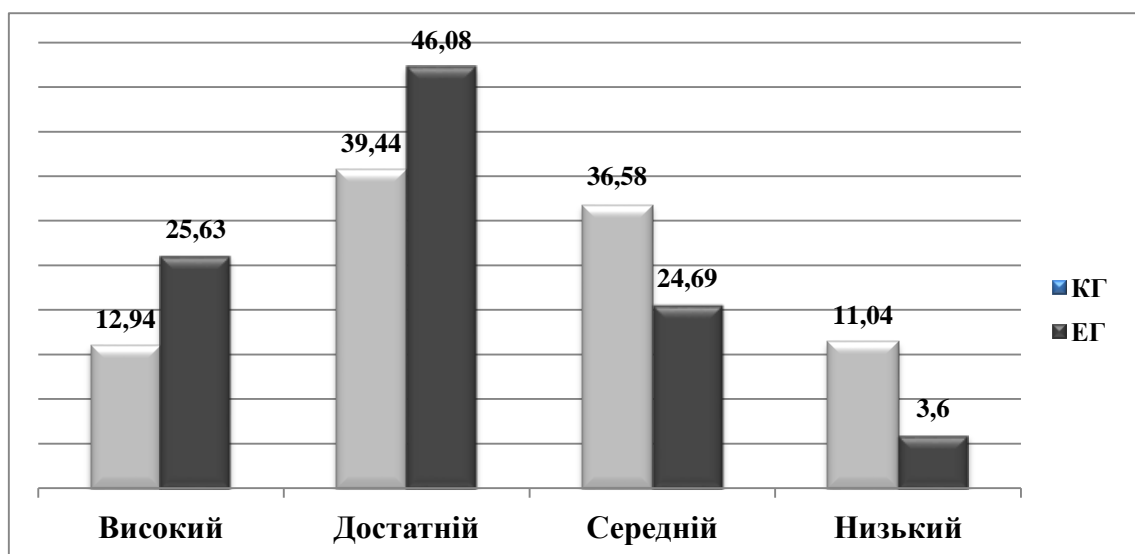


Рис. 4.7. Діаграма розподілу рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (у %)

Специфікуємо підсумки виконання експериментальних завдань студентами ЕГ. За *графічно-змістовим показником* (письмо) одержано такі результати: високого рівня досягло 25,96% в ЕГ (було 12,47%); достатнього – 40,66% (було 29,47%); середнього – 26,5% (було 32,44%); низького рівня – 6,88% (було 25,62%).

Зауважимо, що студентам було запропоновано, крім закритого листа, написати відкритий лист роботодавцю; тематика твору-міркування було розширено темами «Професія перекладача в сучасному контексті» і «Освіта: нормативи і перспективи розвитку».

Кількісні дані, що специфікують результати виконання студентами – майбутніми перекладачами китайської мови письмових робіт китайською, англійською, українською, російською мовами за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями подано в Додатках (див. Додаток Е таблиця Е1).

Загальні показники успішності навчання в ЕГ суттєво зросли: високий рівень досягло на 14,49% більше у порівнянні з констатувальним зрізом, достатній рівень – на 11,18%, проте середній і низький рівні в сумі зменшилися на 24,67%. Коментуємо. Студенти після опанування експериментальною методикою продемонстрували обізнаність з композиційно-реквізитними форматами офіційних документів і листів, стилістики їх оформлення, функціональними стилями та жанрами робочих мов, хоча і припускали незначні неточності під час передачі денотативного та конотативного змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості мовою перекладу в писемній формі (включаючи поодинокі орфографічні та орфоепічні огріхи та огріхи в накресленні ієрогліфів), в значній мірі виконали отримані завдання.

Перцептивні та продуктивні види мовленнєвої діяльності також перевірялися у комплексі. Рівень сформованості мовленнєво-комунікативної компетенції за *візуально-перцептивним показником* перевірявся у читанні. Отже, щодо читання, то зміст завдань на контрольному етапі дещо ускладнився: було розширено їх функціонально-стильова спрямованість та ступень опанування інформації – читання набуло характер повного розуміння змісту (див. Додаток Е, табл. Е2). Додатково пропонувалося надати їх розгорнутий переказ (непідготовлений вторинний текст) і висловити своє відношення до прочитаної інформації (підготовлений первинний текст) мовою тексту оригіналу (див. Додаток Е, табл. Е4). Особлива увага приділялася на вміння 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 27,73%); достатнього – 41,67% (було 37,58%); середнього – 15,52% (було 34,69%). За результатами завдань з читання в КГ зафіксована незначна розбіжність від – 1,53% до + 0,96%, що можна пояснити незначною увагою до лексико-граматичних особливостей оформлення різногалузевих текстів, зокрема терміносистем, та відсутністю завдань, пов'язаних із складанням глосарію та аналізу граматичних структур в контексті певних дискурсів. Проте результати перевірки умінь читання з повним розумінням змісту в межах китайської, англійської, української та російської мов значно перевищили попередні, що свідчить про системність у навчанні читання, скрупульозну роботу з

оволодіння термінологією і синтаксичному оформленню речень текстів різної функціонально-стильової спрямованості. Отже, високий рівень досягло на 15,8% більш студентів, достатній – на 4,09%, у цьому зв'язку середній рівень знизився на 19,17%. Студенти виявили вміння ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому) та ефективно використовувати всі форми читання (уголос, мовчазного, змішаного типу).

Завдання за *аудіальним* показником передбачали подібні комплексні завдання констатувальному зрізу, проте конференційна дискурсивність була урізноманітнено: пропонувалися записи доповідей з конференцій, присвячених проблемам філології, педагогіки, психології, філософії, культурології, китайською, англійською, українською, російською мовами. Сформовані вміння сприймати тексти на слух перевірялися під час виконання й репрезентації завдань в усній формі (діалогічне підготовлене / не підготовлене мовлення, офіційний / неофіційний стиль). Студенти аналізували фонетичне оформлення мовлення комунікантів, виокремлювали головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу та продовжували діалог з учасником конференції (однорупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу (див. Додаток Е, табл. Е5).

Другий блок завдання з аудіювання передбачав прослухання телефонної розмови в галузях бізнесу, економіко-правових і міжнародних відносин, виробничої сфери (з природними і / або технічними перешкодами – шумами, розривом зв'язку тощо) китайською, англійською, українською, російською мовами з виявленням деталей розмови та комунікативного наміру інтерлокуторів. Студенти обговорювали подальші стратегії співпраці з іноземними / вітчизняними колегами мовою тексту оригіналу, дискутували. Результати виконання завдань з говоріння (діалогічного мовлення) відображено в таблиці Е5 (див. Додаток Е).

При оцінюванні рівня сформованості компетенції студентів в аудіюванні (аудіозапис з науково-практичної конференції та телефонна розмова) було враховувано вміння адекватно декодувати інтонаційне оформлення аудіотекстів, комунікативний намір інтерлокутора (залежно від їх віку, соціального статусу, статі, психофізіологічних характеристик тощо) та ступень розуміння змісту (загальний, основні ідеї, в деталях) почутого тексту у формі монолога, діалога, полілога в межах гуманітарних наук (філології, філософії, культурології, педагогіки, психології), сфери бізнесу, економіко-правових і міжнародних відносин і виробництва, а також утримання в оперативній пам'яті сприйнятої інформації. Особлива увага, як в попередньому зрізі, приділялась умінню студента розуміти аудіоуривок з перешкодами різного характеру. Показники результатів аудіювання китайських, англійських, українських, російських аудіотекстів за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями подано в Додатку Е (див. табл. Е3). За аудіальним показником високого рівня сформованості досягли 12,15% студентів ЕГ (було 0%); достатнього – 41,58% (було 30,06%); середнього – 38,44% (було 49,38%) та низького – 7,83% (було 20,01%).

Показники рівнів сформованості компетенції в аудіюванні студентів КГ приблизно однакові у порівнянні з констатувальним зрізом: високий рівень знизився в межах від 0,21% до 0,89%; достатній

– від 0,5% до 3,14%; проте низький рівень підвисився на 0,39% і 3,35%, відповідно. Студент відчули труднощі у розумінні головної думки, основної ідеї, загального змісту та деталей різножанрового аудіоматеріалу (дебатів, офіційних доповідей, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо); не в усіх текстах змогли ідентифікувати комунікативний намір інтерлокутора (за його віком, соціальним статусом, статтю) та подекуди невірно реагували на його відповіді та пропозиції з частковим використанням ораторських прийомів; відчули деякі утруднення через наявність природних і технічних перешкод. Результати контрольного зрізу свідчать про недостатність уваги студентів КГ до аналізу імпліцитного змісту аудіоповідомлень, що спровокувало некоректність комунікативної поведінки в ході виконання подальших мовленнєвих вправ з говоріння.

Проте успішність виконання завдань з аудіювання студентами ЕГ підтверджена підвищенням високо (+ 12,31% і + 11,99%) й достатнього (+ 9,8% і + 11,57%) рівнів, зниженням, у цьому зв'язку, середнього (– 10,6% і – 13,15%) й низького (– 12,51% і – 10,41%) рівнів. Зміст експериментального навчання з аудіювання був спрямований на подолання вищезазначених труднощів, саме тому 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, англійською, українською і російською мовами. Поліпилися навички студентів ЕГ сприймати на слух числівники, іншомовні та рідні власні імена, фразеологізми й ідіоми, професійну лексику, розмовні лексичні одиниці, реалії. Майбутнім перекладачам китайської мови вдалося позбавитися проблем, пов'язаних з письмовим фіксуванням опор.

Наступний блок завдань зрізу був спрямований на виявлення рівня сформованості компетенції майбутніх перекладачів китайської мови в говорінні (діалогічному й монологічному мовленні) за *перцептивно-мовленнєвим показником*. Завдання власне монологічного характеру, крім презентації нового приладу (гаджету) китайською, англійською, українською, російською мовами із зазначенням його функцій, 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 / англійською / українською / російською мовами». Успішність виконання підготовленого говоріння залежало від реакції однокласників та їх бажанням допомогти подолати психологічні проблем або розділити радість. Перевага віддавалася застосуванню мультимедійних технологій. Вимоги до презентації та демонстрації певного емоційного стану відповідали нормам побудови підготовленого первинного тексту й оцінювалися здатності студентів продукувати чіткий детальний підготовлений монолог з широкого кола різногалузевих тем, креативні навички моделювання поведінкових моделей іноземними і державною / рідною мовами та репрезентувати монолог в усному форматі.

Під час перевірки рівня сформованості вмій і навичок непідготовленого монологічного мовлення (див. зміст завдань з читання) після експериментального навчання моніторились компетенції продукувати чіткий детальний непідготовлений монолог та репрезентувати його у формі

розгорнутого переказу науково-публіцистичного, літературного та розмовно-побутового текстів (вторинний текст) та надання аргументації думки з порушених проблем (первинний текст). Привіталось використання ораторських прийомів при репрезентації монологів.

Система оцінювання монологічного мовлення була аналогічною до оцінювання письмових робіт, при цьому до уваги бралися ще такі показники: відповідність комунікативній меті й ситуації; теоретична обізнаність з темою; навички креативного моделювання, пристосування до ситуації та реакції на зовнішній подразник; лінгвістичні вміння оформлювання подібних текстів; дотримання комунікативного етикету та відповідність стилю.

Показники рівнів сформованості монологічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови після експериментального навчання подано в таблиці Е4 (див. Додаток Е).

Як засвідчують дані таблиці Е4, студенти більш успішно, аналогічно з попередніми результатами, впоралися з репрезентацією підготовленого монологічного мовлення як іноземними мовами, так і державною / рідною мовою (28,94)% КГ, (36,18)% ЕГ – високий рівень, (57,14)% КГ, (54,11)% ЕГ – достатній рівень, (13,92)% КГ, (9,71)% ЕГ – середній рівень; проте очевидною є різниця в показниках високого рівня КГ і ЕГ. Незначними є показники успішності студентів КГ: високий рівень досягло на 3,6% більш студентів, достатній (на 2,04%) і середній (на 1,72%) рівні – понизилися. Зауважимо, що в ЕГ високий рівень підвисився як під час опрацювання підготовленого монологічного мовлення (+ 10,85%), так і непідготовленого (+ 14,8%), за рахунок чого достатній (- 4,94%; - + 2,27%) і середній (- 5,91%; - 6,54%) рівні в цілому понизилися, а низький – в шість разів (- 10,48%).

Такі результати пояснюються крім достатнім об'ємом часу, відведеного на його підготовки і наявністю підручних інформаційно-лексикографічних та словникових джерел, також завдяки набутих у ході спецкурсу навичок працювати в запропонованому форматі в межах різних стилів, умінь використовувати відповідні лексико-граматичні засоби в усному мовленні з дотриманням композиційних вимог до певного стилю та вдалим застосуванням ораторських прийомів (інтонаційного інструментарію, невербальних засобів тощо).

Непідготовлене монологічне мовлення студентів перевірялося через такі завдання: підготувати розгорнутий переказ текстів різної функціонально-стильової спрямованості на базі запропонованих для читання з повним розумінням змісту; висловити своє відношення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу; запропонувати рекомендації з вирішення порушених питань. Як у попередньому констатувальному зрізі, результати виконання завдань з підготовленого монологічного мовлення перевищують результати, отримані за непідготовлене монологічне мовлення в КГ (38,01% – достатній рівень, 52,16% – середній рівень, 9,83% – низький рівень) і ЕГ (14,8% – високий рівень, 38,84% – достатній рівень, 44,02% – середній рівень, 2,34% – низький рівень).

На відміну від констатувального зрізу з непідготовленого монологічного мовлення, результати виконання студентами ЕГ подібної роботи значно змінилися: високого рівня набуло 14,8%

студентів (у попередньому зрізі в загальні не було продемонстровано високий рівень), достатній – підвищився на 2,27%, а середній (– 6,54%) і низький (– 10,48%) помітно скоротилися.

Отже, за перцептивно-мовленнєвим показником (монологічне мовлення) високого рівня досягли 25,49% студентів ЕГ (було 12,66%); достатнього – 46,48% (було 47,81%); середнього – 26,86% (було 33,12%); низького – 1,17% (було 6,41%).

Було виявлено менше помилок у лексико-граматичному та композиційному оформленні іншомовних текстів, ніж україномовних та російськомовних, що свідчить про достатню обізнаність з теми, глибоке розуміння змісту текстів різної функціонально-стильової спрямованості, сформованість навичок опрацювання означених текстів без 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. У мовленні студентів ЕГ не було помічено відхилень від фонологічних норм оформлення висловлювань: зберігалася тональності китайських складів, що сприяло сприйняттю смислу продукованих висловлювань іншими студентами (китайська мова); коректне інтонаційне оформлення англійських висловлювань певного комунікативного типу, без інтерференції рідної мови. В усіх текстах правильно було застосовано емпатичний / логічний наголос; простежувався систематичний ритм, чітко маркований комунікативний центр висловлювань, рівна гучність. Паузи носили синтагматичний характер. Загальна швидкість монологу не була порушена через хезитаційні вокалізовані та невокалізовані паузи.

Щодо завдання з репрезентації *власне діалогічного мовлення* (підготовленого), студентам було запропоновано драматизувати з партнером уривок з (китайського, англійського, українського, російського) 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 тощо). До критеріїв оцінювання підготовленого діалогічного мовлення входили такі: 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.

Друга частина завдань, спрямованих на виявлення рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів ЕГ за перцептивно-мовленнєвим показником у межах репрезентації *непідготовленого діалогічного мовлення* після експериментального навчання, була пов'язана з аудіюванням діалога / полілога учасників науково-практичної конференції в межах гуманітарних наук (філології, філософії, культурології, педагогіки, психології), сфери бізнесу, економіко-правових і міжнародних відносин і виробництва (поширено галузеве коло) і телефонної розмови з перешкодами різного характеру. Студенти ЕГ мали скласти діалог-обмін думками на конференції (офіційний стиль) та діалог-обговорення стратегій подальшої співпраці (неофіційний стиль), відповідно. Об'єктами оцінювання, крім вищеподаних у рубриці «завдання з аудіювання», також, як при констатувальному зрізі, слугували вміння спонтанно брати участь в діалозі / полілозі /

обговореннях і та ін.; впливати на хід розмови; слухати співрозмовника; адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів. Показники рівнів сформованості діалогічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови після в межах експериментального дослідження подано в таблиці Е5 (див. Додаток Е).

Як бачимо з таблиці Е5, студенти КГ показали такі результати: 23,14% – високий рівень, 62,11% – достатній рівень, 14,75% – середній рівень (підготовлений діалог); 39,95% – достатній рівень, 48,34% – середній рівень, 11,71% – низький рівень (непідготовлений діалог). Студенти ЕГ продемонстрували кращі показники: 30,24% – високий рівень, 65,66% – достатній рівень, 4,1% – середній рівень (підготовлений діалог); 13,18% – високий рівень, 54,36% – достатній рівень, 28,17% – середній рівень, 4,29% – низький рівень (непідготовлений діалог).

Порівняльний аналіз результатів виконання завдань з діалогічного мовлення в межах констатувального зрізу та експериментального навчання дає змогу визначити їх розбіжності: у КГ максимальне збільшення становило + 2,08% (кількість студентів, які не впоралися із завданням з непідготовленого 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 незначні зміни в результатах двох зрізів, зумовлених недостатністю відпрацювання комунікативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок на заняттях з практики іншомовного мовлення за досліджуваній період. Зауваження до репрезентації двох типів діалогів студентами КГ були ідентичні попереднім (недостатня фонологічна обізнаність; неспроможність студентів висловлювати та відстоювати особисту позицію; використовувати стилістичні засоби експресивності; відсутність досвіду роботи з аудозаписами, що містять природні і технічні перешкоди; несформованість прогностичних навичок; порушення композиційних і логічних норм репрезентації діалогів; недостатня сформованість навичок побудови та ведення спонтанного діалогу тощо).

Проте студенти ЕГ суттєво поліпшили попередні результати: високий рівень досягло на 9,02% більш студентів, достатній – на 1,85%, середній рівень, відповідно знизився на 10,87% (підготовлений діалог); високий рівень показало 13,18% студентів (у попередньому зрізі високого рівня ніхто зі студентів не досягнув), достатній рівень підвисився на 14,17%, середній рівень і низький рівні загалом знизилися на 27,35% (непідготовлений діалог).

Отже, за перцептивно-мовленнєвим показником (діалогічне мовлення) високого рівня досягли 21,71% студентів ЕГ (було 10,61%); достатнього – 60,01% (було 50,0%); середнього – 16,14% (було 32,6%); низького – 2,14% (було 4,79%).

Цілеспрямоване навчання означених аспектів за допомогою інтерактивних і мовленнєво-ситуативних вправ сприяло опануванню студентами ЕГ умінь і навичок діалогічного мовлення в професійно-спрямованих видах мовленнєвої діяльності: використовувати розгорнуті репліки; дотримуватися стильових норм дискурсу; орієнтуватися в змісті завдяки адекватному розумінню аудіоуривків; мати обізнаність у галузі, в межах якої здійснюється комунікація; маніфестувати логічність репрезентації інформації в діалозі; досягати поставлену комунікативну мету. Студенти ЕГ продемонстрували фонологічну обізнаність, спроможність висловлювати та відстоювати особисту

позицію, використовувати стилістичні засоби експресивності. Природні і технічні перешкоди не вплили в значній мірі на розуміння змісту певної частини телефонної розмови, що не запобігло прогнозуванню та обговоренню подальшої стратегію співпраці з іноземними партнерами. Діалого-обговорення порушених різногалузевих проблем (офіційний стиль) (високий рівень – 30,24%, достатній рівень – 65,66%, середній рівень – 4,1% мали високий рівень актуалізації та відрізнялися оригінальністю подання прослуханого матеріалу; студенти дотримувалися офіційно-ділового етикету. Під час виступів із спонтанними діалогами студенти ЕГ використовували логічні зв'язки між репліками, демонстрували вміння вести спонтанний діалог, адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів. Зрозумілим є факт отримання більш високих балів за слов'яномовні діалоги, ніж за іншомовні.

Оскільки в ЕГ на практичних заняттях з іноземних мов в експериментальний період достатня увага приділялася креативному компоненту та виконанню завдань з продукування діалогів, результати оцінювання підготовлених діалогів (драматизація уривків з художніх творів та екранізованих різножанрових кінофільмів) студентами ЕГ значно перевершили показники успішності виконання підготовлених і спонтанних діалогів студентами КГ.

З таблиці 4.3 видно, що більшість студентів КГ після повторного зрізу зупинилася також на достатньому 39,44% та середньому 36,58% рівнях. Низький рівень був характерний тільки для студентів КГ 11,04% і лише сьома частина з них 12,94% досягли високого рівня. Такий розподіл балів підтверджує необхідність удосконалення вмінь і навичок майбутніх перекладачів китайської мови у різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності та організації систематичної роботи з розвитку їхнього мовлення у професійно спрямованих форматах.

Рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів ЕГ суттєво відрізняються від аналогічних у КГ: високий рівень – 25,63%, достатній – 46,08%, середній – 24,69% і лише одна двадцять восьма частина показала низький рівень у сукупності виконання всіх завдань – 3,6% (непідготовлене мовлення).

Аналіз результатів виконання комунікативно-мовленнєвих завдань показав, що середні показники високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції в ЕГ порівняно з КГ зросли на 12,94%, достатнього – на 6,59%, а показники середнього та низького рівня разом виявилися нижчими на 19,53%. Згідно з отриманими даними, констатуємо, що рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції в КГ в середньому нижчий.

Результати прикінцевого зрізу переконливо засвідчили успішну реалізацію всіх показиків студентами ЕГ у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні (монологічне, діалогічне, діамонологічне мовлення), читанні, письмі в межах чотирьох мов, а також відсутність комунікативного бар'єру, зокрема студенти ЕГ маніфестували психологічну готовність до діалогу зі студентами, викладачами й іноземцями, володіння культурою усного і писемного мовлення.

Для забезпечення об'єктивного прогнозування подальших тактичних дій у проектуванні механізму професійно-особистісного розвитку майбутніх перекладачів китайської мови (рівень сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції) було проведено низку предметних

контрольних робіт, які допомогли специфікувати ступень реалізації професійно значущих ресурсів респондентів ЕГ в плані готовності до початку професійної діяльності в бюро перекладів, кріюінгових компаніях, туристичних агенціях, культурно-освітніх закладах.

Операційну динаміку формування *перекладацько-дискурсивної компетенції* було визначено як результат інтеграції предметно-фахових компетенцій 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, середній і низький. Порівняльні дані рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.4 і діаграмі 4.8.

Таблиця 4.4

Порівняльні дані рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу, у %

| Етап | Групи | Рівні | | | | | |
|-----------------|-----------------------------------|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|-------|
| | | Показники | високий | достатній | середній | низький | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| констатувальний | КГ | Перекладацько-трансформаційний | 28,64 | 41,21 | 30,15 | 0 | |
| | | Письмово-трансферний | 27,8 | 37,72 | 34,48 | 0 | |
| | | Усно-трансферний | * Арк. | 3,85 | 35,25 | 49,9 | 11,0 |
| | | | Послід. | 2,94 | 39,66 | 43,21 | 14,19 |
| | | Креативно-тактичний | * Анот. | 18,54 | 43,46 | 38,0 | 0 |
| | Рефер. | | 15,93 | 44,21 | 39,86 | 0 | |
| | Узагальнені показники (КГ) | | 16,28 | 40,25 | 39,27 | 4,2 | |
| | ЕГ | Перекладацько-трансформаційний | 28,72 | 41,07 | 30,21 | 0 | |
| | | Письмово-трансферний | 27,7 | 37,87 | 34,43 | 0 | |
| | | Усно-трансферний | * Арк. | 3,76 | 35,11 | 49,9 | 11,23 |
| | | | Послід. | 3,06 | 39,48 | 43,06 | 14,4 |
| | | Креативно-тактичний | * Анот. | 18,7 | 43,23 | 38,07 | 0 |
| | Рефер. | | 16,01 | 44,18 | 39,81 | 0 | |
| | Узагальнені показники (ЕГ) | | 16,33 | 40,15 | 39,25 | 4,27 | |
| Формувальний | КГ | Перекладацько-трансформаційний | 27,01 | 38,15 | 34,84 | 0 | |
| | | Письмово-трансферний | 27,33 | 37,4 | 35,27 | 0 | |
| | | Усно-трансферний | * Арк. | 4,05 | 33,16 | 52,84 | 9,95 |
| | | | Послід. | 2,86 | 40,61 | 40,71 | 15,82 |
| | | Креативно-тактичний | * Анот. | 18,62 | 43,58 | 37,8 | 0 |
| | Рефер. | | 16,34 | 44,64 | 39,02 | 0 | |
| | Узагальнені показники (КГ) | | 16,03 | 39,59 | 40,08 | 4,3 | |
| | РІЗНИЦЯ | | - 0,25 | - 0,66 | + 0,81 | + 0,1 | |

| Продовження таблиці 4.4 | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------|--------------|----------------|---------------|------|
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| ЕГ | Перекладацько-трансформаційний | 38,14 | 42,66 | 19,2 | 0 | |
| | Письмово-трансферний | 38,11 | 44,58 | 17,31 | 0 | |
| | Усно-трансферний | * Арк. | 13,15 | 46,95 | 37,15 | 2,75 |
| | | Послід. | 13,69 | 48,24 | 34,87 | 3,2 |
| | Креативно-тактичний | * Анот. | 39,59 | 53,35 | 7,06 | 0 |
| | | Рефер. | 35,38 | 50,04 | 14,58 | 0 |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | 29,68 | 47,64 | 21,69 | 0,99 | |
| РІЗНИЦЯ | | + 13,35 | +7,49 | - 17,56 | - 3,28 | |

* Арк. – переклад з аркуша, Послід. – послідовний переклад, Анот. – анотований переклад, Рефер. – реферований переклад

Так, високого рівня ефективності в ЕГ досягли: за перекладацько-трансформаційним показником 38,14% (було 28,72%); за письмово-трансферним – 38,11% (було 27,7%); за усно-трансферним показником у специфікації «переклад з аркуша» – 13,15% (було 3,76%) і 13,69% (було 3,06%) у специфікації «послідовний переклад»; за креативно-тактичним показником у специфікації «анотований переклад» – 39,59% (було 18,7%) і 35,38% (було 16,01%) у специфікації «реферований переклад». Розподіл рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції студентів КГ і ЕГ за результатами контрольного зрізу подано на рис. 4.8.

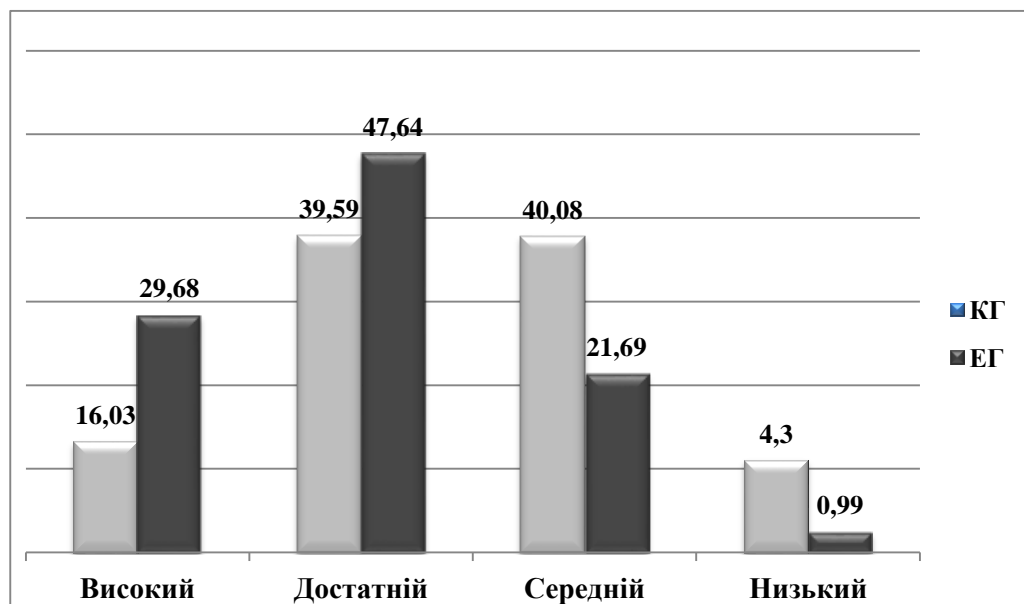


Рис. 4.8. Діаграма розподілу рівнів сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу (у %)

Як критеріально значущі для проведення кваліметричних процедур було визначено такі показники: динамічні зміни змісту категорій «знання», «уміння», «навички» в контексті рівнів сформованості перекладацької компетентності; професійно зумовлена мотивація; позитивний ступінь готовності студентів до актуалізації здобутих знань, умінь і навичок в автономній перекладацькій діяльності під час проходження виробничої практики на базі навчального закладу і мовної практики за кордоном.

Інтегративність процесу оцінювання забезпечували такі методи контролю: тестові контрольні роботи з теорії та практики перекладу, практичні завдання з повного і скороченого письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості, перекладу з аркуша і послідовного перекладу, аналогічні констатувальному зрізові, опитування з перекладознавчої і різногалузевої термінології, соціолого-педагогічне анкетування, спостереження.

Переважає кількість студентів, які репрезентували кращу підготовку до лекційних і практичних занять; виявила значну зацікавленість змістовим контентом вивченого матеріалу; продемонструвала вміння та 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 репрезентувався в інтерактивно-дискурсивному форматі, мав професійно-практичне спрямування завдяки вивченню мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках; оволодіння матеріалом здійснювалося поетапно й систематично, залежно від виду перекладу в контексті сучасних ІКТ, тобто зумовлено 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, які повторно перевіряли обізнаність майбутніх перекладачів китайської мови з понятійно-термінологічним апаратом у сфері перекладознавства, навички використання перекладацького інструментарію (стратегії, тактики, прийоми, способи, моделі перекладу тощо), навички орієнтування в професійно-спрямованій діяльності. Кількісні результати виконання тестової контрольної роботи за результатами експериментального навчання подано в Додатку Е (див. табл. Е6).

Загалом студенти КГ і ЕГ виконали поставлене завдання на достатньому рівні (38,15% – КГ і 42,66% – ЕГ). Результати завдань в межах пар китайська ↔ українська мови / китайська ↔ російська мови та англійська ↔ українська мови / англійська ↔ російська мови в ЕГ приблизно вирівнялися завдяки продуктивній практиці китайськомовного та англомовного перекладу. Низького рівня в КГ і ЕГ не було виявлено. Зауважимо, що високий рівень за виконання теоретико-практичного блоку тестової контрольної роботи в ЕГ досягло на 9,42% більш студентів, а показники середнього рівня виявилися нижчими на 11,01%.

Теоретико-практична обізнаність студентів ЕГ, «відшліфована» в ході експериментального навчання, сприяла успішному написанню контрольної роботи, за результатами якої очевидними є знання студентів про особливості лексико-граматичного і стилістичного оформлення китаємовних, англомовних, україномовних та російськомовних текстів в межах різногалузових дискурсів та їх засоби адекватного відтворення мовою перекладу.

Наступна серія контрольних завдань стосувалася перевірки рівня сформованості умінь і навичок майбутніх перекладачів китайської мови за *письмово-трансферним показником* у межах перекладацько-дискурсивної компетенції. Студенти виконували завдання з *повного двостороннього письмового перекладу* текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови за ідентичними попередньому зрізу етапами: перекладацький аналіз тексту; складанням глосарію; відтворення мовою перекладу змісту оригінального тексту з урахуванням функціонального стилю вихідного тексту та збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму). Результати повного письмового перекладу відображено в Додатку Е (див. таблиці Е7 і Е8).

Зі зазначених таблиць ми бачимо незначну різницю за результатами виконання двостороннього перекладу студентами КГ порівняно з попереднім зрізом: високий і достатній рівень у сукупності знизився на 1,63%, а середній збільшився на 1,63% в межах мовних пар «китайська / англійська ↔ українська»; у перекладі з китайської / англійської мови російською студенти КГ поліпшили високий рівень на 0,52%, а достатній і середній рівні – понизився на 0,52% (див. табл. Е7, Е8). Жоден студент не продемонстрував низький рівень підготовки. Констатуємо відсутність прогресу у двосторонньому перекладі в силу недостатньої уваги до роботи із саме різножанровими текстами та поповненням власних терміносистем.

Студенти ЕГ, на відміну від студентів КГ, помітно підвищили показники високого рівня за результатами прикінцевого зрізу: на 10,61% китайсько-український та англо-український і на 10,22% китайсько-російський й англо-російський повний письмовий переклад. Достатній рівень в чотирьох мовних парах загалом набув додаткові 13,41% за рахунок високих балів і зниження показників середнього рівня (на 16,52% і 17,72%, відповідно). Підтверджуємо сформованість обізнаність студентів ЕГ з перекладацького аналізу китайських, англійських, українських та російських текстів різної функціонально-стильової спрямованості, коректність визначення стратегічних і тактичних детермінант перекладу, термінологічну обізнаність, наявність навичок диференціації денотативного смислу від конотативного та вибору адекватних засобів відтворення автентичних граматичних структур та стилістичних прийомів мовою перекладу.

Рівень сформованості навичок *усного перекладу* (з аркуша та послідовного) та текстової компресії повторно перевірялися за *усно-трансферним показником*, а саме білінгвальних навичок швидко переключатися з однієї мови на іншу; умінь здійснювати повний за змістом, реферований та анований види перекладів текстів різної функціонально-стильової спрямованості та навичок смислового, лексичного і синтаксичного прогнозування. Кількісні результати контрольного виконання перекладу з аркуша текстів різної функціонально-стильової спрямованості подано в Додатку Е (табл. Е9 і Е10).

За результатами завдань, студенти КГ, як в попередньому зрізі, продемонстрували переважно середній рівень сформованості компетенції в сфері перекладу з аркуша: 53,3% КГ в межах мовних пар китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови і (52,38% в межах мовних пар китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови).

Кількість студентів КГ, які досягли лише низький рівень сформованості означеної компетенції в разі перевищує, низькі результати ЕГ: 9,8% і 10,1% (КГ), 2,9% і 2,6% (ЕГ). Показники високого і достатнього рівня сформованості навичок перекладу з аркуша продемонструвало на 22,04% (китайська / англійська ↔ українська мови) і 20,41% (китайська / англійська ↔ російська мови) більш студентів ЕГ.

Незначні розбіжності в результатах робіт студентів КГ (від + 0,09% до – 2,28%) пояснюються браком вправ з усного перекладу з аркуша, проте переважаннями повному письмовому перекладу текстів; недостатньою лексичною обізнаністю; відсутністю навичок розуміння змісту іншомовного тексту за обмежений час; неповноцінністю фонових лінгвокраїнознавчих знань. Попри, відзначимо суттєві білінгвальні вміння студентів на рівнях: китайська ↔ українська / російська мови та англійська ↔ українська / російська мови.

Студенти ЕГ, за отриманими даними, більш успішно впоралися із завданнями, що засвідчують специфічні показники успішності перекладу з аркуша, а саме навички переглядового читання з виявленням в реченні комунікативних квантів та визначенням характеру і засобів зв'язку між ними за обмежений час, вміння синхронно сприймати письмовий вихідний текст і усно відтворювати його зміст у тексті перекладу за допомогою адекватних лінгвістичних й екстралінгвістичних (у разі необхідності) засобів.

Рівні сформованості навичок *послідовного перекладу* різножанрових текстів у контексті робочих мов за усно-трансферним показником перекладацько-дискурсивної компетенції виявлялися через наявність / відсутність у студентів умінь адекватно виокремлювати комунікативні кванти; сприймати і фіксувати у пам'яті структурну схему предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення; навички здійснення різнорівневої компресії тексту (реферування та перекладацький скоропис тощо), його скороченого запису з його подальшим декодуванням і перекладом. Результати виконання контрольних завдань студентами з послідовного перекладу відображено в Додатку Е (табл. Е11 і Е12).

Як видно із зазначених таблиць, більшість студентів, як у попередньому зрізі, досягли достатнього (в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 40,01% КГ і 48,11% ЕГ; в межах мовних пар: китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 41,2% КГ і 48,38% ЕГ і середнього (в межах мовних пар: китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови: 40,09% КГ і 34,81% ЕГ; в межах мовних пар: китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови: 43,68% КГ і 43,11% ЕГ. Результати роботи в межах мовних пар китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови та китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови не мають великих розбігів, як у попередньому виді завдань, що зумовлено спорідненістю цих мов і білінгвальними вміннями студентів, які мешкають у Південному регіоні. Проте, розбіжності успішності виконання запропонованих завдань студентами КГ і ЕГ значні.

Отже, результати виконання послідовного перекладу довели повторно, що усний переклад викликає більш труднощів, ніж його писемний різновид; складнощі тільки посилюються у разі, якщо

цьому виду перекладу спеціально не тренувати. Саме тому, розбіжності в результатах виконання послідовного перекладу студентами КГ на двох зрізах є незначними: високий і середній рівні знизилися на $-0,13\%$ / $-0,02\%$ і $-1,41\%$ / $-3,59\%$, а достатній і низький рівні підвищилися на $+0,02\%$ / $+1,87\%$ і $+1,52\%$ / $+1,74\%$, відповідно. У студентів КГ викликали труднощі два основних завдання: адекватно сприйняти інформацію на слух та відтворити її зміст мовою перекладу. Серед помилок, зроблених студентами КГ, було зафіксовано такі: незнання термінологічного апарату та його відповідників у мові перекладу, невірне трактування граматичних конструкцій, що спричинило невдале комбінування, модифікування та адаптування автентичного матеріалу за обмежений час.

Підвищення високого і достатнього рівнів сформованості навичок послідовного перекладу в ЕГ ($+10,76\%$ / $+10,5\%$ і $+8,83\%$ / $+8,71\%$) пояснюється ефективною підготовкою, в ході якої було студенти ЕГ оволоділи, крім вищезазначених, навичками ідентифікації і розуміння денотативної і конотативної семантики інтонаційного оформлення висловлювань у межах робочих мов; навичками використання системи скоропису з подальшим відтворенням закодованого тексту, доповненням тексту перекладу елементами, яких бракує; навичками прогнозування та програмування тексту перекладу.

Останній компонент перекладацько-дискурсивної компетенції за показником «креативно-тактичний» – навички *анотування та реферування* текстів перекладів – перевірявся на базі усного перекладу до аналогії з констатувальним зрізом. Результати виконання прикінцевих завдань із скороченого перекладу продемонстровані в Додатку Е (табл. Е13 і Е14).

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 у кожній конкретній ситуації. Студенти КГ і ЕГ продемонстрували навички розрізнення сутності і структури анотованого і реферованого різновидів перекладу.

Як свідчать показники виконання анотованого і реферованого перекладу, хоча більшість студентів КГ і ЕГ і виконала поставлене завдання на достатньому рівні, проте розбіжності у показниках виконання скороченого перекладу студентами у сукупності суттєві.

Студенти КГ кардинально не змінили показники виконання анотованого і реферованого видів перекладу: амплітуда коливань показників високого рівня змінилися в межах від $+0,04\%$ до $+0,66\%$, достатнього – від $-1,04\%$ до $+0,28\%$, середній рівень знизився в межах від $-0,07\%$ до $+2,32\%$. Такий розподіл результатів свідчить про відсутність цілеспрямованої підготовки студентів КГ до реалізації скороченого перекладу за різним ступенем. В перекладах студентів КГ були наявними огріхи в розпізнанні головної і неголовної ідеї, лексико-граматичному оформленні речень; подекуди студенти перевищували об'єм поданої інформації і структуру анотації / реферату.

Інтегральні показники високого і достатнього рівнів виконання анотованого перекладу (в межах мовних пар: китайська / англійська ↔ українська мови і китайська / англійська ↔ російська мови студенти ЕГ підвищилися загалом на $30,74\%$ і $31,07\%$, а середній знизився приблизно

прямопропорційно на 30,94% і 31,07%. Результати виконання реферованого перекладу незначно відрізняються від результатів виконання анотованого перекладу: загальне підвищення високого і достатнього рівнів – на 24,86% і 25,61%, пониження середнього рівня ідентичне – на 24,86% і 25,61%. Студенти ЕГ продемонстрували структурно-композиційну обізнаність у відтворенні автентичної інформації мовою перекладу, навички різноманітної компресії тексту оригіналу адекватними лінгвістичними засобами мови перекладу.

Узагальнений аналіз прикінцевих результатів виконання тестових контрольних робіт і практичних завдань уможливив встановлення інтегрального рівня сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови за результатами експериментального навчання.

Результати обробки даних, поданих у рисунку 4.8, засвідчили помітні розбіжності в показниках високого і низького рівнів сформованості досліджуваної компетенції в КГ і ЕГ: показники високого рівня серед студентів ЕГ перевищують аналогічні показники результатів студентів КГ – (більш, ніж удвічі) на + 13,65%; показники низького рівня сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції студентів ЕГ менш, ніж аналогічні показники студентів КГ на – 3,31%.

Отже, за результатами експериментального навчання, значно підсилюється практичний бік роботи в плані практики усного перекладу; відпрацьовано завдання, що розкривають специфіку перекладацької діяльності.

Ідентифікація рівня сформованості *специфічно-технологічної компетенції* в межах виявлення ефективності експериментального навчання здійснювалася за показниками сформованості / несформованості знань, умінь і навичок, що перевірялися на констатувальному зрізі, а саме відповідно до лексикографічно-пошукового, процесуального, інструментально-технологічного, коригувально-відтворювального показників.

Отже, параметрами контролю виступили навички опрацювання автентичних текстів за допомогою друкованої / електронної довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів; умінь 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 чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської), програмами текстового редагування перекладів та іншими допоміжними технічними приладами.

Задля об'єктивності виявлення рівня 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 з різноформатними текстами за допомогою зазначених програм відображено в таблиці 4.5.

**Порівняльні дані рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції
майбутніх перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу, у %**

| Етап | Групи | Показники | Рівні | високий | достатній | середній | низький |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| | | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| констатувальний | КГ | Лексикографічно-пошуковий | 3,15 | 24,81 | 46,89 | 25,15 | |
| | | Процесуальний | 1,47 | 21,47 | 43,85 | 33,21 | |
| | | Інструментально-технологічний | 2,0 | 22,17 | 44,01 | 31,82 | |
| | | Коригувально-відтворювальний | 2,62 | 24,11 | 46,73 | 26,54 | |
| | Узагальнені показники (КГ) | | | 2,31 | 23,14 | 45,37 | 29,18 |
| | ЕГ | Лексикографічно-пошуковий | 3,11 | 24,9 | 45,15 | 26,84 | |
| | | Процесуальний | 1,59 | 23,06 | 42,65 | 32,7 | |
| | | Інструментально-технологічний | 2,1 | 22,23 | 42,87 | 32,8 | |
| | | Коригувально-відтворювальний | 2,6 | 25,73 | 44,93 | 26,74 | |
| | Узагальнені показники (ЕГ) | | | 2,35 | 23,98 | 43,9 | 29,77 |
| | формувальний | КГ | Лексикографічно-пошуковий | 4,15 | 25,32 | 45,83 | 24,22 |
| | | | Процесуальний | 3,05 | 22,9 | 42,55 | 31,98 |
| Інструментально-технологічний | | | 3,39 | 23,11 | 42,61 | 31,07 | |
| Коригувально-відтворювальний | | | 3,81 | 25,11 | 45,77 | 25,13 | |
| Узагальнені показники (КГ) | | | 3,6 | 24,11 | 44,19 | 28,1 | |
| РІЗНИЦЯ | | | + 1,29 | + 0,97 | - 1,18 | - 1,08 | |
| ЕГ | | Лексикографічно-пошуковий | 21,1 | 49,53 | 28,48 | 2,32 | |
| | | Процесуальний | 18,7 | 46,95 | 25,64 | 6,86 | |
| | | Інструментально-технологічний | 18,89 | 47,24 | 26,03 | 7,28 | |
| | | Коригувально-відтворювальний | 20,91 | 49,24 | 28,09 | 2,74 | |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | | 19,9 | 48,24 | 27,06 | 4,8 | |
| РІЗНИЦЯ | | | + 17,55 | + 24,26 | - 16,84 | - 24,97 | |

Так, високого рівня ефективності в ЕГ досягли: за лексикографічно-пошуковим показником 21,1% (було 3,11%); за процесуальним – 18,7% (було 1,59%); за інструментально-технологічним – 18,89% (було 2,1%); за коригувально-відтворювальним – 20,91% (було 2,6%).

Як бачимо з таблиці, лише найменша частина 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%. Завдання на збереження фрейму тексту оригіналу у мові перекладу (таблиці, формули, схеми тощо), комбінування та конвертування основних форматів

файлів викликали певні труднощі в студентів КГ. Відсутність обізнаності з програмами автоматизованого перекладу (типу PROMT, Pragma), програм текстового редагування перекладів (LogiTerm, MultiTerm та ін.), програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (типу Naturel, dtSearch) заважали повномірному виконанню запропонованих завдань.

Загалом, студенти КГ і ЕГ підтвердили вдале орієнтування в мережі Інтернет, електронних періодичних виданнях, друкованих енциклопедично-довідкових джерелах, електронних двомовних словниках. Користування допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами (цифровими носіями інформації, сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо) не спричинили складнощів студентам.

Порівняно із результатами виконання завдань, 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 досягло менш студентів ЕГ на 16,84% і 24,97%, відповідно. Розподіл рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції в КГ та ЕГ показано на рис. 4.9.

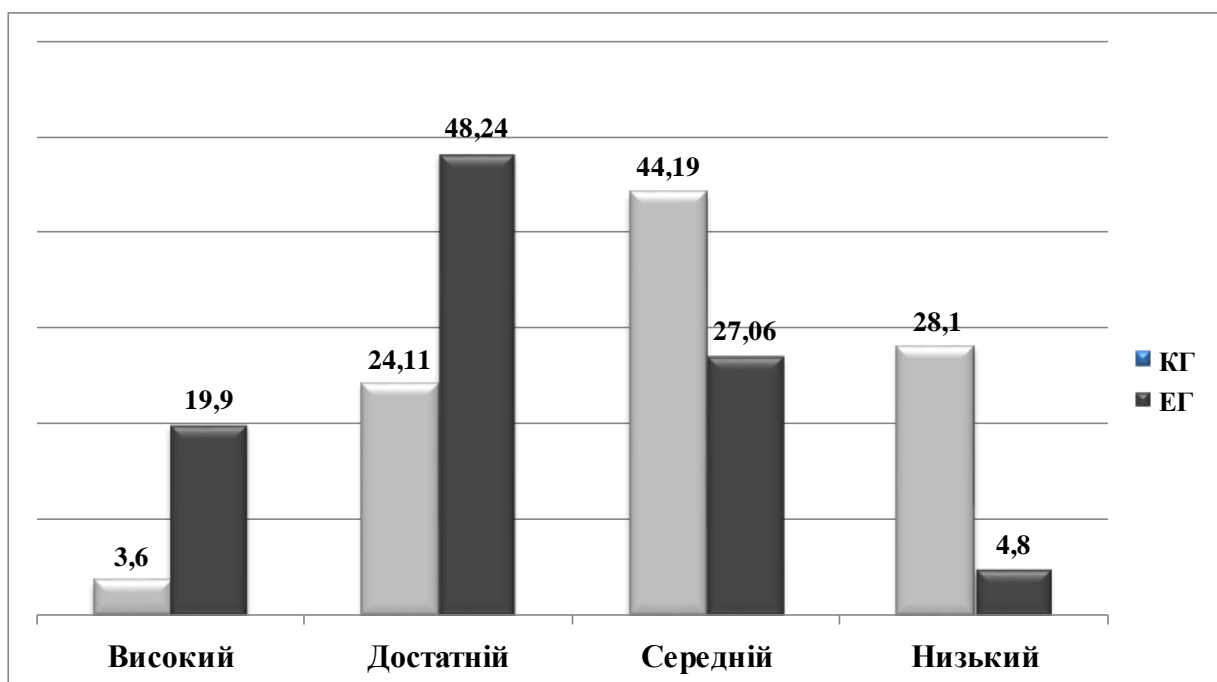


Рис. 4.9. Діаграма рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови (у %)

Зауважимо, дослідження показників специфічно-технологічної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови в межах контрольного зрізу здійснювалось у комплексі, тобто комбінувалися у завданнях лексикографічно-пошуковий і процесуальний, інструментально-технологічний і коригувально-відтворювальний показники.

У процесі перевірки рівнів сформованості лексикографічно-пошукового і процесуального показників специфічно-технологічної компетенції студентів спостерігалася системність опрацювання майбутніми перекладачами китайської мови лексичних одиниць (включаючи добір синонімів й антонімів): робота з незнайомою лексикою, специфікації їх типу за лексичним складом конкретної

мови, вибір відповідних друкованих й електронних лексикографічних джерел, орієнтування в мережі Інтернет, переклад тексту оригіналу зі збереженням фрейму-формату тощо. Студенти вдало користувалися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами (цифровими носіями інформації, сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо). Студенти більш не відчували труднощів під час збереження фрейму тексту оригіналу у мові перекладу (таблиці, формули, схеми тощо), комбінуванні та конвертуванні основних форматів файлів, як це було на попередньому зрізі, навпаки висловлювали позитивні емоції під час фінального аналізу бітекстів.

У ході виконання завдань, спрямованих на перевірку сформованості / несформованості в студентів специфічно-технологічної компетенції за інструментально-технологічним і коригувально-відтворювальним показниками, майже всі студенти продемонстрували обізнаності з програмами автоматизованого перекладу (типу PROMT, Pragma), програмами текстового редагування перекладів (LogiTerm, MultiTerm тощо), програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (типу Naturel, dtSearch). Майбутні перекладачі вдало виявляли типові перекладацькі помилки, уміло зберігали інформацію на цифрових носіях, підключалися до мережі Інтернет. Завдяки обізнаності з питань функціонування антивірусних програм і студенти демонстрували навички їх установа / оновлення.

Отже, підвищенню рівня сформованості специфічно-технологічної компетенції студентів ЕГ сприяла цілеспрямована методична робота викладачів з розвитку навичок опрацювання вищенаведених аспектів у межах експерименту.

На фінальному етапі експериментального педагогічного дослідження відповідно до визначених критеріїв і показників рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців за даними виконання контрольних завдань було проведено порівняльно-контрастивний аналіз, результати якого довели ефективність моделі та експериментальної методичної системи формування означеної компетентності. Кількісні показники порівняльного аналізу подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Порівняльні дані рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за результатами прикінцевого зрізу, (у %)

| Рівні | Експериментальна група | | Приріст | Контрольна група | | Приріст |
|-----------|------------------------|--------------------|---------|------------------|--------------------|---------|
| | До експерименту | Після експерименту | | До експерименту | Після експерименту | |
| | % | % | | % | % | |
| Високий | 8,29 | 25,66 | +17,37 | 8,32 | 8,54 | +0,22 |
| Достатній | 35,51 | 49,23 | + 13,72 | 35,43 | 35,91 | +0,48 |
| Середній | 43,39 | 23,23 | - 20,16 | 43,53 | 43,45 | - 0,08 |
| Низький | 12,81 | 1,88 | - 10,93 | 12,72 | 12,1 | - 0,62 |

Дані таблиці переконують, що після експериментального навчання майбутніх перекладачів китайської мови позитивні результати у сукупності підвищилися прямопорційно по відношенню

до задовільних і незадовільних (див. рис. 4.10). Отже, високого рівня спромоглися досягти на 17,12% більше студентів ЕГ ніж КГ, достатнього – на 13,32% (загалом на 30,44%), тоді як на середньому й низькому рівнях в ЕГ перебувало відповідно на 20,22% і 10,22% студентів менше ніж у КГ (загалом на 30,44%).

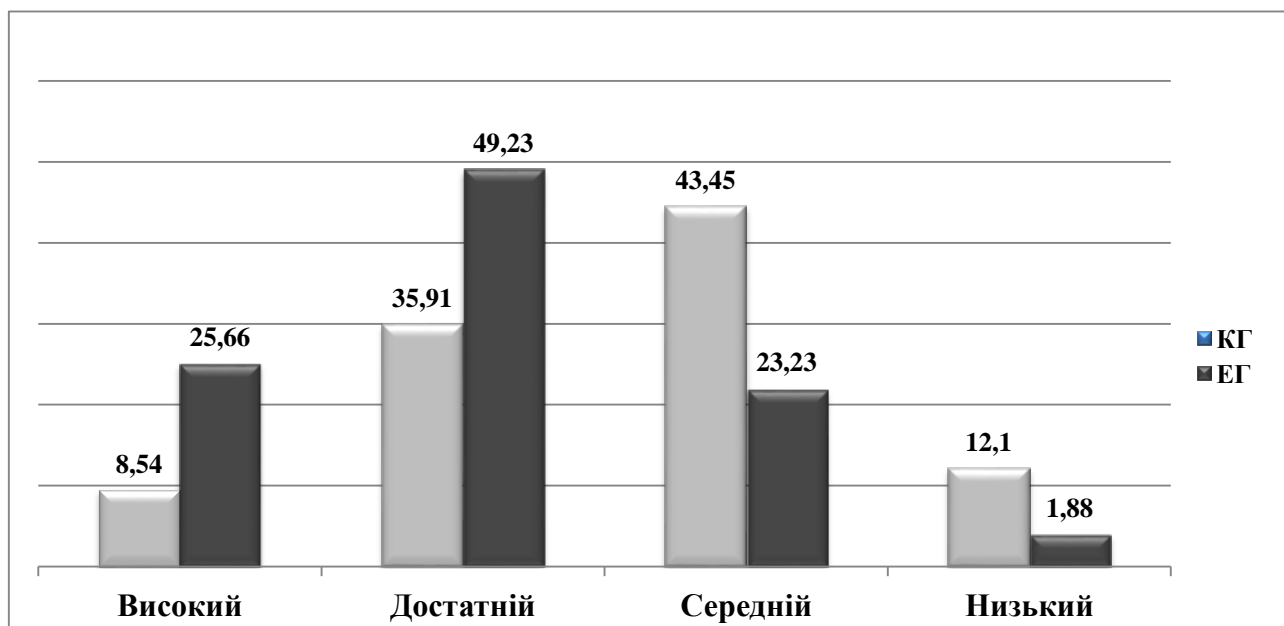


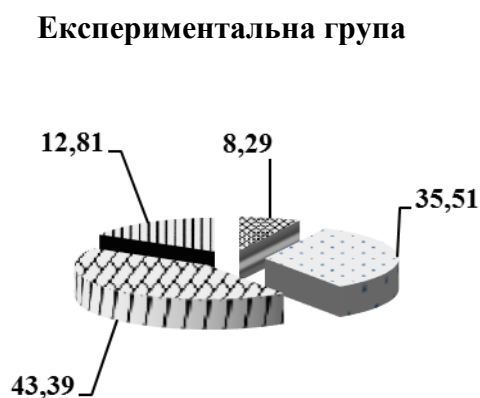
Рис. 4.10. Діаграма рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за результатами прикінцевого зрізу (у %)

Так, за даними діаграми 4.10, в ЕГ після впровадження експериментального навчання стався значний перерозподіл студентів за рівнями сформованості перекладацької компетентності: високого рівня спромоглися досягти 25,66% студентів, у КГ показники незначно змінилися – лише 8,54%. В ЕГ зросла кількість студентів з достатнім рівнем сформованості перекладацької компетентності – 49,23%, а в КГ вона склала – 35,91%. Середній рівень в ЕГ зменшився до 23,23%, а у КГ залишився приблизно ідентичний попереднім результатам – 43,45%. В ЕГ низький рівень продемонстрували лише 1,88%, у КГ таких було виявлено 12,1%.

Динаміка змін рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в КГ та ЕГ за результатами констатувального та прикінцевого зрізів показано на рис. 4.11 і 4.12.



- Високий рівень
- ▨ Достатній рівень
- ▩ Середній рівень
- ▧ Низький рівень



- Високий рівень
- ▨ Достатній рівень
- ▩ Середній рівень
- ▧ Низький рівень

Рис. 4.11. Динаміка змін рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на констатувальному етапі експерименту (у %)



- Високий рівень
- ▨ Достатній рівень
- ▩ Середній рівень
- ▧ Низький рівень



- Високий рівень
- ▨ Достатній рівень
- ▩ Середній рівень
- ▧ Низький рівень

Рис. 4.12. Динаміка змін рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експерименту.

Метою опрацювання його результатів за допомогою критерію однорідності χ^2 (хи-квадрат) було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня 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», «середній 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 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi^2_{емп\ \phi} =$) здійснювався за наступною формулою:

$$\chi^2_{емп\ \phi} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 4$, $n=(25,66; 49,23; 23,23; 1,88)$, $m=(8,54; 35,91; 43,45; 12,1)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку Ж (таблиця Ж. 1).

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в 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 $\chi^2_{емп\ \phi} = 24,26$. Тобто, емпіричне значення критерію порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення $\chi^2 = 7,82$. Таким чином, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівня сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови після формувального експерименту складає 95%.

Щоб бути більш впевненими, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла значна позитивна динаміка в рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в експериментальній групі студентів, додатково 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 розрахунку, що представлено в додатку Ж (таблиця Ж.2), складає 80,25, що є

більше за критичне значення критерію $\chi^2_{0,05} = 7,82$. Таким чином, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися значні позитивні зміни в рівні 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 у контрольній групі складає 0,02, що є менше за критичне значення $\chi^2_{0,05} = 7,82$ (розрахунки представлено 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, тому що не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в експериментальній групі є достовірними, статистично значущими та відбулися внаслідок апробації моделі та експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в мовах університетської педагогічної освіти, що є доказом її ефективності.

Відтак, отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованих педагогічних умов професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, а також відповідної моделі.

Статистичний аналіз отриманих результатів експериментальної роботи показав що: після завершення експерименту при порівнянні відповідних рівнів знань, умінь і навичок в ЕГ та КГ усі ідентифіковані відмінності є статистично вірогідними (на обраному рівні значущості 0,05); відмінності у відповідних рівнях знань, умінь і навичок ЕГ на початку та наприкінці експериментальної роботи також є статистично вірогідними (методи статистичної обробки та аналізу результатів наведено в додатку Ж).

Якісний аспект 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 університетської освіти, а також слугувала мірилом-еталоном оцінки ефективності формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців за конкретними критеріями з урахуванням полікультурності професійного середовища.

Вибір критеріїв носив більш компромісно-абсолютивний характер для забезпечення чистоти експерименту, оскільки спектр саме пропонованих 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 та інтерпретовано результати експериментального навчання, що в повній мірі підтвердило гіпотезу і доцільність упровадження в навчально-виховний процес вишу започаткованої методичної системи.

Ефективність розробленої експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було доведено через підвищення рівня сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в ході позитивно детермінованої навчальної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Дані констатувального зрізу довели необхідність розроблення ефективної методичної системи формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови, що ґрунтується на поєднанні культурологічного, контекстного і компетентнісного підходів з урахуванням специфіки перекладацької діяльності й питомої ваги самостійної роботи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші. Практична спрямованість навчання сприяла підвищенню мотивації майбутніх перекладачів до подальшого професійного самовдосконалення та формуванню їхньої готовності до роботи в бюро перекладів, кріюінгових компаніях, туристичних агенціях, культурно-освітніх закладах тощо.

Цінним етапом педагогічного дослідження стала розробка й упровадження експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в системі педагогічної освіти, метою якої було створення в студентів бакалаврату внутрішніх потреб у систематично-логічному оновленні професійно значущих знань, удосконаленні складових загальної перекладацької компетентності у форматі новітніх інформаційних технологій, оволодіння сучасною парадигмою мовознавчих аспектів, тактико-стратегічного інструментарію та полікультурності в межах перекладацької діяльності.

Пропонована експериментальна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови зумовлена динамічним розвитком різногалузевої Україно-Китайської співпраці, що передбачає підвищення вимог до фахівця-синолога відповідно до сфери реалізації перекладацької діяльності, і адаптацію навчально-методичного забезпечення означеної підготовки, пошук новітніх теоретико-методичних засад і шляхів саморозвитку та самовдосконалення майбутніх перекладачів китайської мови.

Розроблено й апробовано експериментальну професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови довела концепцію започаткованого педагогічного дослідження щодо її цілісності й динамічності як системи, що має адекватну структуру, мету і зміст, виконує необхідні функції і послідовно реалізується на кожному освітньому рівні в умовах педагогічного університету; забезпечила продуктивно-конструктивну кооперацію студентів і викладачів, як з українського, так і з китайського боків в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, у поєднанні з вірно визначеними критеріями і показниками рівнів сформованості їхньої перекладацької компетентності, виступили зовнішніми чинниками ефективної реалізації педагогічної мети (формування перекладацької компетентності), спеціально створеними викладачем для позитивного впливу на навчально-виховний процес.

Результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що запропонована модель і експериментальна методика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти є раціональними й перспективними, стимулюють студентів до «шліфування» полілінгвістичної і крос-культурної обізнаності, інтеркультурно-мовленнєвої еволюції, розвитку когнітивно-мисленнєвих здібностей, актуалізації креативності, активує їхній стратегічно-перекладацький і пошуково-інструментальний потенціал, сприяє усвідомленню соціальної значущості перекладацької діяльності у світовому контексті полікультурності.

ПІСЛЯМОВА

У дослідженні розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено систему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у вищому педагогічному навчальному закладі.

1. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови досліджено як категорія педагогіки вищої школи, «навантаження» конституентів якої формується адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, що детермінують напрямки 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 у професійній підготовці фахівця; упровадження переваг різнорівневої професійної підготовки фахівців тощо.

Теоретичним підґрунтям проведеного дослідження стали результати наукових пошуків оптимальних педагогічних умов; розроблення експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти, яка передбачала формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-східнознавців за рівневою диференціацією з урахуванням особливостей професійної діяльності бюро перекладів, крїюінгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів тощо; нормативно-законодавчі документи з питань освіти, провідні положення філософських, лінгвістичних, педагогічних та психологічних досліджень з обраної проблеми, осмислення й узагальнення теоретичних концепцій попередників, досвід роботи у вищому навчальному закладі.

Методологічними орієнтирами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти виступили педагогічні закони, закономірності, принципи і підходи.

У межах започаткованого дослідження засадничими 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; закону 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.

Серед методологічних принципів було використано такі: принцип об'єктивності, принцип всебічності вивчення процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, принцип системності, принцип цілісності та принцип

активної діяльності особистості.

У ході експериментального навчання дотримано лінгводидактичних (комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки; використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих умінь; когнітивно-креативний принцип; лінгвосоціокультурологічний принцип; принцип мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності; принцип формування білінгвізму / полілінгвізму; принцип лінгвістичної взаємозалежності державної, рідної та іноземних мов) і спеціальних (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) принципів.

Стрижневими підходами до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було детерміновано культурологічний, контекстний і компетентнісний підходи.

2. У процесі започаткованого дослідження було студійовано і розкрито сутність і структуру феноменів «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови» та «перекладацька компетентність» крізь призму мовленнєвої діяльності.

Аналіз досліджених наукових робіт з окресленої теми 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 квазіпрофесійній сферах.

Професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови було визначено як цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння перекладацькою компетентністю, тобто набуття теоретичних знань, практичних вмінь й навичок – професійно-мовленнєвих компетенцій у сукупності (мовна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, лінгвосоціокультурна, специфічно-технологічна), необхідних для здійснення базових перекладацьких дій в межах виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, (соціо)культурних і національних особливостей країн (Китаю, Великої Британії / США й України), 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.

Для визначення феномена «перекладацька компетентність» було проаналізовано його компоненти: «компетентність» і «переклад». Додатково досліджено сутність понять «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», «іншомовна мовленнєва компетентність», «професійна іншомовна мовленнєва компетентність».

Перекладацьку компетентність було розтлумачено 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.

Професійно-мовленнєва компетентність перекладача китайської мови схарактеризована такими показниками, як-от: - єдність теоретичної та практичної готовності фахівця перекладу до здійснення професійної діяльності; - здатність перекладача-синолога використовувати інтегровані поглиблені знання (мовні, лінгвосоціокультурні, фонові) та фахово-відповідні уміння і навички (та в подальшому їх вдосконалювати) в професійній діяльності (інтеркультурній 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-білінгва, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність вимогам спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації перекладача / тлумача.

3. Формат дослідження передбачав уточнення засадничих понять «компетентність», «компетенція», «професійно-мовленнєва підготовка», «перекладацька діяльність», «полікультурний простір».

Компетентність було інтерпретовано як якісно-вимірювальна характеристика 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.

Поняття «компетенція» ідентифіковано як задана специфічна (професійна) нормативна база, 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.

Сутність поняття «професійно-мовленнєва підготовка» розглянуто в спектрі загальної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю і філологів (учителів рідної та іноземних мов, перекладачів).

Професійно-мовленнєву підготовку майбутніх фахівців нефілологічного профілю зкорельовано з професійно-комунікативними вміннями студентів (різнорівневих утворень, спрямованих на реалізацію продуктивного професійного спілкування), оволодіння якими сприяє успішності здійснення професійних обов'язків: психолого-комунікативними (уміння встановлювати психологічний контакт з людьми, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємовідносини рідною та іноземною мовами); мовно-мовленнєвими (здатність ефективно використовувати загальноповсюдну лексику та спеціалізовану термінологію з метою забезпечення успішності мовленнєвого акту); імпровізаційними вміннями здійснювати конструктивну спонтанну професійно спрямовану комунікацію (у варіативно мінливих умовах різноманітних професійних ситуацій).

Професійно-мовленнєву підготовку майбутніх філологів було інтерпретовано як поглиблене вивчення майбутніми фахівцями наукових засад філології як фаху, а також технологію праці фахівця-філолога; прищеплення їм загальних комунікативних і спеціальних практично-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 кріюінгових компаній тощо. З огляду на зазначене, професійно-мовленнєву підготовку асоціюємо із сукупністю загальних теоретичних знань у галузі філології, комунікативних і спеціальних практично-мовленнєвих умінь і навичок аудіювання, говоріння, читання і письма, оволодіння якими дає змогу працювати фахівцем вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником означених галузей.

У контексті пропонованої підготовки перекладацьку діяльність специфіковано 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, умінь та навичок фахівця, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, які висуваються 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.

Полікультурним (багатокультурним) простором для реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови вважаємо конкретну територію регіону України, а саме місто Одеса Південного регіону, із властивим йому етнокультурологічним демографічним

складом населення, в межах якого здійснюється специфічне міжкультурне спілкування-співіснування мешканців означеної території.

4. Реалізації експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти сприяли виявлення критеріїв, показників та специфікація рівнів сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови.

Застосування критеріального підходу передбачало 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).

Критеріальний апарат було побудовано у двомірному вимірі: інтегрованому та конкретно компетенційному.

Інтегрований блок передбачав синтезування складових компетенцій майбутнього перекладача китайської мови. Мовну компетенцію специфіковано за показниками: лексичний, граматичний, фонологічний, функціонально-стилістичний; лінгвосоціокультурну – за показниками: загально-культурний, гетеросоціальний інтеркультурний, національно-специфічний, етно- традиційний; комунікативно-мовленнєву – за показниками: аудіальний, перцептивно-мовленнєвий, візуально-перцептивний, графічно-змістовий; перекладацько-дискурсивну – за показниками: креативно-тактичний, перекладацько-трансформаційний, усно-трансферний, письмово-трансферний; специфічно-технологічну – за показниками: лексикографічно-пошуковий, процесуальний, інструментально-технологічний, коригувально-відтворювальний.

Фундаментом рівня компетенцій-складових перекладацької компетентності виступили знання, уміння і навички, що репрезентують вищезазначені компетенції.

Відповідно до визначених критеріїв було схарактеризовано рівні сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх перекладачів-білінгвів (високий, достатній, середній, низький).

Характеристики високого, достатнього, середнього і низького рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було уніфіковано та трансформовано у відповідні рівні готовності до професійної діяльності: автономно-

креативний рівень, когнітивно-продуктивний рівень, аналітико-корегувальний рівень, змістовно-репродуктивний.

5. У межах експериментального дослідження було з'ясовано специфіку перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського і 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. Оскільки весь період взаємодії країн відображає історичний період розвитку професії «перекладач-китаєзнавець», він був формально поділений на 3 етапи: 1) 1992 – 2002 роки; 2) 2003 – 2009 роки; 3) 2010 – теперішній час.

Перший етап було схарактеризовано як «культурна революція», у форматі якої здійснювалося ознайомлення українців з культурою Китаю, китайців – з культурою України.

Співпраця двох країн у сфері науки і техніки започаткувала другий етап українсько-китайської дружби, а саме взаємини між Україною й Китаєм у галузях машинобудівництва, освоєння космосу, біотехнологій, інформатики, освоєння нових виробництв, що детермінувало вектори професійної підготовки майбутніх перекладачів цього періоду.

Третій етап дипломатичних відносин між Китаєм та Україною було визначено як «дипломатичний бум», який форсував співпрацю країн в 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)».

6. Ефективність експериментального дослідження була обумовлена вірним визначенням та науковим обґрунтуванням педагогічних умов професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було визначено як сукупність спеціально створених викладачем для позитивного впливу на навчально-виховний процес взаємозалежних зовнішніх чинників,

що забезпечують організацію, моніторинг, регулювання та ефективну реалізацію педагогічної мети (формування перекладацької компетентності).

Педагогічними умовами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було визначено такі: • наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; • інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови; • занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними 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.

7. Теоретико-методичні засади досліджуваної підготовки дали змогу розробити й апробувати модель та експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Модель означеної підготовки було репрезентовано як ієрархічно організовану схему процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в педагогічному закладі освіти, яка відображає основні структурні компоненти (з урахуванням сукупності їх причинно-наслідкових зв'язків) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, що вможливило їх входження до професії і подальшого функціонування в ній.

Модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти передбачала поетапне впровадження виокремлених педагогічних умов і була спрямована на формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців з урахуванням особливостей професійної діяльності бюро перекладів, кріюінгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів тощо. Результатом реалізації моделі виступила сформованість перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за рівневою диференціацією.

Педагогічні умови розглядалися у цілісно-комплексній парадигмі в силу їхньої взаємопов'язаності і взаємозумовленості. Зазначений процес здійснювався на чотирьох етапах: когнітивно-збагачувальному (формування теоретико-методичної та фахової бази майбутніх перекладачів-полілінгвів як фундаментальних передумов ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови), операційно-репродуктивному (здобуття майбутніми перекладачами китайської мови необхідних знань

та прикладних умінь і навичок перекладацької діяльності на репродуктивному рівні), креативно-продуктивному (формування навичок і вмінь майбутніх перекладачів-східнознавців самостійного креативного вирішення проблемних професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракції) та оцінно-рефлексивному (формування практичних умінь і навичок валюативно-корегувальної характеристики результатів власної перекладацької діяльності та результатів означеної діяльності одногрупників).

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, конференція-практикум тощо).

Експериментальний навчальний процес було структуровано так, щоб знання студентів, одержані у вигляді теорій, положень, глосарію, трансформувалися у відповідну систему, професійні вміння і навички, потрібні для майбутньої перекладацької діяльності: подача 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-дослідницької діяльності.

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, конференція-практикум); інтерактивні ділові ігри (перекладацький цех, круглий стіл, перекладацький ринг, виставки-ярмарки перекладацьких ідей, перекладацька майстерня, сесії працедавців); інтерактивні семінари-практикуми із залученням китайських волонтерів.

Позааудиторна робота відрізнялася багатоманітністю видів професійно спрямованої навчальної діяльності та включала такі різновиди: тренінги, освітньо-культурні заходи, самостійна робота студентів, індивідуальна науково-дослідницька діяльність, науково-практичні й звітні конференції, виробнича й мовні практика в КНР.

Статистичний аналіз отриманих результатів експериментальної роботи довів вірогідність ідентифікованих відмінностей у рівнях знань, умінь і навичок в ЕГ та КГ (на

обраному рівні значущості 0,05), враховуючи дані на початку та при кінці експериментальної роботи.

Якісний бік формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було специфіковано через критеріальну модель, завдяки якій було достовірно категоризовано та інтерпретовано результати експериментального навчання, що в повній мірі підтвердило гіпотезу і доцільність упровадження в навчально-виховний процес вишу започаткованої методичної системи.

Ефективність розробленої експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було доведено через підвищення рівня сформованості їхньої перекладацької компетентності у ході позитивно детермінованої навчальної діяльності: високого рівня спромоглися досягти на 17,12% більше студентів ЕГ ніж КГ, достатнього – на 13,32% (загалом на 30,44%), тоді як на середньому й низькому рівнях в ЕГ перебувало відповідно на 20,22% і 10,2% студентів менше ніж у КГ (загалом на 30,44%).

8. Аналіз спеціальної літератури з питань професійної підготовки майбутніх фахівців перекладу та результатів експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови сприяв виявленню специфічних тенденцій і закономірностей досліджуваної підготовки.

Тенденції підготовки базувалися на освітньо-нормативній базі філологічної освіти, розглядалися у взаємозв'язку з видом перекладу – письмовим й усним (послідовним, синхронним, з аркуша) та професійними вимогами до фахівця перекладу залежно від умов реалізації перекладацької діяльності та форм репрезентації перекладу (повного, скороченого – анотованого, реферованого).

Закономірності результативної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було ототожнено з основними положеннями та засобами реалізації професійної підготовки фахівців, тобто усталені та регулярні взаємозв'язки між суб'єктом і об'єктом навчання, засобами навчання та змістом навчання.

Багатогалузевість сфер реалізації професійної діяльності перекладача-східнознавця пояснює різноманіття жанрово-стильової спрямованості дискурсивного навчання: науково-технічний переклад, художній переклад, переклад офіційно-ділових паперів, переклад публіцистичних текстів, переклад наукової прози, переклад текстів суспільно-побутової спрямованості.

Виробнича (перекладацька) і мовна види практик підтверджують закономірності актуалізації набутих студентами знань, умінь і навичок в період навчання.

Самостійна робота (продуктивно-аналітична діяльність) студентів виступила одним з підґрунть закономірностей професійно-мовленнєвої підготовки, оскільки розглядалася з позиції суб'єкта діяльності (студента) та була асоційована з вищою формою цілеспрямованої зовнішньо вмотивованої реактивної навчально-пізнавальної діяльності, яка структурується, контролюється й корегується суб'єктом діяльності відповідно до його індивідуальних особливостей. Маркером результативності такої діяльності було визначено засвоєнні знання в певній галузі, набуті вміння та навички систематично працювати-навчатися, конструктивно й індивідуально мислити.

Проблема професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови не вичерпується результатами виконаного дослідження, оскільки Китайсько-Український формат взаємовідносин вимагає регулярний перегляд і адаптацію змісту навчання, пошук нових підходів до реалізації означеної підготовки. Потребують подальшого студіювання питання розроблення засобів діагностики якості навчання та 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. Алексеева И.С. Введение В Переводоведение: Учебное пособие / И.С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ИЦ "Академия", 2004. – 352 с.
8. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб., 2001. – 287 с.
9. Англо-український словник: У 2 т. – Близько 120 000 слів / Склав М. І. Балла. – Київ : Освіта, 1996.
10. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В.И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
11. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – 302 с.
12. Андрієвський Д. Машинний переклад. – Режим доступу : <http://tmb.org.ua/new/index.php/i-i/4-/449-2014-09-15-06-55-19.html>
13. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С 11 – 17.
14. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами: Пер. с англ. / Под ред. С. К. Мордовина. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.
15. Артемов В. А. Спектральный анализ звуков речи и интонация: Сборник / Под. ред. Артемова В. А. М. : Изд-во МГУ, 1969. – 438 с.
16. Архангельский С.Н. Очерки по психологии труда. – М. : Трудрезервиздат, 1958. – 160 с.
17. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). – Т. 1. Новосибирск : Сибирский хронограф, 1997. – 806с.

18. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
19. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
20. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // *Віснее образование в России*. – 2004. – №11. – С. 3-13.
21. 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.
22. Бакаева Г. Є. Програма з англ. мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г. Є. Бакаєва та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
23. 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.
24. 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.
25. 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.
26. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Международные отношения, 1975. – 175 с.
27. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
28. 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)
29. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Безгодова Надія Семенівна. – Херсон, 2009. – 267 с.
30. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / Валентина Семеновна Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
31. Белл Р. Т. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы / Р. Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
32. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібн. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

33. Бех П. О., Биркум Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С. 3 – 8.
34. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови №2 (70), 2012. – С. 19 – 30.
35. 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.
36. 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.
37. 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.
38. Біляєв О. М., Мельничайко В. Я. та ін. Методика вивчення української мови в школі. – К., 1987. – 231 с.
39. 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.
40. 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.
41. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
42. 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.
43. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
44. Богуш А.М., Шиліна Н.С. Мовленнева готовність старших дошкільників до навчання у школі. / А.М. Богуш, Н.С. Шиліна – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
45. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности :[учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
46. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – с. 33 – 36.
47. Большой толковый психологический словарь в 2-х томах. / Сост. Артур Ребер. – Том 2. – М. : «Вече°Аст», 2000. – 560 с.
48. Бондар С П Цілісний підхід до методів навчання як основа моделювання навчальної діяльності учнів – 2-ге вид. доповн. – К. : СтилоС, 2001. – С. 12-96.

49. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов-н/Д., 2004. – 576 с.
50. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Борытко Н. М. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 180 с.
51. 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
52. Брандес М. П., Проворотов В. И. Предпереводческий анализ текста : Учебное пособие. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
53. Буднік А.О. Формування дискурсивних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / А. О. Буднік. – Одеса. – 2010. – 21 с.
54. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
55. 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.
56. Буяшено В.В. Соціальне піклування і динаміка соціокультурного простору. / В.В. Буященко. // Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. № 44. – С. 172–179.
57. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / Лингвистические основы преподавания языка. – М. : «Наука», 1983. –114 с.
58. 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.
59. 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.
60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВГФ: „Перун”, 2001. – 1440 с.
61. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
62. 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.
63. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.31 – 39.
64. 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.

65. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
66. 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.
67. Войтко В. І. (за ред.) Психологічний словник DJVU. – Київ : Вища школа, 1982. – 218 с.
68. 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.
69. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13–16.
70. Воробьева Е. И. Содержание и структура понятия лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка. М., 1999, – С. 3–6.
71. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогики / А. С. Воронин. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
72. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии №6. – 1966. – Стр. 62–68.
73. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч.: В 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. – С. 5–361.
74. Выготский Л. С. Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
75. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
76. Галустян О. В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Галустян Ольга Владимировна; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т] – Воронеж, 2008. – 185 с.
77. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
78. Гарбовский Н. К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков) / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 142 с.
79. 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.
80. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Гез Н. И. // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
81. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учебное пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во Петербург. ун-та, 1992. – 148 с.
82. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1997. – 404 с.

83. Гмизіна Н.А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). – Нова Каховка : ММК, 2014. – 268 с.
84. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА – М, 1997. – 272 с.
85. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
86. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
87. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
88. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : [навч.-методичний посібник] / Станіслав Михайлович Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.
89. Горелов В. И. Лексикология китайского языка [Текст] : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз." / В. И. Горелов. – М. : Просвещение, 1984. – 216 с.
90. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів Південного регіону: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2001. – 20 с.
100. 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.
101. Гриценко І. А. Педагогічні умови організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю: Автореф. дис ... канд. пед. наук / І. А. Гриценко. – Київ : Б.в., 2007. – 23 с.
102. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
103. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посіб. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
104. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Тирасполь, 2000. – 288 с.
105. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.
106. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. – Навчальний посібник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
107. Гуревич П. С. Культурология. / П. С. Гуревич. – М. : Проект, 2003 – 336 с.
108. 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.

109. 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.
110. 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.
111. Демьяненко М. Я., Кислая С. В., Лазаренко К. А. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – К. : Вища школа, 1976. – 257 с.
112. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
113. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V – IX класи / керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с.
114. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – Москва : Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.
115. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – №10. – С. 4 – 9.
116. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии. // Высшее образование в России. 2003. – №3. – С. 159–161.
117. 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.
118. Донченко Т. К. Формування монологічного мовлення учнів на уроках української мови. Посібник для вчителів і студентів. – К. : Наук. думка, 1997. – 72 с.
119. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови. Монографія. – К. : Центр учбової літератури, 2011 – 456 с.
120. 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.
121. Дубовицька Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. – Психологическая наука и образование. – 2004/2. – С. 82–87.
122. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
123. 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.
124. Єфремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. Том 1. А-Л – М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006. – 550 с.

125. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ...докт. псих. н. / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
126. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
127. Жаркова Г. Г. Психолінгвістическа модель перевода с листа и его методическая реализация / Г. Г. Жаркова // Переводческая лингводидактика. – М. : Флинт ; Наука, 2009. – С. 126–141.
128. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
129. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы Языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
130. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 156 с.
131. Життєва компетентність особистості: Науково-метод. посібник / За ред. Л. В. Сохонь та ін. – К. : Богдана, 2003. – 530 с.
132. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М. : Изд-во Московского университета, 1991. – 96 с.
133. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. :Ленвіт, 2003. – 273 с.
134. 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.
135. Закон України «Про вищу освіту» (поточна редакція – прийняття від 1.07.2014; набрання чинності – від 06.09.2014).
136. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
137. Зауваження та пропозиції до проекту Закону України "Про мови в Україні" (реєстр. № 1015-3 від 7 вересня 2010 року)
138. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39 – 45.
139. 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.
140. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
141. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

142. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
143. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.– М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
144. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
145. Зінько О. В., Зінько Ю.А. Нариси історії української культури. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця, 2012. – 246 с.
146. 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.
147. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
148. 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.
149. Исаева И. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к управлению досуговой деятельностью подростков : дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 178 с.
150. Інноваційні педагогічні технології. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. Режим доступу : http://ualib.com.ua/br_6601.html
151. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №.1 – С.34–50.
152. 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.
153. 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.
154. 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.
155. Кальниченко О. А. Переклад в арабському світі VII – XIII ст. // Вч. зап. ХГІ НУА, т. VII. – Харків: Око, 2001. – С. 384–394.
156. 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.
157. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Підручник / За ред. А.Й. Капської. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 488 с.

158. 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.
159. 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.
160. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.
161. Карпова Е. Е. Підготовка викладачів вищої школи до викладацької діяльності як чинник якості вищої освіти. – Наука і освіта. – 2011. – № 6/СІ. [Спецвипуск. Проект д.пед.н., проф. Е. Е. Карпової [«Вища вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»]. – С. 4–6.
162. 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.
163. Кертман Л. Е. К методологии изучения культуры и критике её идеалистических концепций // Новая и новейшая история. 1973. № 3. – С. 32–47.
164. 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.
165. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. – М. : Педагогика, 1981. – 584 с.
166. Климов Е. А. Психология профессионала. – М. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
167. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
168. 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.
169. Ковалёв В. И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. – 1981, Т. 2. – № 1. – С. 29–44.
170. Коваль В. Комунікативна компетенція як одне з ключових понять лінгводидактики / Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 5 (Ч. 2). – 2012. – С. 168–173.
171. 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.
172. Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник. – 4-е вид., перероб. і допов. – К. :ВД «Професіонал», 2007. – 240 с.
173. 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.

174. 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.

175. 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.

176. 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.

177. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. – 20 с.

178. Козакова Т. А. Практические основы перевода. English ↔ Russian. Учебное пособие. – Спб. : Перспектива, Издательство «Союз», 2008. – 320 с.

179. Козорізо О. П. Програма вступних іспитів ОКР „спеціаліст”, „магістр” (кит. мова та література) / О. П. Козорізо - Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Інститут філології. Кафедра китайської, корейської та японської філології. – Київ, 2011. – 7 с.

180. 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.

181. Колтунова М. В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет / М. В. Колтунова. – М. : Экономика, 2000. – 271 с.

182. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 24–27.

183. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Госпедиздат, 1955. – 665 с.

184. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М. : ЭТС. – 2002. – 424 с.

185. Комиссаров В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). – Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

186. 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.

187. 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.

188. Комунікативна компетентність. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

189. Комуникативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України / заг. редакція А. М. Богуш. – Одеса : ТОВ Лерадрук, 2013. – 241 с.
190. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 55 с.
191. 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
192. Контекстне навчання. Електронний ресурс. – Режим дрступу : ru.wikipedia.org
193. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, затверджена постановою Президії АПН України від 19 квітня 2000 року. Протокол № 1-7 / 4-49.
194. Концепція державної мовної політики в Україні. – Режим доступу : http://www.minjust.gov.ua/files/11.7.06_3.doc
195. 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.
196. 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.
197. Короткий енциклопедичний словник з культури. — К.: Україна, 2003. – 384 с.
198. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 512с.
199. Костомаров В. Г. О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный». – В сб.: Проблемы современной филологии. М., 1965. – С. 176.
200. Костриця 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» / Костриця Наталія Миколаївна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 18 с.
201. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
202. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 119 с.
203. 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.

204. 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.
205. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: [підручник] / М. П. Кочерган. – К. : Видав. центр «Академія», 1998. – 288 с.
206. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. Монография. – М. : «Муравей», 2000. – 155с.
207. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – М. : «Академия», 2003. – 256 с.
208. Краковский Ю.М., Щербинина Е.Е. Иерархическая модель выбора профессии // Вестник высшей школы. – 1998. – № 11. – С. 19 - 21.
209. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : курс лекцій / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гносис». – 2002. – 283 с.
210. Краткий психолого-педагогический словарь. Режим доступа: conspects.ru/content/view/2/
211. Кре́бер А.Л. Избранное: Природа культуры. // Альфред Луис Кре́бер. / Пер. с англ. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 1008 с.
212. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
213. Крутецкий В.А Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 109 с.
214. Кузьмина Л. Г. Современные культурологические 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.
215. Кузьміна Н.В. Здібності, обдарованість, талант вчителя. – Л. : Знання, 1985. – 32 с.
216. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 230 с.
217. Культура. Універсальний словник-енциклопедія. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
218. Культурология. XX век. Энциклопедия. Том 2. М - Я. / Главный редактор и составитель С.Я. Левит. – СПб. : Университетская книга; ООО Алетейя, 1998. – 370 с.
219. 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_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16/
220. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – № 8–9. – 2008. – С. 171–176.
221. 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.

222. Лавриненко О. О. Методика викладання перекладу : навчальний посібник / Лавриненко Олександр Олександрович. – К. : Вид-во КиМУ, 2011. – 154 с.
223. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 134 с.
224. Лазурский А. Ф. Альтруизм//Психология личности: Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 320 с.
225. Лапин Н. И. Пути России: Социокультурные трансформации. – М. : ИФ РАН, 2000. – 194 с.
226. Латинско-русский словарь / Ред. И. Х. Дворецкий. М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.
227. 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.
228. Левитов Н.Д. Психология труда. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с.
229. 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.
230. 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.
231. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1970. – 88 с.
232. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности – М. : Наука, 1974. – 368 с.
233. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Высшая школа, 1971. – 294 с.
234. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
235. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
236. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія ОКФА. – 1995. – 80 с.
237. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 484 с.
238. 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.
239. 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.

240. 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.
241. Локтюшина Е.А. Формирование психологических механизмов профессиональной иноязычной компетентности специалиста / Е. А. Локтюшина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – №1. – С. 35–38.
242. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Волгоград, 1998. – 255 с.
243. Лощенкова І.Ф. Полікультурний підхід до реалізації змісту педагогічної діяльності вищого закладу освіти // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки – 2005. – Вип. 72 – С. 3–8.
244. Луговий В.І. Болонський процес і підготовка державно-управлінських кадрів // Вісн. держ. служби України. – 2005. – № 1. – С. 13–19.
245. Луговий В.І. Професійна підготовка державно-управлінських кадрів у контексті сучасних тенденцій // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 3. – С. 11–20.
246. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
247. 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.
248. 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.
249. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л., Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 3 - 10.
250. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
251. Максименко О. В. Усний переклад : теорія, вправи, тексти (французька мова) / Олена Всеволодівна Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 168 с.
252. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
253. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. – М., 1991. – 56 с.
254. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М. : Международный центр «Знание», 1996. – 308 с.
255. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
256. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
257. Матвеева Л. Л. Проблема визначення культури// Матвеева, Людмила Леонідівна. Культурологія [Текст] : курс лекцій: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Л. Л. Матвеева. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.

258. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. – Проблеми підготовки сучасного вчителя № 6 (Ч. 1), 2012. – С. 238 – 244.
259. 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.
260. 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.
261. 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.
262. 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.
263. 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.
264. Методика викладання української мови: Навчальний посібник С.І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. – К. : Вища школа, 1992. – 396 с.
265. Методика навчання монологічному мовленню / За ред. В. А. Артемова. – К. : Либідь, 2003. – 72 с.
266. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М., 1982. – 373 с.
267. 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.
268. 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.
269. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1969. – 288 с.
270. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Московский Лицей, 1996. – 208 с.
271. Миньяр-Белоручев Р.К., Обеременко О.Г. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? Иностранные языки в школе. – №6, 1993, С. 20–23.

272. 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.
273. Мирам Г. Э., Иванова С. В., Амплеев П. В. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара). – К. : Ника-Центр, 2007. – 344 с.
274. Миролубов А. А. Майкл Уест і його методика навчання читання, Іноземні мови в школі, 2003, № 2. – С. 46–54.
275. Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1983. – 502 с.
276. Миролубов А. А., Климентенко А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе. – М. : Педагогика, 1981. – 425 с.
277. 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.
278. Мовленнева ситуація. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/>
279. 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.
280. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
281. МОО ВПП ЮНЕСКО «Інформація для всіх», 2008. [www.ifap.ru](http://www.ifap.ru;); англійською мовою. – Режим доступу :<http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto.pdf>
282. Мороз А. Г. Професійна адаптація молодого учителя. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 326 с.
283. 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.
284. Наказний М. О. Підготовка перекладачів до роботи з інформаційними ресурсами у контексті сучасних освітніх тенденцій. Педагогіческие науки. Режим доступу : <http://www.rusnauka.com/>
285. 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.
286. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. – 37 с.
287. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

288. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов. / Высшее образование в России. – 2006. – №6. – С. 125-127.
289. 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.
290. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
291. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
292. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.1 / Под ред. Н.Б. Криловой. – М., 1995. – 194 с.
293. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР. – 2009. – 448 с.
294. 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.
295. 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.
296. 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.
297. Оксфордский толковый словарь по психологии /Под ред. А. Ребера, 2002.
298. 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.
299. 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.
300. 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.
301. Основи професіографії: Навч. посібник. / Укл. С. Я. Карилівська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.
302. 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.
303. Панталеєва М. С. Контроль иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2011/ped7.html>
304. 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.

305. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 494–526.

306. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

307. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.

308. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения ИЯ. – Воронеж, 2002. – № 22. – С. 36.

309. Пассов, Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании / Е. И. Пассов. Липецк, 2005. – 40 с.

310. 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.

311. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с.

312. 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.

313. 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.

314. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. Ред. Б. М. Бим-Бад – М, 2002. – 528 с.

315. 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.

316. 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.

317. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / Пентилюк М. І. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

318. 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.

319. 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.

320. 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.

321. Писарев В. Е., Писарева Т. Е., Теория педагогики – Воронеж : Издательство «Кварт», 2009. – 612 с.

322. 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.

323. 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.

324. 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.

325. 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.

326. 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.

327. 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.

328. 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/СХХХVІІІ. – Одеса : ПНПУ, 2015. – С. 156–166.

329. 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.

330. 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.

331. 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.

332. 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.

333. 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/CXXVII. – Одеса : ПНПУ, 2014. – С. 170–176.

334. 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.

335. 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.

336. Попова О. В. Лінгводидактичні аспекти коректного інтерпретування сегментації потоку мовлення (на матеріалі україномовного та китасмовного 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.

337. 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.

338. Попова О. В. Перекладач-східознавець: 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.

339. 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.

340. 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/CXXVII. – Одеса : ПНПУ, 2014. – С. 170–176.

341. 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.
342. Попова О. В. Професійно-мовленнева 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.
343. Попова О. В. Рівні 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.
344. Попова О. В. Самостійна робота в системі професійно-мовленневої 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.
345. 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.
346. Попова О. В. Стан професійно-мовленневої підготовленості 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.
347. Попова О. В. Формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору / О. В. Попова // Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – 167 с.
348. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
349. 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.
350. 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.
351. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.

352. Предметная компетентность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>
353. 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.
354. 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.
355. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Мещерякова. – 2-е изд-е, перераб. И доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
356. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд-е., испр. И доп. – М. : Политиздат, 1990 – 494 с.
357. Психологічна Енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав., 2006. – 424 с.
358. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. / Сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 1998. – 540 с.
359. Пуни А. Ц. Теория и практика физической культуры. 1986, №6.
360. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти, 2001. – С.20-25.
361. Рацапевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рацапевич. – Мн. : «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
362. Рацапевич Е. С. Современный словарь по педагогике. / Сост. Е. С. Рацапевич. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
363. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб : «Питер», 1999. – 368 с.
364. Реформы образования: аналитический обзор / Центр сравн. образов. политики; Под общ. ред. В. М. Филиппова. – М. : Центр сравн. образов. политики: Логос, 2003. – 303 с.
365. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика : очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 215, [1] с.
366. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе PDF. М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
367. Романова Л.Я. Формування функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін. – К. : Науковий світ, 2001. – 165 с.
368. Росінська О. А. Культура сучасної української мови. Довідник для всіх. – Донецьк : ТОВ "ВКФ «БАО», 2009. – 448 с.
369. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

370. 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.
371. 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.
372. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра. – М., 1993. – 47 с.
373. Сачава О.С. Переводческая скоропись: теория и практика : учеб. пособие / О.С. Сачава. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – 41 с.
374. 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.
375. 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.
376. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
377. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
378. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
379. Семенец О. А., Панасьев А. Н. История перевода – Киев : Лыбедь, 1991. – 358 с.
380. Семеног 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. Семеног. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 476 с.
381. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов / С. В. Семчинський. – К., 1974. – 252 с.
382. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление : монография / Б.А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
383. 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.
384. 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.
385. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 206 с.

386. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Х. – К. : Книжкове вид-во «Каравела», 1998. – 304 с.
387. 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.
388. Складенко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. – К. : Радянська школа, 1988. – 150 с.
389. Слостенин В. А. Формирование личности учителя Советской школы в процессе профессиональной подготовки. Учебное пособие. – Москва : "Просвещение", 1976. – 159 с.
390. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гуссейнова, И. С. Кона. 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
391. 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.
392. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. – М. : Русский язык. З. Е. Александрова. 2011.
393. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентиліук. – Ленвіт, 2003. – 149 с.
394. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). – Нова Каховка : ММК, 2014. – 268 с.
395. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
396. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М. : «Советская энциклопедия», 1985. – 1600 с.
397. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // Иностранный язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 5.
398. 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.
399. 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.
400. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики. – К. : Основи, 1998. – 324с.
401. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : [монография]. – Сумы : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.
402. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. - Изд-е 3, перераб. и доп.- Ростов-н/Д. : Феникс, 2009. – 414 с.

403. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
404. 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.
405. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002 – №4. – С.13–18.
406. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методол. аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізь. держ. ун-т, 2003. – 442 с.
407. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. – М. : Еврошкола, 2003. – 406 с.
408. Сысоев П. В. Основные положения коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре. / П. В. Сысоев. – Язык и культура. – Выпуск № 4 (28) / 2014. – С. 184–202.
409. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П.Танько. – Х. : Основа,1998. – 192 с.
410. 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 подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
411. Теоретична і дидактична філологія : Збірник наукових праць. – Випуск 18. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 302 с.
412. Тимошенко Т.М. Перевод: ремесло и призвание // Вч. зап. ХГІ НУА, т. VII. – Харків: Око, 2001. – С. 32–38.
413. Толковый переводоведческий словарь. - 3-е издание, переработанное. – М. : Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003. – 320 с.
414. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000.
415. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) – М., 1991. – 58 с.
416. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.
417. 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.
418. Труб В.М. Особливості семантичної інтерпретації лексики і висловлювання (цільові, модальні, темпорально-просторові та оцінні аспекти). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. – 323 с.

419. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1996. – С. 140–152, С. 164–169.
420. Уайт Л. Три типа интерпретации культур // Антология исследований культуры. Т.1: Интерпретации культуры. — СПб. : Университетская книга, 1997. – С.561.
421. Універсальний словник-енциклопедія / Гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М. Попович. – Київ : «Тризна», 1999. – 1551 с.
422. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике – Вып. 1. – М., 1960. – С. 135–168.
423. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н. Ф. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.
424. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / И. М. Фейгенберг, Г. Е. Журавлева. – М. : Наука, 1977. – 394 с.
425. Фесенко Т.А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. – 228 с.
426. Филонов Г.Н. Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 102–105.
427. Философская Энциклопедия / Под ред. Ф. В. Константинова. – т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
428. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
429. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л.Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
430. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. – [2-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
431. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2. вид. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
432. Фіцула М. М. Педагогіка : [посібник] / Михайло Михайлович Фіцула. – К. : КВЦ «Академія», 2000. – 542 с.
433. Флиер А. Современная культурология: объект, предмет, структура // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 124-145.
434. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія // [А. М. Богущ, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін.]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
435. 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.

436. Хаджирадєва С. К. Автореф. дис... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.03 / С. К. Хаджирадєва; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2006. – 36 с.
437. 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.
438. Холлидей А. Реалити-шоу. – М.: Худож. лит., 2007. – 381 с.
439. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
440. Холодович А. А. Отипологии речи // Историко-филологические исследования. – М., 1967. – С. 54–64.
441. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 235 с.
442. Хорошкова О.Н. Развитие речи молодых школьников. – М., 1985. – 196 с.
443. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
444. Хруцький Є.А. Організація проведення ділових ігор: Учеб. Посібник для викладачів середовищ. спец. навчань, закладів. – М.: Вищ. шк., 1991. – 320 с.
445. 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>
446. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
447. Хуторской А. В. Современная дидактика: ученик для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
448. 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.
449. Цвиллинг М.Я. Профессиональные требования к личности переводчика и обучение переводу// Информационно-коммуникативные аспекты перевода. Часть II. – Нижний Новгород: НГЛУ, 1998. – С. 141–150.
450. 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.
451. 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.

452. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – с. 26–31.
453. 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. Абсалямова. – М., 2002. – 20 с.
454. 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.
455. Шевченко В. Концепція гуманітарної освіти і реформування вищої школи в Україні. – у кн.: III Міжнар. конгрес україністів. Філософія, історія культури, освіта. Доповіді та повідомлення. – Харків, 1996. – 355 с.
456. Шевченко Л. Г. Інтерактивні форми організації методичного супроводу процесу вдосконалення професійної компетентності педагога. Режим доступу : <http://metodportal.net/node/21604>
457. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.
458. 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.
459. Шумарова Н.П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: Монографія. / Н.П. Шумарова. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 2000. – 283 с.
460. 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.
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 Quarterli. – 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. 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.

510. 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.

511. Popova O. V. Some factors facilitating efficient Chinese teacher training / O. V. Popova // Вектор науки Тольяттинського державного університету. Серія: Педагогіка і психологія №4 (11). – Тольяттинський державний університет, 2012. – С. 230–232.

512. 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.

513. Pym, A. Spanish tradition // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. – London and New York: Routledge, 1998. – P.552 - 562.

514. Quality education and competencies for life/ Workshop 3/ Background Paper. – 2004. – p. 6.

515. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – C.4 - 5.

516. Rychen S.& Tiana A., Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience, Geneva: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education.). 2004.

517. 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.

518. 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.

519. Sapir, Edward (1924). Culture, Genuine and Spurious. / Edward Sapir. – The American Journal of Sociology. – №29 (4). – P. 401–429.

520. 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.

521. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. / Edited by A. Hornby. – Ставрополь : СПИИП «Сенгилей» в 3-х томах. – 1992. – Том 3. – 509 с.

522. The Concise Oxford English-Russian Dictionary / Edited by Paul Falla. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 1007 p.

523. 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.

524. Tylor, Edward. 1920 [1871]. Primitive Culture. New York: J. P. Putnam's Sons. Volume 1, page 1.

525. West M. Ph. Learning to Read a Foreign Language, 1926.

526. Wissler Clark. Psychological and Historical Interpretation for Culture // Science, 1910, XLIII, pp. 193 - 201.

527. Woodruffe C. Competent by any other name / C. Woodruffe // Presental Management. – 1991. – September. – P. 30-33.

528. Young K. Introduction to Sociology. – N.Y., 1934. – 592 P.

Філософські концепції китайських учених – детермінанти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови

Теоретичним підґрунтям професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступили філософські погляди китайських учених і філософія Конфуція. Провідне місце у цієї ієрархії займають такі філософи-педагогі: Конфуцій, Лао-цзи, Чжоу-і, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень, Ван Фучжи та інші.

Необхідною умовою професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в межах педагогічної освіти України є врахування філософсько-педагогічних ідей Китаю, оскільки педагогічна освіта Китаю базується безпосередньо на багатоаспектній філософській думці. Всі, без винятку, сфери життєдіяльності китайців «пронизані» філософськими ідеями видатних китайських мислителів і цілих династій таких, як династія Шан і Чжоу, Цуньцю та Чжаньго, Хань, Вей, Цзін, Суй і Тан, Сун і Мін, а також Цін. Менталітет представника китайської нації підпорядкований благодію (відповідно до конфуціанства) – етично-моральному вихованню, в центрі якого перебувають «людинолюбство», «підпорядкування старшому поколінню».

Китайська філософсько-педагогічна галузь увібрала головні постулати провідних філософських теорій, серед яких виокремлюють:

- **конфуціанство** (прихильниками напряду є Кун Цю (Конфуцій), Цзи-си, Мен Ке, Сунь Цин та інші);
- **моїзм** (творець – Мо Ді, його послідовниками вважають Сянлі, Сянфу, Ден Ліня);
- **даосизм** (виникнення «руху» пов'язано з ім'ям Лао-цзи, школами Сунь Цзяня та Ін Вєня, а також Чжуан Чжоу).

Розуміння українськими фахівцями-східнознавцями, в особливості перекладачами китайської мови, сутності філософських теорій Китаю сприяють полегшенню пізнання специфіки її культури, історії, традицій, виховання.

Отже, виховання китайського громадянина з давніх-давен засновується на таких філософських категоріях: небо (*тянь*), людина (*жень*), шлях (*дао*), закон природи (*лі*), буття (*ю*), небуття (*у*), життєві сили (*ці*), темне начало (*ін*), світле начало (*ян*), сутність (*ши*), знання (*чжи*), дія (*сін*), форма (*сін*), дух (*шень*), тотожність (*тун*), розбіжність (*і*), добро (*шань*), зло (*е*), властивість (*сін*), штучність (*вей*), людинолюбство (*жень*), повинність (*і*), заслуга (гун), користь (*лі*) тощо. Саме тому в основу професійно-мовленнєвої підготовки покладено стародавні принципи і здобутки китайської філософії. Базовими є «прикріплені» теорії, презентовані такими китайськими філософами-педагогами, як Конфуцій, Мо Ді (Мо-цзи), Лао-цзи, Мен-цзи, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень і Ван Фучжи. Розглянемо більш докладно кожний напрям китайської філософії.

Філософська концепція Конфуція передбачає виконання ключових постулатів, як-от:

Правило поведінки й морального перевиховання.

Конфуцій є зразком для наслідування для багатьох китайських науковців і студентської молоді. Його ідеї характеризують як теорію керування засобами добродіїв (*правил поведінки й морального перевиховання*), що, безсумнівно, становить основу ефективного виховання й навчання. В його етико-політичній теорії «людинолюбство» посідає провідне місце й система правил щодо «прищеплювання» цього «добродія» людині відповідає функції виховних завдань, оскільки «поштивість молодших братів до батьків й старшим братам є основою людинолюбства [Лунь юй, розділ 1]. На думку Конфуція, зміст поняття «людинолюбство» містить два складника – «великодушність» й «милість». Такі риси характеру мають чисельні представники китайської інтелігенції, саме тому для майбутніх перекладачів китайської мови є важливим під час виконання професійних обов'язків користуватися відповідними етичними нормами й коректно інтерпретувати поведінку мовця – носія китайської мови.

Оволодіння знаннями через навчання

Представники сучасної освіти Китаю поділяють погляд Конфуція стосовно знань: «Ті, хто володіють знаннями від народження, стоять вище за всіх; ті, хто володіють знаннями завдяки навчання, йдуть за ними; ті, хто почали навчання, бо опинилися в скрутному становищі, йдуть за ними; ті, хто, опинилися в скрутному становищі, не навчаються, стоять нижче всіх серед народу. Майбутні перекладачі китайської мови повинні розуміти сутність такої ієрархії.

В основу професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів-східознавців слід покласти принцип Конфуція про значення «знань, що були здобуті завдяки навчання», у супереч «знанням від народження». Пізнання, за Конфуцієм, здобувається через наполегливу працю (особливо таке твердження «проявляється» у сфері вивчення китайської мови). Світоглядне й країнознавче виховання східознавців має відповідати підходу Конфуція до змісту поняття «обізнаність»: «слухати багато дещо; обирати з того, що прослухав, найкраще й дотримуватися цього; бачити багато дещо й запам'ятовувати побачене, оскільки мудрість, здібності й розум здобуваються через подібне навчання». Мовлення сучасного перекладача-китаєзнавця відображує результат «засвоєння» вищенаведеного підходу. Вважаємо за доцільне зазначити, що філософ пропонував навчатися не тільки в «добрих», але й у «поганих», тобто отримувати користь від навчання від так званих «учителів зі зворотного боку».

Значення повторення вивченого матеріалу

Відзначимо новаторський для давнього часу підхід Конфуція щодо значимості повторення вивченого матеріалу [Лунь юй, розділ 1] і зв'язок навчання з мисленням. Учений уважав, що «навчатись і не розмірковувати – марна витрата часу; розмірковувати і не навчатися – згубно» [Лунь юй, розділ 2]. Вивчення китайської ієрогліфіки, наприклад,

засновується не тільки на «технічних» навичках відтворення графіки, але й осмисленні самої ідеї складу, змістових компонентів та вимовного боку ієрогліфа (*хань цзи*). Система вправ з оволодіння китайською мовою передбачає завдання проблемного креативно-комунікативного характеру, що вимагає «залучення» розумових здібностей студентів із подальшим функціонуванням в інтенсивному режимі. Невід'ємною умовою успішного засвоєння китайської мови є практика домашнього читання і виконання вправ, спрямованих на відтворення змісту автентичних текстів і вираження власних думок щодо певних ситуацій з аргументацією позиції студента. Конфуцій відзначав: «Читання книг без міркування прочитаного матеріалу не дає ніяких результатів, а мислення без читання книг тільки втомлює». Великий учитель був упевненим, що «навчання є основою мислення, мислення є поглибленням вивченого матеріалу, навчання і мислення однаково важливі й корисні один для одного» [2].

«Взаємовідношення» між знаннями і діями.

Не менш вагомим був внесок Конфуція в розробку засадничої теорії навчання: учений паралельно розглядав «відношення» між знаннями та діями (тобто теорії та практики) і наголошував на необхідності використання знань на практиці. Зміст дії автор розглядав як критерій перевірки рівня навчання. Наразі аудиторна робота у вищих навчальних закладах України складається з лекцій, практичних занять (лабораторні роботи, семінари), тому засвідчити свої набуті знання студенти можуть на практичних заняттях і під час виконання самостійних та індивідуальних дослідницьких завдань. Для майбутніх перекладачів-східознавців важливою є виробнича практика як компонент мовної фахової підготовки, в процесі проходження якої студенти «занурюються» у сферу професії перекладача.

Вчення Конфуція про «набуття знань через навчання» здійснило вплив на розвиток китайської філософії та стало популярними і в сучасній китайській педагогіці. Майбутні перекладачі китайської мови зобов'язані ознайомитися з провідними постулатами цього філософа й коректно тлумачити змістові аспекти навчальних дисциплін у процесі оволодіння спеціальністю «Переклад (китайська мова)».

Педагогічне правило для студентів – майбутніх перекладачів китайської мови: філософсько-педагогічні концепції Мо-цзи

Вагомий внесок у філософську базу теорії навчання здійснив Мо Ді (Мо-цзи – лідер наукового руху *моїзм*, протилежне за змістом ідеям Конфуція). Він очолив суворо організовану політичну групу, яка мала характер наукового закладу. Його називали «великий учитель». Мо-цзи проголошував «загальну любов» (*цзяньхай*), «почитання єдності» (*шантун*), «шанування мудрості» (*шан сянь*), «заперечення музики та розваг» (*фейюе*). У свій час Мо-цзи мав великий вплив на народ, як і Конфуцій. Серед провідних освітніх праць Мо-цзи можна виокремити такі: «Цинь ши (зближення з ученими)» та «Сюшень (самовдосконалення)». Філософ наголошував на важливості «зусиль» людини

для досягнення цілей у житті, що, безсумнівно, можна розглядати у спектрі необхідних умов для вивчення китайської мови студентами – майбутніми перекладачами.

Знання потребують здібностей.

Після смерті Мо-цзи його послідовники поділилися на три течії, які очолили Сянлі, Сянфу і Денлін; згодом вони об'єдналися в одну течію «пізні моїсти». Стародавні філософи вплинули на розвиток дидактики в Китаї, виявив зв'язок між «як знаємо» і «що знаємо», тобто презентували матеріалістичну базу теорії пізнання. У першій частині «Канону» [Мо-цзи, розділ 10] зазначено про важливість певних властивостей органів почуттів людини під час набуття знань: «Знання потребують здібностей». Це означає, що досягнення знань є набуттям знань завдяки здібності до нього, але здібність ще не є саме знанням; знання – це результат (зіткнення) із зовнішнім світом. «Зіткнення» слід розуміти як контакти з предметами та чуттєве сприйняття об'єктивно наявних предметів. Процес набуття знань майбутніми перекладачами будь-якої мови в сучасних умовах має всі передумови бути успішним, якщо б форми оволодіння знаннями відповідали типології пізніх моїстів:

- «особисте знання» (цинъ чжи) – безпосередній досвід, що був набутим через особисті контакти з предметами;
- «почуте знання» (вень чжи) – знання, що були отримані від інших людей непрямим шляхом;
- «знання, що було набуто в результаті суджень» (шо чжи) – за допомогою понять (назв) роблять судження та висновки, в результаті чого виникає нове знання;
- «знання, що було набуто в результаті міркувань» (чжи) – знання, що набуваються через міркування, приносять ясність [Мо-цзи, розділ 10]; знання, що було набуто в результаті міркувань, – це міркування про предмети за допомогою здібностей до знань, і тільки тоді знання предметів стає ясним, ніби предмет з'явився перед очима [Мо-цзи, розділ 10].

Міркування як вищий ступінь пізнання

Міркування корелює з вищим ступенем пізнання. «Моїстські знання» відображують етапи процесуальної транслатології: органи почуттів, коли «стикуються» з об'єктивно наявними предметами (текст оригіналу), викликають відчуття, які відображують тільки ознаки об'єкта (типові лінгвістичні ознаки певної мови), але щоб осягнути сутність предмета, потрібно провести аналіз предмета (тексту оригінала), обміркувати отримані результати (текст перекладу) й осмислити їх (аналіз адекватних лінгвістичних засобів перекладу тексту оригінала), тобто здійснити «міркування про предмети завдяки здатностей до знань», і тільки в цьому випадку можна знайти чітке, правильне знання про що йдеться, «і тоді знання предметів стає яскравим, немов перед очима». Оволодіння майбутніми перекладачами китайської мови «правильними знаннями» (через раціональне пізнання) можливе за умови правильно-організованої теоретико-методичної й практичної (виробничої) підготовки.

Тотожне і різне взаємодоповнюють одно одного

Закони «моїстської» діалектики («тотожне і різне взаємодоповнюють одно одного») доцільно покласти в основу навчання майбутніх перекладачів безпосередньо практиці перекладу: і вибір

еквівалента чи відповідника лінгвістичній одиниці (явищу) тексту оригіналу, адекватних перекладацьких прийомів і засобів. Процес перекладу також передбачає, що в тотожному є різне, а в різному є тотожність, і те чи те інше взаємно залежать одно від одного: компонентний аналіз лексичних одиниць текстів оригіналу і перекладу, контрактивний аналіз лінгвістичного (і екстралінгвістичного) оформлення тексту оригіналу і тексту перекладу, ієрархічна (польова) модель мови на основі родо-видових відношень елементів.

Зв'язки між причиною і наслідком

До заслуг моїстів відносять виявлення зв'язків між причиною і наслідком – «причина – набуття того, що згодом приводить до результатів». «Причина» - це дія, яка породжує виникнення предмета, а «результат» - наслідок. Наявність «причини» породжує «результат». Для майбутнього перекладача суттєвим є не тільки розуміння «китайської логіки висловлювань», але й побудова дискурсу за логічно причинно-наслідковими зв'язками під час реалізації міжкультурної комунікації. Вимога правильно висловлювати та відображати понятійний зміст предмета (текст оригіналу) у формі судження пояснює тезу «за допомоги слів передавати смисл»; а теза «за допомоги міркувань розкривати причину» - означає пояснювати причину винесення того чи того судження у формі логічного умовисновку (тобто репрезентувати адекватний переклад-тлумачення).

Критерії перевірки знань

Слід зазначити, що моїсти ознайомили народ із функціями «критерію» («примірювань»), впровадили актуальні в сучасній науці поняття «доказ на прикладі» (аналогія), «однаковість» (однакове значення слів), «підтримка» (залучення доказу), «розповсюдження» (довід за аналогією) тощо. Розвиток ідеології, починаючи з часів Мо-цзи і до пізніх моїстів, свідчать про досягнутий прогрес. Пізні моїсти залишили в історії Китаю надзвичайно цінну спадщину, саме тому ознайомлення студентів – майбутніх перекладачів із філософськими течіями цієї країни може слугувати для збагачення світогляду студентів та допомогти їм найкраще розуміти культурно-традиційне багатство і різноманітність Піднебесної.

Філософсько-педагогічні концепції Лао-цзи

Розпад рабовласницького устрою Китаю вплинув на географічне розповсюдження науки і освіти, оскільки з'явилися чисельні «науковці-мандрівники, які розповсюджували освіту» [Ши-цзи, розділ 46]. Виник і усталився новий інтелігентський соціум з широкими суспільними зв'язками, що впливав на загальний розвиток суспільства взагалі.

Китайці того часу не погоджувалися з окремими думками філософа Лао-цзи, який нехтував принцип, що панував у рабовласницькому суспільстві, «керування на засадах правил поведінки», хоча водночас він скаржився: «Правила поведінки – вони підривають відданість і довіру, започатковують смуту» [Лао-цзи, § 38]. Його також не задовольняв принцип нового феодального суспільства «керування на засадах закону», оскільки він уважав, що, коли збільшується кількість законів й накази, збільшується чисельність злодіїв та розбійників [Лао-цзи, § 57]. Його ідеї суперечили кредо Конфуція щодо «шанування мудрих». Крім того, Лао-цзи був проти «освіченого народу», був

переконаний, що в суспільстві відбуваються «смути», якими важко керувати через «наявність» у народу «знань», а у правителя «бажань»: *«Саме тому керувати країною за допомогою знань – нещастя для країни, а керування країною без допомоги знань – щастя для країни»* [Лао-цзи, § 65]. Філософ наполягав на «керуванні, побудованому на недіянні». На його думку, бажано, щоб правитель сам не мав «бажань», і тоді народ природним чином стане простодушним; для «досягнення» «відсутності знань» і «відсутності бажань» необхідно відмовитися від «шанування мудрих» і «не цінувати рідкісних предметів», тобто ліквідувати всі суперечності, що спричиняють виникнення бажань (= «здійснення недіяння»). За його словами, *«здійснення недіяння приведе до того, що не залишиться нічого, чим не можна було б керувати»* [Лао-цзи, § 3]. Лао-цзи намагався створити ідеалізоване родове суспільство.

Майбутнім перекладачам-східознавцям слід обережно ставитися до теорії Лао-цзи щодо «відсутності знань» у народу; це ще не означає, що не існує ніякої потреби у здобутті знань. Знання – база будь-якої діяльності. Філологи-китаїсти знають, що філософія Лао-цзи (даосизм) містила в собі численні діалектичні ідеї, які стали раціональною частиною його філософії.

Єдність суперечностей між «недоброю» та «доброю» людиною

Вищою категорією даосизму є ідея «*дао*» (ієрогліф «дао» (道) складається із двох частин – «шоу» (头) – голова і «цзоу» (去) – йти). Ієрогліф «дао» символізує дорогу, якою йдуть люди. Лао-цзи надав «*дао*» смисл загального закону і розглядав його як джерело походження світу. Він конкретно проаналізував єдність суперечностей між «буттям» і «небуттям», відзначив аналогічний зв'язок «недоброї» та «доброї» людини. Українським перекладачам-східознавцям треба знати думку Лао-цзиня щодо діалектичної єдності понять «учитель» і «винагородження». Він писав, що *«добра людина – вчитель недоброї людини, недобра людина – винагородження доброї людини. Якщо ж (недобра людина) не шанує свого вчителя, а (добра людина) не любить винагородження, то, незважаючи на розум, вони в корені помиляються»* [Лао-цзи, § 27]. У процесі професійної-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної системи України доцільно адекватно інтерпретувати вищенаведене твердження Лао-цзи, оскільки саме добра людина є вчителем недоброї людини, але, зі свого боку, недобра людина може запобігти добру людину від помилок, тому кожний вислів відіграє певну роль у житті людини, і неможна нехтувати жодним із них. У його висловлюванні міститься глибока істина щодо необхідності надавати значущості ролі протилежного вчителю боку та вимогу, щоб у процесі навчання як перша, так і друга фрази слугували вчителю й учню як певний урок. Для ефективності професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів китайської мови слід пам'ятати правило Лао-цзи: «Необхідно «знати людей» і водночас «знати себе», необхідно «перемагати людей» і водночас «перемагати себе» (подолати власні недоліки), оскільки тільки в цьому

випадку можна досягти мудрості й здобути могутність» [Лао-цзи, § 25]. «Знати людей» у спектрі професійної підготовки означає важливість вивчення країнознавства Китаю; «знати себе» - вільно володіти рідною мовою, історією, розуміти особливості культури і традицій України, знати політичний стан своєї країни; «перемагати людей» - вивчити зміст навчальної дисципліни «Країнознавство Китаю» і вміло використати на практиці здобуті знання; «перемагати себе» - подолати прогалини у своїх фонових знаннях, удосконалювати професійність у галузі східнознавства.

Філософсько-педагогічні концепції Мен-цзи

«Чотири добродетності» - людинолюбство, обов'язок, правила поведінки й знання.

На філософію Китаю вплинуло вчення Мен-цзи, який репрезентував консервативне угруповання «школа служивих». Мен-цзи перший удосконалив і розвинув ідеї Конфуція. Ідея керування на основі добродетності – основний політичний погляд Мен-цзи, що походить від поняття «людинолюбство», яке висунув Конфуцій. Філософ приділяв значну увагу вихованню в школі, а саме наполягав на прищеплюванні синам шанобливості до батьків і старших. На його думку, «чотири починання» є природженими, вони розширюються, поповнюються у своєму розвитку і переходять у «чотири добродетності» - людинолюбство, обов'язок, правила поведінки й знання. Мен-цзи вважав, що «всім людям властиве почуття, яке не дозволяє спричинити лиха іншим. Добро й лихо – основні категорії та теми будь-якого навчання про мораль. На його переконання, що природа всіх людей добра, а якщо вона стає недоброю, означає, що її привели до розладу (зовнішні) предмети, тобто зло – це результат впливу на людину зовнішніх предметів. З іншого боку, добра природа людини, що актуалізується в намаганні творити добро, є результатом того, що вона «зберігається в серці», і якщо людина має добру природу, але творить зло, у цьому випадку це – наслідок «розслаблення серця», тобто втрати природних прихильностей. Втрата доброї природи спричинена здобутими чинниками. Мен-цзи був упевненим, що спочатку необхідно думати про обов'язки, а потім про користь, тобто спочатку – збагачення народу, а потім – його навчання в школах, навчання синів шанування батьків і старших, спрямування народу на добро. Для майбутніх перекладачів китайської мови може стати спрямовуючою теза філософа – «навчатися добра як підґрунтя будь-якої діяльності і сприймати «обов'язки професії перекладача» як «чотири добродетності» - людинолюбство, обов'язки, правила поведінки й знання.

«Чжоуська Книга Перемін (Чжоу-і)»

Українські майбутні філологи-східнознавці повинні бути обізнані з відомою «Чжоуською Книгою Перемін (Чжоу-і)» (вона складається із двох частин – «Книга перемін (І-цзін)» і «Тлумачення до Книги Перемін (І-чжуань)»), що є зібранням творів авторів, які безперестанку займалися вивченням «Книги Перемін» і жили від періоду Чуньцю до завершення періоду Чжаньго. Ідеї, що репрезентовано у «Тлумачення

до Книги Перемін», віддзеркалюють історичні процеси. Зміст самої книги маніфестує характерні особливості «школи служивих», тому в подальшому цей твір став важливою складовою класичної конфуціанської літератури. Переміни (і) маніфестовані в символах (сян), а символи – у вигляді образів (гексаграм). «Тлумачення» розглядають гексаграми як копії або зображення об'єктивного світу, за допомоги яких можна зрозуміти таїни об'єктивного світу (осягти потаємні добродії) й пояснити різницю у стані всіх предметів (розподілити за групами всі істоти). За «Тлумаченнями», рушійними силами, що спричиняють зміни в предметах, є суперечності, які знаходяться не ззовні, а в самих предметах; кожний предмет має два протилежних боки, темний і світлий, обидва вони взаємопов'язані та залежать один від одного, без одного боку не може існувати інший, тому без світлого підґрунтя не може бути темного або без темного не може бути світлого підґрунтя. «Тлумачення» протягом сторіч розглядали в Китаї як одну з найважливіших класичних книг і вважали обов'язковим підручником під час здобуття освіти. Чимало прогресивних політичних діячів і мисливців постійно відшукували в ній підстави для політичних перемін, а деякі судження і важливі ідеї про світле і темне підґрунтя, про взаємини між дао і предметами, рухом і спокоєм тощо стали предметом позитивних дискусій для подальших поколінь філософів.

Філософсько-педагогічні концепції Сюнь-цзи

Здатність до пізнання

Не менш вагомий внесок в освіту Китаю здійснив філософ Сюнь-цзи, який дотримався традиційних поглядів Конфуція (а саме, сприйняв та розвинув погляди Конфуція і Мен-цзи) й приділяв велике значення «знанням, здобутим через навчання», водночас відкидав ідеї про «знання, отримані від народження». Сюнь-цзи розуміє сутність пізнання таким чином: «Те, за допомоги чого людина здатна пізнати (речі), називається здатністю до пізнання. Якщо здатності до пізнання об'єднуються з речами, це називається знанням» [Сюнь-цзи, розділ 16]. На його думку, людина володіє здатностями, які дозволяють пізнавати об'єктивні предмети, а якщо ці здатності використовуються, вони набувають сили знання. Процес пізнання започатковується органами чуття («небесні чиновники») або ж зі «знання предмета, про яке повідомляють небесні чиновники». Водночас, зауважує вчений, почуттєве знання слід підняти до рівня раціонального, органи почуття повинні бути під контролем «небесного правителя» (розуму/серцю). Роль серця в керуванні п'ятьма органами чуттів полягає здебільшого в «збиранні знань». Майбутнім перекладачам-східнознавцям можуть бути корисними ці ідеї, оскільки процес засвоєння китайської мови є дуже трудомістким, який передбачає «залучення» як органів чуття, так і використання певних здатностей для набуття знань. Натомість у цьому процесі важливо додержувати емоційного нейтралітету, не дозволяти емоціям і почуттям отримати верх над перекладачем і ситуацією, тобто «холодний» розум підпорядковує миттєві

«обурення». На думку Сюнь-цзи, людина не повинна керуватися тільки поглядами, що усталилися, оскільки ці погляди, у свою чергу, не можуть заважати у здобутті нових знань.

Зв'язок між теорією і практикою

Теза, висловлена філософом у ті часи, сьогодні є одним із провідних принципів педагогіки. Сюнь-цзи виокремив у феномені «знання» чотири ступеня: почуті знання, побачені знання, пізнані знання та знання, що були виражені у вчинках. Сюнь-цзи наголошує на «адаптуванні знань» до реальності: «Краще почути, ніж не чути, краще побачити, ніж почути, краще пізнати, ніж побачити, краще актуалізувати знання у вчинках, ніж пізнати їх. Можна зупинитися, коли людина навчиться використовувати знання у вчинках» [Сюнь-цзи, розділ 4]. Іншими словами, знання, що актуалізуються у вчинках, є вище звичайних знань, вони – мета і межа знань. Особливо вчений акцентував на необхідності практики, оскільки теорія повинна «підтверджуватися практикою», яка служить для неї «мірилом перевірки» [Сюнь-цзи, розділ 17, с.294].

Під «хибними поглядами» Сюнь-цзи розумів обмеженість знань і вважав, що «причина хвороби в мисленні», тобто людина «однобоко розглядає явища, саме тому уявлення про сутність не формується у повному обсязі» [Сюнь-цзи, розділ 15, с.294]. Перекладачі-китаїсти мають бути обізнані лінгвістичними (фонетика, морфологія, синтаксис, лексикологія, стилістика китайської мови), соціокультурними (традиції, культура Китаю), етнічними (самосвідомість, мовні та культурні особливості китайської народності, яка мешкає на певній території), політико-економічними та іншими складовими змісту навчання не поверхово, а досконально, інакше процес перекодування китайського тексту рідною мовою може бути спотвореним. Крім того, вчення філософа про злу і добру природу людини можна використати в сучасній педагогічній освіті України.

Філософсько-педагогічні концепції Хань Фей-цзи

«Залучення доведення» як критерію перевірки істини.

Хань Фей-цзи – продовжувач втілення ідей попередніх філософсько-педагогічних теорій (розвинув діалектику Лао-цзи), ввів у науковий обіг поняття «залучення доведення» як критерію істини. За його словами, якщо «назва предмета» збігається із «сутністю цього предмета», це доводить його істинність. Він був упевненим, що при визначенні істинності мовлення будь-якої людини, потрібно розглянути «всі причини із залученням доводів та проведенням дослідження» [Хань Фей-цзи, розділ 5]. Користь може визначити мету промови та вчинків і є критерієм для визначення їх істинності, а будь-які вчинки є безглуздими, якщо вони не мають користі. Ідеї Хань Фей-цзи можуть слугувати студентам-майбутнім східознавцями під час написання наукових робіт (дипломних, магістерських), оскільки у філологів-китаєзнавців важливо насамперед розвинути вміння доводити свої погляди і думки, підкріплювати гіпотези практичними прикладами,

адекватно відображати матеріал і результати дослідження у формі таблиць, малюнків, схем, діаграм, рисунків тощо, прогнозувати успішні результати досліджень і коректно оформлювати текстову частину дослідження. Значущим для сучасної науки та освіти є новаторський для того часу погляд Хань Фея щодо суперечностей. На його думку, *«необхідною умовою для розв'язання суперечності є аналіз, на основі якого потрібно розробляти критерії, передбачати як негативні, так і позитивні наслідки, не можна все абсолютизувати»* [5]. Думка філософа, що «успіху (щастя) можна досягти за певних умов, за наявності цілої низки суб'єктивних зусиль, переконливих знань й раціональних дій», є актуальною на сьогодні. Саме тому майбутнім перекладачам потрібно чітко розмежувати раціональні дії від ірраціональних, докладати зусиль до здобуття «правильних» знань у сфері китаєзнавства. Отже, діалектика Хань Фея створила теоретичну базу для здійснення керування на основі закону, в певній мірі мала прогресивне історичне значення і наукову цінність.

Філософсько-педагогічні концепції Дун Чжуншу

Три види природи людини

Майбутнім перекладачам китайської мови доцільно ознайомитися з філософією Дун Чжуншу, який створив теорію про три види природи людини на основі положення Конфуція «лише найрозумніші та найнерозумніші можуть змінитися» та вчення Мен-цзи про добру природу людину і Сюнь-цзи про недобру природу людини. За Дун Чжуншем, природа людини визначається небом й подібна до природи Неба, оскільки людина отримує життя від Неба, за природою вона схвалює добро й ненавидить зло, ці якості можна виховати, але неможна їх змінити, можна передбачити, але неможна усунути ... тілу людини властиві жадібність і людинолюбство, при цьому останнє стає першорядним – все це подвійно. Дун Чжуншу, розподіляє природу людини на три складові:

- «природа мудрої людини», що є вродженою та може стати доброю без навчання;
- «природа тих, чиї здібності можна вмістити у бамбуковий кошик» (він мав на увазі тих, хто, хоча й навчалися, не змогли стати добрими);
- «природа людини із середнім достатком», тобто ті люди, які від природи наділені добрими властивостями та почуттями, в ході навчання вони можуть стати добрими.

Дун Чжуншу «робить ставку» на третій тип людей, оскільки він був упевненим, що природа стає доброю після поступового навчання. Вчення філософа, засноване переважно на вченні «школи служивих», яке увібрало в себе вчення легістів та інших шкіл. Філософ висловлюється за одночасне використання заохочень і покарань, керуванні на основі доброчесності.

Філософсько-педагогічні концепції Чжу Сі

Теорія Чжу Сі (прізвисько – Юаньхуей чи Чжунхуей) є одним з філософсько-педагогічних компонентів професійно-мовленневої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. Після Конфуція Чжу Сі був найвідомішим філософом-ідеалістом, який

залишив глибокий вплив на феодалне суспільство Китаю; його вчення, від кінця династії Південна Сун і до кінця династії Цін, було офіційною філософією класу, що правив, а його твір «Сишу цзичжу» при династіях Мін і Цін був обов'язковим на іспитах для здобуття вченого ступеня, який надавав право на отримання посади чиновника. Опишемо його основні положення.

Принцип «здобуття знання через осягнення речей»

Головною категорією філософії Чжу Сіа є найвищий принцип, використання якого веде до виникнення трьох устоїв (влади правителя над народом, батька над сином, чоловіка над жінкою), про що йдеться в його роботі «Абзаци «Дасює». Учений допрацьовує відомий принцип «здобувати знання, осягаючи речі» і пояснює таким чином: за умови наявності бажання здобути знання треба підходити до предметів так, щоб з'ясувати їх вищий принцип. Отже, під поняттям «здобуття знань, осягаючи речі» він розумів дослідження кожної речі аж до виявлення її вищого принципу і зазначив: «Досягнення знань означає те, що в моєму серці немає нічого, чого б воно не знало». При цьому, потрібно спиратися на те, що вже знаєш, збагачувати свої знання до того часу, доки не лишиться нічого, чого ти не знаєш [Чжу-цзи юйлей, розділ 15]. Зрозумілим є ставлення Чжу-цзюа до істини – того, чим володіє сама людина; те, що називають знаннями, - це пізнання істини в собі, а не пізнання істини з довкілля за допомоги своїх знань. Філософ зазначав, що пізнання передусе дії: якщо істина зрозуміла, вона керує діями людини. Успішні студенти - майбутні перекладачі-китаєзнавці вправно використовують набуті знання на практиці, оскільки розуміють зміст фрази Чжу Сі: «Сутність учіння, безсумнівно, у застосуванні набутого в діях; якщо тільки знати, але не діяти, тоді це рівнозначно неучінню». Діалектичний погляд Чжу Сі на зв'язок між пізнанням і дією («знання і дія залежать одне від одного, взаємно стимулюють одне одного, їх неможна розривати») є важливим внеском у розвиток теорії пізнання Китаю.

Філософсько-педагогічні концепції Є Ши

Практичні справи, а не пусті розмови

Китайський філософ-педагог Є Ши закликав займатися практичними справами, а не голими теоріями, досягати корисних результатів, він виступав проти пустих і зайвих розмов про добродієність, природу і долю. Катехізисним є вислів філософа: «Якщо той, хто читає багато, не знає, як використовувати те, що він прочитав, то його заняття є марними; якщо той, хто пише, не в змозі навчити, як діяти, його заняття також є марними; якщо здійснюється шляхетний вчинок, який не узгоджується з великою істиною, то, незважаючи на його шляхетність, він є марним; якщо утвердитися в намірі, але не здійснити його в турботах про те, що відбувається, хоча намір є людинолюбним, він є марним». Отже, вважаємо, що ефективність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови багато в чому залежить від актуалізації його змісту на практиці (Є Ши націлює на заняття практичними ділами і виступає проти пустих розмов).

Філософсько-педагогічні концепції Вань Шоужень

Досягнення природних знань

У низці відомих філософів-педагогів Китаю також одне з провідних місць посідає Вань Шоужень, який розглядає серце як «природні знання» (вищий принцип неба), тобто природжена здатність людини розпізнавати істинне та помилкове, добре і дурне. До природних знань учений відносив природжені моральні принципи і ввів новий термін «самовникання у природні знання (серце)», яке розумів як пізнання. Він зазначав, що міркування з'являються у природних знаннях (раціональних знаннях), саме тому «те, про що думаєш, те, про що турбуєшся, може бути тільки вищим принципом неба (а не тільки знання, яке людина отримує від побаченого й почутого). Для студентів-китаєзнавців в умовах педагогічної освіти України нагальним вважається учіння Вань Шоуженя про «досягнення природних знань». Потрібно побудувати навчальний процес так, щоб дійсно була справа (діяння), яка породжує знання, тому знання обов'язково здобувається засобом усвідомлення сутності предмета; справи, в яких є присутньою думка, називають предметом; осягнення – це виправлення неправильного, щоб повернути його до істинного. Отже, стимулювання мисленнєвих операцій сучасних студентів з метою здобуття знань у галузі китаєзнавства повинно бути спрямованим на позитивний ефект та успіх. Філософ наголошує й на важливості поєднання знань і дії таким чином: «Істинність і правильність знань – у дії, а чітка свідомість і ретельне дослідження дій – у знаннях, значення знань і дій неможна розподіляти... Якщо йдеться про знання, то зрозуміло маємо на увазі і дію, в якій воно є присутнім; якщо йдеться про дію, то зрозуміло маємо на увазі знання, в яких вона є присутньою». Отже, неможна здобути знання без цілеспрямованої дії [Ван Веньчен-гун цюаньшу, розділ 2].

Філософсько-педагогічні концепції Ван Фучжи

Раціональні знання

Ідея Ван Фучжи щодо відношень між «здатностями» і «місцем» проектується на процес здобуття знань. «Те, що називається здатностями, – це думка, а те, що називається місцем, – це положення. Те, що називається здатностями, – це я сам, а те, що називається місцем, – це предмети» [Шан-шу інї, розділ 5]. Отже, «здатності» – це мислення, тобто пізнавальні здатності, які є суб'єктом. «Місце» – це об'єкт пізнання, тобто об'єктивно наявні предмети та явища. У професійній підготовці майбутніх перекладачів важливо правильно виявити «об'єкт пізнання» (який очікує використання); пізнавальні здатності сприяють успішним результатам у процесі пізнання, що є спрямованим на його об'єкт. На практиці і наразі здатності, за його словами, повинні відповідати об'єкту пізнання. На думку філософа, породження пізнання можливо за трьох умов: якщо зустрічаються всі одночасно «форма, розум і предмет», тоді з'являються знання. Ван Фучжи вважав органи почуттів матеріальною основою мислення, яке, у свою чергу, залежить від органів почуттів, і є вікном до пізнання довкілля. Однак знання, здобуті через «вуха та очі»

(зовнішні), є поверхневими, а знання, здобуті через мислення (емпіричні знання), є всебічними і засновані не тільки на зовнішньому, але й на внутрішньому. Отже, майбутнім перекладачам китайської мови слід довіряти глибинному змісту лінгвістичних, (соціо)культурних, історичних та інших джерел з китаєзнавства, а не доходити поверхневих висновків у залежності від суб'єктивних позитивних чи негативних почуттів та емоцій; знання, які здобувають майбутні філологи-східнознавці, мають отримати статус «раціональних».

Методи пізнання

За доцільне можна вважати використання **двох методів пізнання** «Ван Фучжи» у професійно-мовленнєвій підготовці під час оволодіння майбутніми перекладачами китайської мови навчальною програмою, передбаченої для спеціальності «Переклад (китайська мова)»:

Перший метод - набуття широких знань у галузі пізнання явищ природи та історії (у нашому випадку, в межах навчально-виховного спектру підготовки), які б дозволили виявити закономірності розвитку предметів і явищ, що зумовлює осягнення речей.

Другий метод – набуття знань внутрішньої сутності предметів та явищ засобами абстрактного мислення.

Ван Фучжи висунув ідею про єдність знань і дій і озвучив її в тезі «дієш – означає, пізнаєш дещо» (знання і дії – це здобувати знання та енергійно діяти), водночас він критикував попередні теорії Чжу Сіа та Ван Шоуженя про знання і дії. Учений визнавав дію як підґрунтя здобуття знань і водночас не припускав значення знань для дії. За його словами, «зі знання виникає вміння діяти» [Ду сишу дацюань шо, розділ 4]. Значення здобутих знань полягає в «умінні діяти», в іншому випадку дії будуть сліпими. Професійна діяльність перекладача є відображенням умілого використання ним знань, умінь і навичок у поєднанні з дією – «знання і дія взаємно допомагають одне одному» [Лі-цзі чжанцзюй, розділ 31], вони взаємозалежні та взаємозначущі.

Отже, зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України повинен орієнтуватись на морально-етичні та ідеологічні норми китайської філософії й духовного життя. Коректне декодування теорій відомих китайських учених – це впевнений крок на шляху до успішного проведення перемов, здійснення перекладу офіційно-ділової документації, реалізації міжкультурної комунікації в різноманітних сферах – культурно-освітній, науково-технічній, економіко-політичній, соціально-побутовій та інших. Розуміння глибинної сутності висловлювань носіїв іноземної (китайської) мови україномовними перекладачами сприяє доречному добору лінгвістичних засобів перекладу китаємовного дискурсу будь-якої функціонально-стильової спрямованості.

Вищенаведений аналіз китайської філософсько-педагогічної літератури дозволяє дійти висновків, що теоретичну основу професійної мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців повинні скласти провідні ідеї китайських філософів.

Автентичні тексти (як адаптовані, так і неадаптовані) із зазначених філософських проблем можна застосовувати як навчальні в межах дисциплін, що входять до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вчення Мо-дзи /Мо-цзи/ (До Ді) (479 (475) –400 (395) рр. до н.е.) як засновника вчення "моїзм"(мо-цзя). Розділ 10. – 63 с.
2. Кун Фу-цзы (Конфуций) Лунь юй. //Конфуций. – Издательство : сайт «Восточная литература», 2001. – 39 с.
3. Лао-цзы Дао дэ цзин (Книга о естественных основах нравственности) Лао-цзы. – 72 с.
4. Сыма цянъ. Исторические записки (Ши-цзи), гл. 46. – 22 с.
5. Хань Фэй-цзы. Об управлении государством. О дао и дэ. ... Литература: История китайской философии. – М. – 1989, с. 163–184.

Визначення поняття «переклад»

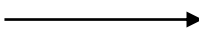


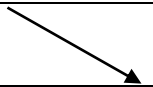



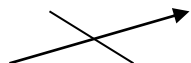
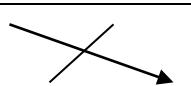


| <i>n / n</i> | <i>Автор</i> | <i>Визначення поняття «переклад»</i> |
|--------------|--------------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Л. С. Бархударов [1, с. 11.] | <i>Переклад</i> – це процес перетворення мовленнєвого утворення однією мовою у мовленнєве утворення іншою мовою при збереженні незмінного плану змісту, тобто значення. |
| 2. | І. Левий [5, с. 49] | <i>Переклад</i> – це передання інформації... перекладач дешифрує інформацію оригінального автора, яку містить текст його твору, знову зашифровуючи її в системі своєї мови, а інформацію, яку містить його текст, знову декодує читач перекладу. |
| 3. | В. С. Віноградов [2] | <i>Переклад</i> – «викликаний суспільною необхідністю процесу і результату передання інформації (змісту), вираженої в письмовому або усному тексті однією мовою, за допомогою еквівалентного (адекватного) тексту іншою мовою». |
| 4. | В. М. Комісаров [3] | <i>Переклад</i> – це 1) перетворення одиниць і структур вихідної мови (ВМ) в одиниці та структури мови перекладу (МП) – трансформаційна теорія; 2) розкриття сутності еквівалентних відношень між змістом оригіналу та перекладу – семантична теорія. |
| 5. | Б. Хатім, Дж. Манді [9, с. 6.] | (Письмовий) <i>переклад</i> – 1) процес перенесення письмового тексту з іноземної мови в мову перекладу, який здійснюється перекладачем чи перекладачами у специфічному соціокультурному контексті; 2) письмовий продукт, чи текст перекладу (ТП), отриманий у результаті цього процесу й функціонуючий у соціокультурному контексті мови перекладу; 3) когнітивні, мовні, візуальні, культурні й ідеологічні явища, що є невід’ємною частиною 1) і 2). |
| 6. | А. Д. Швейцер [8] | <i>Переклад</i> – односпрямований і двофазовий процес міжмовної і міжкультурної комунікації, за яким на основі цілеспрямованого («перекладацького») аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (або метатекст), який замінює первинний в іншому мовному і культурному середовищах; процес, що характеризується настановою на передання комунікативного ефекту первинного тексту, що частково модифікується відмінностями між двома мовами, між двома культурами і двома комунікативними ситуаціями. |
| 7. | І. В. Корунець [4, с. 19] | Учений корелює поняття «переклад» і «тлумачення». <i>Переклад</i> (і тлумачення) виступає у функції засобу відтворення і передання лексичних і змістових значень окремих лексичних і змістових одиниць мовлення, тобто окремих слів і письмового чи усного текстів (дискурсу); переклад і тлумачення завжди переносять умову перекладу (МП) всі лексичні й змістові одиниці мови оригіналу (МО). Графічно цей процес можна відобразити орієнтовано таким чином: <pre> graph LR MO --> L1[лексми] MO --> T1[текст/дискурс] L1 --> T1 L1 --> T2[лексми/змістові єдності] T1 --> T2 T2 --> T3[переклад/тлумачення] T3 --> T4[лексми] T3 --> T5[тлумачення] </pre> |

| <i>Продовження таблиці 1</i> | | |
|------------------------------|----------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 8. | А. А. Лілова [6, с. 231] | <i>Переклад</i> – це специфічна усна або письмова діяльність, спрямована на перестворення наявного в одній мові усного або письмового тексту (твору) на іншу мову на основі інваріантності змісту, а також авторської автентичності. |
| 9. | Л. О. Черняхівська [7, с. 49] | <i>Переклад</i> – перетворення структури мовного утворення, в результаті якого при збереженні незмінним плану змісту змінюється план вираження – одна мова замінюється іншою – структурна теорія. |


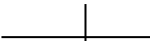

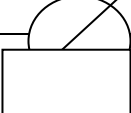
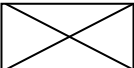
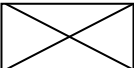
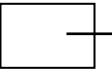
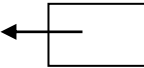
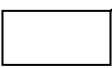


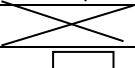

Література

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Международные отношения, 1975. – 175 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, – 224 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). – Учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 512с.
5. Левый И. Искусство перевода. – М. : Прогресс, 1974. – 396 с.
6. Лилова А. Введение в общую теорию перевода. – М. : Высшая школа, 2000. – 255 с.
7. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура. М.: Междунар. отношения, 1976. – 264 с.
8. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. – М., «Воениздат», 1973. – 280 с.
9. Hatim B., Munday J. Translation: An Advanced Resource Book. – London: Routledge, 2004. – 373 p.

**Використання символів
у перекладацькому швидкопису**

| Символи | Трактування символів |
|---|--|
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| Стрілки | |
|  | (по)їхати, (по)летіти, відправлятися, здійснити грошевий переказ, віддати, послати тощо. |
|  | приїхати, отримати, одержати, прийняти, залучати, наближатися тощо. |
|  | поліпшувати, підвищувати, нарощувати, посилювати, розвиватися |
|  | зменшуватися, знижуватися, погіршитися, скорочуватися, втрачати, упадати, опускатися тощо. |
|  | поступово збільшуватися, повільно рости, йти вгору |
|  | поступово зменшуватися, повільно впадати |
|  | зштовхуватися, наближатися, вступати в конфронтацію |
|  | перемагати |
|  | програвати |
|  | відставати |
|  | обганяти, випереджати |
| Математичні знаки | |
| = | бути, являти собою |
| < | менш |
| > | більш |
| + | більш, крім того; у додаток до вищезазначеного; додати; позитивний |
| Σ | сума, загальна кількість |
| \approx | приблизно |
| } | об'єднати, у сукупності |
| t | час / температура |
| S | площина, площа |
| V | об'єм, обсяг |

Продовження таблиці 2

| 1 | 2 |
|---|--|
| Знаки пунктуації | |
| ” | сказати, виразити свою думку, виголосити тост |
| ! | звернути увагу, акцентувати |
| ? | спантеличити, спричинити ускладнення, створити проблему |
| Інші малюнки-символи | |
|  | ранок (сонце, що сходить) |
|  | вечір (промінь сонця за горизонтом) |
|  | літо |
|  | планета, світ, у світовому масштабі (Земна куля з віссю) |
|  | країна, місто, федеральна земля, республіка, держава, материк, селище (будь-яка територія, площа) |
|  | 1) інтернаціональний, міжнародний; 2) пошта |
|  | експорт, вивіз із країни, вихід на зовнішній ринок |
|  | імпорт, увіз, закупівля тощо |
|  | країни, що розвиваються |
|  | переговори, зустріч (круглий стіл) |
|  | голова держави, президент, мер, керівник організації, начальник, шеф, депутат, учитель, завідувач, науковий керівник, екскурсивод, диригент тощо |
|  | війна, сварка, суперка, конфлікт, розбіжність (схрещені шпаги) |
|  | закон, документ, нормативний акт |

Додаток Б1

Культурно-поліетнічний компонент професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови

Переломлюючи вектор культурологічної спрямованості започаткованого дослідження в площину соціокультурних реалій України, виокремлюємо культурний конструкт згідно концепції Т. О. Зюзіної про культурну освіту [1] за такими детермінантами: - культурно-поліетнічний; художньо-естетичний; - духовно-моральний. Відзначимо доцільність дотримання прогресивних світових доктрин у галузі культурології та педагогіки.

Задля реалізації культурно-поліетнічного компонента професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови пропонуємо:

1) створити умови для пізнання та засвоєння цінностей свого народу, народу Китаю, народи Великої Британії (США); оволодіти духовними скарбами української, китайської та британської (американської) культури;

2) паралельне створення умов для ознайомлення та розуміння культури народів, що спів-мешкають на територіях значених держав;

3) створення умов для порівняльного ознайомлення з культурами народів світу в діахронії та синхронії;

Художньо-естетичний орієнтир підготовки передбачає:

1) створення умов для оволодіння «золотим фондом» художньої культури людства крізь порівняльну призму художньої спадщини України, Китаю, Великої Британії (США);

2) створення умов для коректного декодування та опанування мови мистецтв з урахуванням національної специфіки;

3) створення умов для формування художніх інтересів та розвитку творчого потенціалу майбутніх перекладачів-полілінгвів;

4) створення умов для безпосереднього доступу до творів світового та конкретно національного мистецтва, духовного зіткнення та проникнення в глибину задуму автора експонатів світового мистецтва в навчальному процесі; розвитку здатності бути читачем-, глядачем- та слухачем-інтерпретатором творів мистецтва в світовому і конкретно національному масштабі.

Духовно-моральний вектор спрямований на:

1) формування толерантного ставлення до конфесійних преференцій носіїв рідної та іноземної мови, релігійного різноманіття світу;

2) формування моральної свідомості полілінгвіста: деталізація розуміння моральних етно-концептів, національних принципів, ідеалів, ієрархії цінностей у контексті України, Китаю, Великої Британії (США);

3) розвиток моральної перцепції в процесі пізнання мистецтва.

Лінгвістичний конструкт у культурологічному підході до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови охоплює їх мовні здатності відтворювати набуті

культурологічні знання державною (українською), рідною (українською, російською) та іноземними мовами (китайською, англійською) на всіх лінгвістичних рівнях (фонологічному, лексичному, морфологічному, синтаксичному) із збереженням стилістики культурологічно-маркованого дискурсу та дотримуючись міжкультурно-комунікативного етикету. Іншими словами, культурологічний підхід передбачає органічну інтеграцію лінгвістичних та культурологічних (нелінгвістичних, екстралінгвістичних) фактів у процесі навчання іноземної мови, теорії і практики перекладу у форматі контрастивно-порівняльного оцінювання набутих раніше знань про рідну країну із знаннями про країну, мова якої вивчається, тобто Китаю і Великої Британії (США).

У зв'язку з необмеженістю контуру феномена «культура», ідентифікуємо класифікаційні детермінанти культурологічного підходу: - культурологічний нарис країн, мова яких студіюється; - національно-культурна спадщина; - етно-ментальність; - національно-маркована соціокомунікація; - лінгвокультурологічне тло тощо.

Під культурологічним нарисом країн, мова яких студіюється, розуміємо знання про:

1. Територію країн:

а) України (загальна площа, державні кордони, кількість областей, диференційно особливі географічні (гори (Карпати), ліса (Буковина), навігаційні ріки (Дніпро, Дністер, Південний Буг, Західний Буг, Десна, Прут, Тиса, Сіверський Донець та ін.), природні ресурси і т. ін.) і природні умови тощо);

б) КНР (загальна площа, державні кордони, кількість провінцій, диференційно особливі географічні (охоплення всіх кліматичних зон з півночі до півдня, гори (Священні гори, Кольорові гори, Тибет), навігаційні ріки (Янцзи, Хуанхе, Хейлунцзян, Чжуцзян і т. д.), природні ресурси і т. ін.) і природні умови тощо);

в) Великої Британії – Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (загальна площа, державні кордони, кількість і назви країн, що складають Сполучене Королівство (Англія, Шотландія, Уельс, Північна Ірландія), диференційно особливі географічні (гори (Камберлендські, Кембрійські, Пеннінські, Чевіот-Хіллз тощо), навігаційні ріки (Северн, Темза, Ейвон, Мерсі і т. ін.), природні ресурси і т. ін.) і природні умови кожної країни держави тощо);

г)* бажано територію США (загальна площа, державні кордони, кількість штатів, диференційно особливі географічні (гори (Аппалачі, Кордильєри, гори Колорадо і т. ін.), Великі озера, навігаційні ріки (Гудзон, Міссісіпі, Міссурі, Колорадо, Колумбія, Снейк, Ріо-Гранде, Огайо тощо), водоспади (Ніагарський), природні ресурси і т. ін.) і природні умови тощо).

2. Державний устрій країн.

а) України (парламентсько-президентська республіка з окремою законодавчою, виконавчою та судовою гілками влади (найвищий орган державної влади – Верховна рада України, глава держави – Президент України), столиця (Київ), державний прапор, офіційна / державна мова (українська), грошові одиниці (гривня) і т. ін.);

б) КНР (соціалістична держава демократичної диктатури народу, що керується робочим класом, державні органи КНР (органи державної влади, Голова Китайської Народної Республіки,

державні адміністративні органи, Центральна військова рада КНР, державні судові органи, державні органи юридичного нагляду тощо), столиця (Пекін), державний прапор, офіційні мови (китайська – мандарин), грошові одиниці (юань) і т. ін.);

в) Сполучене Королівство Великої Британії (унітарна держава, конституційна монархія з парламентською системою управління, столиця (Лондон), адміністративно-політичні частини (Англія, адміністративний центр – Лондон; Уельс, адміністративний центр – Кардіфф; Шотландія, адміністративний центр – Единбург; Північна Ірландія, адміністративний центр – Белфаст тощо), державний прапор, офіційна мова (англійська), грошові одиниці (фунт стерлінгів) і т. ін.);

г)* бажано США (федеративна конституційна республіка, в якій владні повноваження розподіляються між федеральним урядом і урядами 50 штатів, система органів влади та управління (виконавча, законодавча і судова влада представлені відповідно Президентом, Конгресом і Верховним Судом), столиця (Вашингтон), державний прапор, офіційна мова (англійська), грошові одиниці (долар США) і т. ін.).

3. Економіку України, КНР, Великої Британії, *США.

4. Населення країн та їх етнічний склад:

а) України (етнічні українці та етнічні меншини – росіяни, білоруси, молдовани, кримські татари, болгары, угорці, румуни, поляки, євреї, вірмени, греки, і татари):

б) КНР (етнічні китайці – «хань», «ханьци»; етнічні меншини – чжуани, маньчжури, хуейці, мяо, уйгури, туцзя (народ), і (народ), монголи, тибетці, буї, корейці);

в) Велика Британія (етнічні (білі) британці, білі (інші), індійці, пакистанці, ірландці, змішаної раси, африканці карибського басейну, чорні британці, бангладешці, інші азіати (не китайці), китайці, інші етнічні групи, чорні (інші);

г)* США (первинний склад – аборигени-індіанці, європейські іммігранти (англійці, ірландці, німці, скандинави) і негри-раби з Африки; з кінця XIX століття – іммігранти з Південної і Східної Європи (італійці, греки, чехи, поляки, українці), а нині — вихідці з латинської Америки та Азії; сучасна американська нація – представники трьох головних раси людства (монголоїдної, європеїдної і негроїдної, шістьох етнічних категорій: білі, чорні або афро-американці, американські індіанці і народності Аляски, азіати, народності Гаваїв та інших островів Тихого Океану та інші «раси»).

5. Релігійні преференції і конфесії представників країн:

а) України (християнство (православ'я, католицизм, протестанти, свідки Єгови), язичництво, іслам, юдаїзм, буддизм);

б) КНР (конфуціанство, буддизм, іслам, християнство (православ'я, католицизм); культ шаманства, традиційна китайська релігія даосизм);

в) Велика Британія (католицизм, протестанти; методисти, іудаїсти);

г)* США (протестанти, католики, мормони, іудеї, буддисти, мусульмани, атеїсти).

6. Основні ЗМІ країн:

а) України (телевізійні підприємства: національні (Національна телекомпанія України), приватні (СТБ, Новий канал, ICTV, 5 канал, ТВі) та змішані (Інтер ТБ та 1+1); популярні друковані видання: загальнонаціональні газети «Факти і коментарії», «Сільські вісті», «Сьогодні», «День», «Україна молода», «Дзеркало тижня», «Голос України»; журнали: «Кореспондент» і «Український тиждень»; радіостанції: Національна радіокомпанія України, Радіо «Свобода», Deutsche Welle, Українська служба ВВС, та розважальні «Європа плюс», «Хіт FM»; на ринку новин: державне інформаційне агентство Укрінформ, громадське інформаційне агентство УНІАН та філія російського Інтерфаксу – Інтерфакс-Україна; суспільно-політичні інтернет ЗМІ: газета «Українська Правда», Sensor.net та Еспресо TV; Громадське телебачення; найпопулярніші соціальні мережі: Вконтакте, Однокласники та Фейсбук; пошукові Інтернет-сервіси: Google, Яндекс; популярні Інтернет-портали: (Ukr.net, I.ua), торрент-трекери, інтернет магазини та онлайн банкінг тощо);

б) КНР (функціональна спрямованість ЗМІ; телеграфні державні агенції: «Сінхуа» (інформація з економіки, зовнішньою і внутрішньою політиці), «Чжунго Синьвеньде» (зовнішньополітична пропаганда); газети: «Цзінцзі жибао» («Щоденна економічна газета»); кабельне телебачення, People's Daily; Інтернет-медіа; телеканали: CNN, CNR TV та ін.);

в) Великої Британії (телебачення та Інтернет корпорації: BBC; інші великі ЗМІ: ITV, News Corporation; національні газети: The Sun, The Times та ін.);

г)* США (телевізійні компанії: Columbia Broadcasting System (відома як CBS), American Broadcasting Company (або ABC), National Broadcasting Company (або NBC); періодичні друковані видання: газети – The New York Times (укр. Нью-Йорк Таймс), Wall Street Journal (укр. Уолл-Стріт Джорнал), Washington Post (укр. Вашингтон Пост), USA Today (укр. Ю-Ес-Ей Тудей), Los Angeles Times (укр. Лос-Анджелес Таймс) та інші).

Національно-культурна спадщина передбачає ознайомлення з пластом національно-культурного надбання, яким пишається кожен носій мови, тобто знання про:

1. Свята, звичаї, обряди, традиції, реалії:

а) України (свята: Новий рік, Православне Різдво, День української єдності (День Соборності), (8 березня) Міжнародний жіночий день, православний Великдень, День Святої Трійці, Свято праці (Першотравень), День Перемоги, День скорботи і пам'яті жертв війни, День молоді, День Конституції, День знань, День Незалежності, День вчителя; традиційна кухня та страви: борщ, пампушки, вареники, галушки, гомбовці, зрази, куліш, налисники, банош, голубці, узвар та ін.);

б) КНР (свята: Канун Нового Року (Чусі), Свято Весни – Чуьньце (Новий Рік), Свято Ліхтарів, Цін Мін (свято холодної їжі та чистого світла), Свято Дуань-У, Свято Цісі, Чжунцзоце (свято середини осені), Свято Чун'ян (Свято подвійної дев'ятки), Свято Зимового Сонцестояння та ін.; традиційна кухня та страви: качка по-пекінські, дїмсам (дяньсїнь), смажений рис, «столїтнє» яйце, черепаховий суп, цзяоцзи, тофу, китайська лапша, мїан-бау та ін.);

в) Великої Британії (свята: День Святого Валентина, День Святого Девїда, День Святого Патрика, День Матері, День Дурня (Сміху), День народження королеви Єлизавети II, День Святого Джорджа, Великдень, Свято праці, Хеллоуїн, День Святого Ендрю, День Гая Фокса, Різдво Христове,

День Подарунків (Boxing Day), Новий Рік та ін.; традиційна кухня та страви: англійський пудинг, м'ясний пиріг «Біф Веллінгтон», вівсяна каша, бейкон-енд-егз, біфштекс, сосиски з тостами, пиво чорний ель та ін.);

г)* США (свята: Новий рік, День народження Мартіна Лютера Кінга, День інавгурації, День народження Джорджа Вашингтона, День пам'яті, День Незалежності, День праці, День Колумба, День ветеранів (відомий як День примирення), День подяки, Різдво та ін.; традиційна кухня та страви: стейки, ростбіф із кров'ю, бургери, сосиски, ячня, зелений салат, хот-дог, сандвіч, картопля фрі, гамбургер, кава, кока-кола, пепсі-кола, імбирне пиво та ін.).

2. Науку і освіту України, КНР, Великої Британії, *США (структура освітньої ієрархії; відомості про дошкільні, середні загальноосвітні навчальні заклади, заклади вищої освіти; інформація про набуття післядипломної освіти, наукового ступеня; орієнтація у провідних наукових здобутках країн та діячів науки і таке інше).

3. Мистецтво країн (зміст і назви видатних творів та інформація про їх авторів в галузях образотворчого мистецтва, музики, театру, кінематографа; народне мистецтво; заклади культури):

а) України (українське малярство: іконопис, світський портрет, (народний) живопис, українська графіка; українська скульптура; жанрове багатоманіття української пісні: календарно-обрядові (веснянки, щедрівки, гаївки, колядки, купальські, обжинкові та ін.), родинно-обрядові та побутові (весільні, жартівливі, танцювальні, частівки, колискові, поховальні, голосіння та ін.), кріпацького побуту (чумацькі, наймитські, бурлацькі тощо; історичні пісні і думи; загальнонаціональні інструменти: скрипка, бандура, столовидні гусла, цитру, торбан, сопілка та ін.; народне мистецтво: український рушник, українська вишивка, ткацтво тощо);

б) КНР (китайська національна музика, опера, драма; національні музикальні інструменти: дерев'яні духові, ударні (діцзи, шен, пайгу, гонг, пайсяо, гуань, дзвоники, цимбали), смичкові (ерху, чжунху, даху, баньху, цзінху, гаоху, геху, еху, цічжунху, діінгеху, лейцінь), щипкові та молоточкові струнні (гуцінь, саньсян, янцінь, гучжен, жуань, кунхоу, люцінь, піпа, чжу); каліграфія; стародавнє китайське письмо; китайський фарфор і т. ін.)

в) Великої Британії (Королівська колекція «Віндзорські красуні»; національна музика: Англії (матроські хоріві трудові пісні (sea shanties), Шотландії (гельські пісні валяльників вовна (waulking songs), Північної Ірландії (фольклорна балада), Уельсу (хоровий чоловічий спів, народні наспіви); національні інструменти: Англії (скрипка, концертино, нортумбрійська волинка), Шотландії (скрипка, волинка, вістла), Північної Ірландії (гітара, скрипка, бойран, гармоніка, флейта), Уельсу (крут, пібгорн, валлійська триструнна арфа); народне мистецтво: садово-паркове, декоративно-прикладне, Пінкстонський фарфор і т. ін.);

г)* США (музичне мистецтво: блюз, джаз, мюзикл; національні музикальні інструменти: банджо, гітара, дульцімер, казу, мандоліна, народна скрипка, пральна дошка як музикальний інструмент; комікси і таке інше).

4. Художня література країн (відомості про періодизацію та історію національної літератури, відомих авторів та назви їхніх творів, тематичний і жанровий спектр,

а) України (літопис «Повість минулих літ», героїчний епос «Слово о полку Ігоревім», філософський твір «Український Сократ» Г. Сковороди, бурлескно-трагедійна поема І. Котляревського «Енеїда», поетична збірка «Кобзар» Т. Шевченка; жанри: епічні пісні, легенди, перекази, епічні романи, повісті, новели, фейлетони, оповідання; інші автори: І. Вишенський, М. Смотрицький, Ф. Прокопович, І. Нечуй-Левицького, М. Вовчок, П. Мирний, М. Коцюбинський, І. Франко, О. Кобилянська, Б. Грінченко, В. Блакитний, Г. Михайличенко, М. Хвильовий, М. Семенко, М. Зеровий, М. Рильський, Г. Косинка, М. Зеров, М. Куліш, Є. Плужник, П. Тичина, М. Рильський, В. Сосюр, О. Довженко, О. Гончар, В. Стус, Л. Костенко, В. Симоненко, Г. Тютюнник, Д. Павличко, І. Драч та ін.);

б) КНР (популярні жанри: епічне усне мистецтво, історіографічні твори, етико-філософські твори, твори конфуціанської спрямованості, художні тексти, драма, мемуарний і епістолярний жанри («біцзі»); стародавні письмові пам'ятники: цзягувень, епіграфічні надписи; література указу Цінь: Іцзін («Книга Змін»), Ші-цзін («Книга пісень»), Юецзін («Книга музики»), Чжоу Лі («Книга ритуалів епохи Чжоу»), Шу-цзін («Книга історії» / «Книга документів»), Даоде-цзін (Лао Цзи), Лунь Юй («Бесіди та судження» Конфуція), Чжуан-цзи, Мен-цзи, Мо-цзи, Ханьфей-цзи; історичні хроніки: Чуньцю, Сима Цянь, Цзичжі тунцзянь, Бамбукові аннали, Го юй, Цзо чжуань; енциклопедії та книжкові канони: Си-шу (чотирикнижжя), У-цзін (Конфуціанське п'ятикнижжя), Даоцзан, Енциклопедія «Юнле», Сику цюаньшу; поезія (автори): Цюй Юань, Лі Бо, Ду Фу, Ван Вей, Бо Цзюйі, Су Дунпо; драма: династія Юань; новела: династія Тан, Мін – «Закляття даоса» (Збірник китайських місцевих оповідей XVII століття); роман: «Трицарство», «Річні заводи», «Подорож на Захід», «Сон в червоному теремі», «Квіти сливи в золотій вазі» («Цзінь, Пін, Мей») та ін.);

в) Великої Британії (історичні жанри: скандинавські легенди, англосаксонський епос «Беовульф», ірландський епос («Уладський цикл» оповідачів Ольстера), клерикальна література, алітераційна поезія, роман: Дж. Чосер («Кентерберійські оповідання»), Дж. Гауер («Сповіді закоханих»), Ч. Діккенс («Посмертні записки Піквікського клубу», «Пригоди Олівера Твіста»), У. Мейкпіс Теккерей («Ярмарок марнослава»), сестри Бронте («Джейн Ейр», «Грозивий перевал», «Незнайомка з Уайльдфелл-Холла»), Дж. Еліот «Адам Бід»), Т. Гарді («Гесс з роду д'Ербервіллей»), В. Вульф, Дж. Оруелл («Скотний двір»), Г. Грін («Влада і слава»), І. Макьюен, В. Найпол; лицарські романи: «Легенди про Короля Артура»; прозаїки: Т. Мор («Утопія»), Дж. Лілі (трактат-роман «Евфуес. Анатомія розуму»), Ф. Бекон («Есе (нарис)»), М. Шеллі («Франкенштейн»), Дж. Беньян («Шлях паломника»), К. С. Льюїс («Хроніки Нарнії») та ін.; поезія: Кедмон (гімн «Створення світу», ода Господу), Беда Високоповажний («Церковна історія народу англів»), Анейрін (епічна поема «Гододдін»), Дж. Барбор (поема «Боюс»), Г. Менестрель («Діяння сера Уїльяма Уолесса, лицаря Елдерслі»), Давід ап Гвілім («Суwydd y Gal»), Р. Геррік («To the Virgins, to Make Much of Time»), Дж. Мільтон (памфлет «Ареопагітика»), У. Блейк («Пісня невинності», «Пісні Досвіду»), У. Вордсворт («Старий камберлендський бідняк»), Р. Льюїс Стівенсон, Л. Керолл («Аліса в країні чудес»); поеми: Дж. Мільтон («Втрачений рай», «Повернутий рай», «Самсон-борець»), Дж. Драйден (алегорична поема «Авессалом і Ахітофель»), Е. Моушн та ін.; сонети: Дж. Донн («Пісні та сонети»), Дж. Герберт

(«Храм: релігійні вірші та особисті зізнання»), Дж. Уілмот («Сатира на Карла II»), А. Поп (пародійна поема «Викрадення локону», філософсько-дидактична поема «Досвід про людину»), С. Тейлор Коллідж («Поема про старого моряка»), Дж. Гордон Байрон (поема «Паломництво Чальд Гарольда», епічна поема «Дон Жуан»), Б. Шеллі (філософська поема «Королева Маб», сатирична поема «Маскарад анархії»), А. Теннісон (Королівські ідилії») та інші. Шотландія: поезія – Р. Бернс (вірші «Тарн О'Шентер», «Гірській маргаритці»); романи – А. Бен («Оруноко»), Д. Менлі («Нова Атлантида»), Ф. Берні («Евеліна»), Т. Смолетт (Подорож Гемфрі Коінкера), Г. Макензі («Людина почуття»), В. Скотт («Шотландські пуритани», «Айвенго»), Дж. Остін («Розум і почуття») та ін.);

г)* США (тематика літературних творів: «американська мрія», «американська ієреміада», тема взаємин індивіда з політичною системою країни, південні штати: «Тому що нас розбили» (В. Персі), «Звіяні вітром» (М. Мітчелл), Ч. Чеснат, Дж. Вашингтон Кейбл, Дж. Чанблер Гарріс, К. Чопен, К. Гордон, К. Анн Портер, А. Тейт, Р. Пенн Уоррен, Е. Аллан По, К. Маккалерс, Т. Капоте, Дж. Дікі, В. Стайрон, Г. Лі, Ю. Велті, Ф. О'Коннор, провінційно-ідилічні картини життя містечок: Ш. Андерсон («Віннесбург, Огайо», С. Льюїс, Г. Кейлор (про фіктивне озеро Вобегон) та ін.; твори, насичені діалектизмами: твори про Міссісіпі (Марк Твен), романи про південні штати (В. Фолкнер); вестерни: «Вірджинці» (О. Вістер), Т. Бергер, У. Стегнер, Н. Маклін, Л. Макмерті, Е. Пру, К. Маккарті та ін.; «великий американський роман»: Н. Готорн («Дім із семи фронтонами») та ін.; оповідання (short story): Едгар Аллан По (есе «Метод композиції»), Е. Хемінгуей («Старий і море») та ін.; поезія: Е. Дікінсон, У. Уйтман, Е. Паунд, Т. Стернс Еліот, афро-американська поезія: Л. Г'юз; жіноча поезія; іспано-американська поезія тощо).

5. Історію країн (визначні історичні події та видатні особи, національні визначні місця, історико-культурні пам'ятки та ін.):

а) України (Трипільська культура, Катакомбна культура, Зрубна культура, Тщинецька культура; Київська Русь, Хрещення Русі, Галицько-Волинське князівство; Галицько-Волинська держава; Московія і Річ Посполита, Запорозька Січ; династії: династії Рюриковичів, князування княгині Ольги (князь Святослав, князь Володимир), Ростиславичі; історичні феномени: Козаччина; Гетьманщина; суспільно-політичні рухи: Український національний рух, український визвольний рух; історичні події: Українська революція, українізація, Голодомор, колективізація й індустріалізація, Друга світова війна, Відлига, Застій, Перебудова, Проголошення незалежності України, Помаранчева революція, Революція Гідності (Євромайдан), АТО та ін.; історичні (позитивні та негативні) особи: Богдан Хмельницький, Іван Мазепа, Кирило Розумовський, Іван Котляревський, Михайло Грушевський, Симон Петлюра, Нестор Махно, Микита Хрущов, Леонід Кравчук, Леонід Кучма, Віктор Ющенко, Віктор Янукович, Юлія Тимошенко, О. Турчинов, П. Порошенко та ін.; національні та історичні місця: Майдан Незалежності, Київські золоті ворота, Асканія-Нова, Софіївський парк, Піраміда-усипальня, Унікальний дендропарк «Веселі Боковеньки», Одеський театр опери та балету, Потьомкінські сходи, Воронцовський маяк, Андріївська церква, Старе Місто (Львів) та ін.);

б) КНР (Давнішня цивілізація: епоха Ся, епоха Шан, епоха Чжоу; династії: династія Ся, династія Цін, династія Хань, династія Цзінь, династія Суй, династія Тан, династія Сун, династія Мін, династія Цін; історичні події: створення феодальної держави Цін, Великий Шовковий Шлях, Сінхайська революція, Трицарство, опіумні війни, Китайсько-французька війна, Китайсько-японська війна, Усуюські реформи, Сінхайська революція, створення КПК, Війна Опору японським загарбникам, народження Китайської Народної Республіки; видатні історичні особи: Лаоци, Конфуцій, Менци, Ханьфейци, Сунь У, Сунь Ятсен, монах Чзяньчжень, Чжен Хе, Чжен Ченгун, Кан Ювей, Сунь Ятсен, Мао Цзедун, Ден Сяопін, Цзян Цземін, Ху Цзіньтау, Сі Цзіньпін та ін.; досягнення: відкриття паперу, друкування набірним шрифтом, винахід компаса, фарфор, шовк, дзеркало, паперовий змії; національні та історичні місця: Велика Китайська стіна, Заборонене місто (Імператорський Палац), Мавзолей Імператора, «Теракотова армія» та ін.);

в) Великої Британії (історичні події: Норманське завоювання, битва при Гастінгсі, Війна Роз, Громадянська Війна, Індустріальна Революція; видатні історичні особи: Юлій Цезар, Король Артур, Вільгельм Завойовник, Король Генрі VII, Король Генрі VIII, Олівер Кромвель, Королева Вікторія, Маргарет Тетчер та ін.; національні та історичні місця: Стоунхендж (Stonehenge), Хадріанс Волл (Hadrian's wall), Арка Веллінгтона, Біг-Бен, Британський музей, Будівля Парламенту, Букінгемський палац, Вестмінстерське Абатство, Палац Хемптон Корт, Тауер, Тауерський міст, Театр «Глобус» та ін.);

г)* США (історичні події: Індійські (індіанські) війни, битва при Літл Бігхорн, Різанина Корінних Американців у Вундід Ні (1890), Американська революція, битва у Йорктауні, Мексиканська Війна, Громадянська Війна, Індустріалізація, Друга Світова Війна та ін.; видатні історичні особи: Джеронімо, К. Колумб, А. Віспуччі, Дж. Вашингтон, Дж. Медісон, А. Гамільтон, Б. Франклін, Т. Джефферсон, Е. Джексон, А. Лінкольн, Т. Едісон, Т. Рузвельт, Г. Труман, Р. Ніксон, Дж. Картер, Дж. Кеннеді, Р. Рейган, Б. Абама та ін.; історичні об'єкти: судно «Мейфлауе», атомна бомба, Холодна Війна, Корейська Війна, В'єтнамська Війна та ін.; суспільно-політичні рухи: рух скасування (ліквідації), Ку Клукс Клан та ін.; національні та історичні місця: Національний парк Брайс Каньйон (Юта), Гора Мак-Кінлі (Аляска), Міст Золоті Ворота (Сан-Франциско), Узбережжя Пали (Гаваї), Вогняний водоспад в Йосемітського Національному парку, Біг Сюр (Дике узбережжя Каліфорнії), Національний парк Великий Каньйон (Арізона), Долина Смерті (Каліфорнія), нічний Лас-Вегас, Статуя Свободи та ін.).

Етно-ментальність представників країн (основні риси) розкриває внутрішній світ носіїв іноземної мови та причинно-наслідкові чинники основних рис національної ментальності представників культур, в межах яких здійснюється комунікація, а саме:

а) українців (основні риси ментальності: специфіка мови, гуманність (невойовничість (миролюбність, лагідність), милосердя (благодійність, немстивість), щирість (душевність, сердечність, гостинність), демократичність), демократизм (козацькі традиції виборності на керівні посади, рівноправність жінки з чоловіком в сім'ї), селянськість та індивідуалізм (волелюбність (нескореність, незалежність, самостійність), хазяйновитість (працелюбність, почуття власника,

ощадливість), честолюбство (прагнення до самовиявлення, наполегливість цілеспрямованість, “упертість”), оптимізм (упевненість, переконаність, життєрадісність, веселість, почуття гумору), інтровертизм (самозаглибленість, філософічність душі, ліризм, емоційність, піснність)); типи ментальності: землеробський (пріоритет жінки перед чоловіком, оскільки жінка в Україні – це символ стабільності й землеробської праці) і козацький [4]; етнічні символи: 1) символ Матері-господині, продовжувачки роду, охоронниці хатнього вогнища і сімейного затишку (символ Матері-Берегині), 2) символ хлібодара-землероба, який уособлює українського селянина, 3) символ захисника-оборонця, який уособлюється з українським козацтвом;

б) китайців (повна протилежність європейській ментальності; характерні риси китайців: терпіння, навіюваність (може перерости у фанатизм), дисциплінованість, колективізм, щедрість до друга, патріотизм, завищена самооцінка, наполегливість, згуртованість, зовнішнє миролюбство, доброзичливість, гостинність, ощадливість, прагматизм, працездатність, законслухняність);

в) британців (снобізм, консерватизм, традиційність, скудність в експлікації емоцій та почуттів, закритість до обговорення подробиць особистого життя, специфічний гумор);

г)* американців (патріотизм, ввічливість, доброзичливість, доброта, відкритість, розвита жестикуляція, багатство міміки, любов до спорту, прагнення дотримуватися правил, трудоголізм, американоцентричність, діловитість, підприємливість, ділова агресивність, ставлення до жінки як до конкурента, жіноча незалежність від чоловіків).

Саме в ментальності закладено багатовіковий досвід нації під впливом культурно-історичних, геополітичних, природно-кліматичних та ін. чинників. Для перекладача-полілінгва важливими є обізнаність із специфікою сприйняття носіями іншомовної культури свого внутрішнього світу у взаємодії із зовнішніми обставинами, вміння «реактивно» й адекватно інтерпретувати їх вербальні і невербальні засоби вираження глибинного духовного контенту в конкретно взятій ситуації, а також навички передбачення поведінкових моделей представників «чужої» і рідної культур. Відзначимо як суттєве формування в майбутніх фахівців перекладу «здатності і готовності розуміти ментальність носіїв мови і свої національні особливості» [2, с. 17]. Національна ментальність, на думку Р. Мільруд, актуалізується в трьох іпостасях: знаннях, поведінці (точніше, моделях комунікативної поведінки), стосунках, неволодіння якими може викликати безліч непорозумінь під час здійснення міжкультурної комунікації. Погоджуємося із визначенням поняття «ментальність», запропонованим Є. Подольської та інших авторів (В. Лихвар, К. Іванової та ін.), де простежується кореляція означеного феномена з духом культури, під впливом якого «в суспільстві відпрацьовується характерна для даної культури сукупність уявлень, переживань, життєвих установок людей, яка визначає їх спільне бачення світу» [3, с. 36].

Національно-маркована соціокомунікація стосується стереотипів вербальної та невербальної комунікативної поведінки носіїв мови (китайської, англійської, української, російської) з урахуванням етно-ментальності представників іноземної культури або субкультури, що виражається в: а) мові (діалектне використання мови, розбіжності в лексиці, граматичних конструкціях, фонетичних особливостях оформлення мовлення, наявності специфічної лінгвістичної та

паралінгвістичної фонації тощо); б) невербальних засобах спілкування (мові жестів, кінесичних засобах, символічному використанні знаків в усній та письмовій комунікації).

Лінгвокультурологічне тло об'єднує культурологічні знання в межах країн України, Китаю, Великої Британії / США з лінгвістичними засобами їх (знань, інформації) оформлення в певній ситуації міжкультурної комунікації українською, китайською, англійською або російською мовами.

Отже, гармонійна взаємодія чотирьох детермінантів (національно-культурна спадщина, етноментальність, національно-маркована соціокомунікація та лінгвокультурологічне тло представників України, Китаю, Великої Британії / США) культурологічного підходу до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови сприяє його цілісній реалізації.

Література

1. Зюзіна Т. О. Компаративний аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної культурологічної освіти : [Електроний ресурс] / Т. О. Зюзіна. - Режим доступу : www.bdpu.org/scientificpublished/pedagogics42006/21.doc.
2. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17 - 22.
3. Подольська Є.А., Лихвар В.Д., Іванова К.А. Культурологія: Навчальний посібник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.
4. Пономарьов А. Українська етнографія: Курс лекцій. – К. : Либідь, 1994. – 320 с.

Додаток Б2

Професійно-мовленнєва компетентність
майбутніх перекладачів китайської мови

Таблиця Б2.1

Порівняльний аналіз змісту понять «компетентність» та «компетенція»

| п/п | Джерело | Визначення поняття «компетентність» | Визначення поняття «компетенція» |
|-----|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Латинско-русский словарь / Ред. И. Х. Дворецкий. М. : Русский язык, 1976. – 1096 с. / с. 217. | (від “ <i>compete</i> ”) відповідати, бути годящим, здатним | (від “ <i>competentia</i> ”) узгодженість, відповідність |
| 2 | The Concise Oxford English-Russian Dictionary / Edited by Paul Falla. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 1007 p. / с. 563 | (англ. “ <i>competence</i> ”) здатність, уміння; компетентність; компетенція, повноправність | |
| 3 | New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English language: Lexicon Publication, 1993. – 1150 p. / с. 200 | (англ. “ <i>competence</i> ”) – відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов’язок; розумові здібності або загальні уміння та навички | (англ. “ <i>competency</i> ”, pl. <i>competencies</i>) – відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов’язок; розумові здібності або загальні уміння та навички |
| 4 | Hornby A.S., Gatenby E.V., Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Volume 2. – Ставрополь : СПИИП «Сенгилей», 1992. – 540 с. / с. 232 | (англ. “ <i>competence</i> ”) – здатність, спроможність, можливість; здібність, спритність; кваліфікація, уміння (англ. “ <i>competent</i> ”) – властивість за значенням «компетентний»; компетентний, знаючий, кваліфікований; належний, достатній, який відповідає вимогам | |
| 5 | Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. – 926 с. / с. 874 | «компетентність» – властивість за знач. «компетентний»; поінформованість, обізнаність, авторитетність. «компетентний» – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний | «компетенція» – добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи |

Продовження таблиці Б2.1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|--|
| 6 | Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с. / с. 239. | (від «компетентный») – знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією іменник – «компетентність» | «компетенція» – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав |
| 7 | Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М. : «Советская энциклопедия», 1985. – 1600 с. / 613 с. | | «компетенція» (від лат. “ <i>competo</i> “ – добиваюся; відповідаю, підхожу) – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі |
| 8 | Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н. Ф. М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с. / с. 358 | «компетентный» – обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний | «компетенція» – коло питань, явищ, в яких дана особа <u>авторитетна</u> , має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ |

**Критеріальні показники сформованості автономно-незалежної компетенції перекладача
китайської мови**

| П / П | Знання (обізнаність) | Навички | Уміння |
|-------------|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | обізнаність у сфері відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів | <ul style="list-style-type: none"> • коректного розуміння ситуації в плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця; • коректної поведінки у непрофесійних (соціально-побутовій, суспільно-політичній тощо) сферах | <ul style="list-style-type: none"> • захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби споживачів з позиції фахівця; • паралельно діяти в професійному контексті та інших (соціально-побутовому, суспільно-політичному тощо) із чітко визначеною гнучкою особистою позицією |
| 2 | обізнаність із змістом і структурою цілей і завдань професійної діяльності | структурування цілей і завдань в конкретній професійній ситуації, планування професійних планів та проектів у співвіднесенні із власними цінностями | реалізовувати професійні цілі, успішно розв'язувати завдання в конкретній професійній ситуації, реалізовувати професійні плани на майбутнє й особисті проекти власними зусиллями |
| 3 | обізнаність з феноменом управлінсько-адміністративної діяльності, спрямованої на самого себе | <ul style="list-style-type: none"> • орієнтації на ринку праці; • організації професійної діяльності, що сприяє самопізнанню, спрямованого на ідентифікацію, розуміння та сприйняття особистісного «Я» у зіставленні з колегами та професійним стандартом; • визначення власних дій-операцій на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності | <ul style="list-style-type: none"> • пропонувати, специфікувати свої послуги на ринку праці та офіційно оформлювати деталі їх надання з роботодавцем; • успішно функціонувати у професійній діяльності, спрямованої на розвиток самопізнання; • моніторити діяльність на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності із застосуванням технологій оцінювання власних професійних ресурсів і забезпечувати їх стійкий розвиток через самостійне опанування професійних знань |

Критеріальні показники сформованості операційно-інтерактивної компетенції перекладача китайської мови

| п / п | Знання (обізнаність) | Навички | Уміння |
|-------|---|---|--|
| 1 | мовна обізнаність особистості | мовної взаємодії в міжнародній комунікації | ефективно використовувати рідну й іноземні мови для досягнення цілей міжкультурної комунікації |
| 2 | обізнаність із практично-рутинними особливостями реалізації перекладацької діяльності | аналізу і прогнозування певної робочої ситуації перекладача-білінгва | <ul style="list-style-type: none"> • змоделювати відповідно до кваліфікаційних нормативів та службових обов'язків перекладача-білінгва, втілити в реальність, корегувати та відстежувати розвиток робочої ситуації; • оперативно виконувати поточні професійно-перекладацькі завдання різного ступеня складності |
| 3 | обізнаність із сучасними інформаційними технологіями | використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності | <ul style="list-style-type: none"> • оперативно та доречно застосовувати сучасні інформаційні технології в професійних цілях; • пізнавальні вміння, що орієнтуються на постійне оволодіння інноваційними перекладацькими технологіями |

**Критеріальні показники сформованості гетеросоціальної інтеркультурної компетенції
перекладача китайської мови**

| п/ п | Знання (обізнаність) | Навички | Уміння |
|---------|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | обізнаність із сутністю поняття «естетична культура» людини в світовому форматі | розумово-естетичного сприйняття концепту «культура» в світовому просторі: аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, здійснювати логічні операції, абстрагувати культурно-марковані складові процесу міжкультурної комунікації | • діяти творчо, обмірковано, естетично-коректно по відношенню до представників інших культур на основі «розумово обробленої» інформації стосовно культурно-маркованих складових процесу міжкультурної комунікації |
| 2 | глибока всебічна обізнаність з усіх галузей науки | ідентифікування конкретного пласту фонових знань, адекватних професійній ситуації | використовувати особистий потенціал (фонових) глибоких всебічних знань з усіх галузей науки під час виконання професійних обов'язків, демонструвати широку обізнаність у довідці й законах його розвитку |
| 3 | обізнаність з питань співфункціонування людей в соціально гетерогенних групах та взаємодіє представників різних культур у полікультурному середовищі | <ul style="list-style-type: none"> аналізу механізмів функціонування соціальних інститутів суспільства у межах країн, мови яких вивчаються (Україна, Китай, Велика Британія / США); аналізу механізмів успішного співпрацювання партнерів / колег у межах професійної діяльності | <ul style="list-style-type: none"> проектувати та реалізовувати стратегію власного життя у гармонії з інтересами та потребами різних соціальних груп, окремих індивідів, відповідно до соціальних норм і правил означених країн; продуктивно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами / колегами як частина команди (спільно розробляти та реалізовувати плани, соціальні проекти, визначати цілі, завдання, тактику і стратегію індивідуальних та колективних дій тощо), усвідомлюючи свої функції |
| 4 | обізнаність в галузі конфліктології | <ul style="list-style-type: none"> прогнозування імовірності виникнення конфліктів за певними маркерами (їх ідентифікація); встановлення контакту у разі виникнення конфлікту | <ul style="list-style-type: none"> запобігати виникнення конфліктів, у разі їх виникнення – конструктивно їх розв'язувати; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів (включаючи міжкультурні), якщо виникають; досягати консенсус та відчувати відповідальність за прийняття рішення та їх виконання; налагоджувати дипломатичний контакт у межах перекладацької діяльності |

**Критеріальні показники сформованості інформаційно-лексикографічної компетенції
перекладача китайської мови**

| п/п | Знання (обізнаність) | Навички | Уміння |
|-----|---|--|---|
| 1 | обізнаність із різновидами (класифікацією), структурою та функціями довідково-лексикографічних / інформаційних джерел | <ul style="list-style-type: none"> • правильного вибору лексикографічного / інформаційного джерела для пошуку необхідної інформації, що сприяє успішному виконанню професійних обов'язків перекладача | <ul style="list-style-type: none"> • користуватися довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, словниковими джерелами різних типів (тезаурусами, спеціальними, ідіоматичними, тлумачними, етимологічними, частотними, орфографічними та орфоепічними, одно- та двомовними; словниками синонімів, антонімів, омонімів, іноземних слів, словниками скорочень, словниками імен власних, словниками рим тощо), програмним забезпеченням, інформаційними технологіями для пошуку необхідної інформації у межах професійної діяльності |

**Критеріальні показники сформованості аналітико-стратегічної компетенції перекладача
китайської мови**

| п/п | Знання (обізнаність) | Навички | Уміння |
|-----|------------------------------------|---|--|
| 1 | філологічно-когнітивна обізнаність | розробки алгоритму дій у межах філологічного компонента професійної діяльності на основі аналізу конкретної ситуації та її місця в загальній системі професійної діяльності | <ul style="list-style-type: none"> • визначати тактики, порядок і сутність дій фахівця відповідно до специфіки конкретної професійної ситуації; • визначати макростратегії та мікростратегії в межах розв'язання певних професійних завдань різного рівня складності; • комбінувати, модифікувати та адаптувати лінгвістичний та країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності |

Лінгвістичні знання, вміння і навички майбутнього перекладача китайської мови

| Знання | Навички | Уміння |
|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> • знання про мовні одиниці іноземної (іноземних) й української (рідної) мов (тобто робочих мов): <i>лексичні</i> (знання різногалузевої термінології, фразеології, безеквівалентної лексики, усталених словосполучень в академічній та професійній сферах і ситуаціях відповідно до етапу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови та програмних вимог до рівня підготовки; знання тонких відтінків семантики синонімів і антонімів у межах певної сфери; знання етимології лексичних одиниць; знання засобів поповнення словникового складу робочих мов); <i>граматичні</i> (знання специфіки зв'язку граматики з лексикою, морфології із синтаксисом; знання про словотворчі моделі і словозмінні форми, транспозицію слова; знання про повнозначні і службові частини мови; знання про засоби вираження модальності; знання про особливості синтаксису на рівні словосполучення і речення (простого, ускладненого і складного); знання про типи зв'язку речень і т. ін.); <i>фонологічні</i> (знання про структуру складу та мінімальні фонетичні одиниці; знання про типи складів в китайській (ініціалі, фіналі, медіалі, субфіналі, централі, терміналі), англійській (закритий, відкритий, умовно-відкритий) та українській / російській (державній / рідній) мовах; знання про особливості використання тону у китайській мові; знання про звуковий склад робочих мов; знання про всі види наголосу в мовах; знання про особливості інтонаційного оформлення висловлювань та її складових; знання правил графіки і транскрибування); <ul style="list-style-type: none"> • <i>функціонально-стилістичні</i> (знання про функціональні стилі та жанри мови; знання про сутність стилістичних прийомів і експресивних засобів мови; знання про засоби створення емпізи; знання про засоби передавання емоційно-оцінного значення на лексичному і синтаксичному рівнях); • знання правил <i>орфографії, орфоенії та ієрогліфіки</i> | <ul style="list-style-type: none"> • навички виявлення функціональності мовних одиниць іноземної (іноземних) й української (рідної) мов на фонологічному, граматичному, лексико-семантичному, стилістичному рівнях під час здійснення усного і письмового перекладу; • навички опрацювання правил орфографії, орфоенії та ієрогліфіки. | <ul style="list-style-type: none"> • уміння використовувати адекватні мовні одиниці (лексико-семантичні, граматичні, стилістичні, фонологічні) під час здійснення двостороннього усного і письмового перекладу; • уміння правильно користуватися правилами орфографії, орфоенії та ієрогліфіки. |

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички

АУДІЮВАННЯ

| Знання | Навички | Уміння |
|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> • фонетичні знання про особливості просодичної системи робочих мов й інтонаційно-синтаксичних структур висловлювань різних комунікативних типів; закономірності інтонаційного оформлення фрази у межах робочих мов; інтонаційні і структурні маркери меж синтагми, фрази; комунікативні функції вигуків; службові слова та інтонаційні засоби реалізації між фразового зв'язку; композиційно-мовні форми висловлювань, їх структуру та особливості мовленнєвого оформлення; знання правил транскрибування та інтонування мовлення; • фоностилістична обізнаність | <ul style="list-style-type: none"> • фонетичні навички ідентифікації звукового складу робочих мов (і тону складу в китайській мові) ізольовано і в потоці мовлення (в аудіозапису); виокремлення смислових і службових одиниць, елементів зв'язку і структуро-утворювальних компонентів; сприйняття на слух меж синтагми, фрази; визна-чення комунікативного типу висловлювання; • навички опрацювання усного автентичного мовлення у формі діалога, монолога та полілога; • навички декодування інтонаційного оформлення аудіотекстів різної жанрово-стильової спрямованості • лексичні навички адекватного сприйняття на слух числівників, іншомовних та рідних власних імен, фразеологізмів й ідіом, розмовних лексичних одиниць | <ul style="list-style-type: none"> • уміння розуміти комунікативний намір інтерлокутора (незалежно від його віку, соціального статусу, статі); • уміння виокремлювати головну думку та адекватно сприймати змістовно важливі деталі повідомлення (в академічному та професійному середовищі); • уміння розуміти основні ідеї, загальний зміст та деталі в ході аудіювання діалогічного, монологічного мовлення та полілогу під час опрацювання різножанрового аудіоматеріалу (дебатів, офіційних доповідей, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо); • уміння утримати в оперативній пам'яті сприйняту інформацію; • уміння письмово фіксувати опори, що дозволяють відновлювати сприйняту на слух інформацію |

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички

ГОВОРІННЯ

| Знання | Навички | Уміння |
|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Інтегративний комплекс знань, умінь і навичок ГОВОРІННЯ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • фундаментальні знання практичної фонетики у межах робочих мов; • фундаментальні знання нормативної теоретичної та практичної граматики; комунікативної граматики у межах робочих мов; • знання лексичного мінімуму, фразеології у межах робочих мов; • знання про мовні засоби вираження різноманітних типів модальності; мовленнєві засоби зв'язку на суперсегментному рівні; мовні і структурні особливості спонтаного діалогічного / монологічного мовлення у межах робочих мов; • знання про комунікативні функції вигуків; • знання про мовні й структурні особливості діалогічного / монологічного мовлення у межах робочих мов; • знання про психолінгвістичні закономірності породження тексту / дискурсу; • знання про логіко-синтаксичну структуру висловлювань різних комунікативних типів у межах робочих мов; • знання мовленнєвого етикету: соціальний аспект. | <ul style="list-style-type: none"> • інтегровані фонетичні навички; навички інтонаційного оформлення висловлювань різної логіко-синтаксичної структури; • навички вираження комунікативного наміру засобами вигуків; • навички формулювання тезису як розгорнутого комунікативного наміру; • навички побудови просторово-понятійної схеми висловлювання, адекватного його комунікативному типу; • лексико-граматичні навички оформлення фрази, тексту; • навички коректної комунікативної поведінки в офіційних та неофіційних ситуаціях | <ul style="list-style-type: none"> • уміння внутрішнього програмування, побудови просторово-понятійної схеми власного висловлювання; • уміння використовувати ораторські прийоми; • уміння обирати і застосовувати адекватну модель мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях спілкування |
| Комплекс специфічних знань, умінь і навичок ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • інтегративні знання про функціональну класифікацію діалогів, композицію та лінгвістичне оформлення діалогів (діалог-пропозиція, | <ul style="list-style-type: none"> • інтегровані навички синхронного формування власного комунікативного наміру та слухового сприйняття висловлювання- | <ul style="list-style-type: none"> • уміння адекватно реагувати на висловлювання-стимул у формі короткого вираження власного комунікативного наміру і формулювати |

Продовження таблиці Б2.9

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|--|
| <p>діалог-розпит, діалог-спонукання до дії, діалог-обмін думками, інтерв'ю тощо);</p> <ul style="list-style-type: none"> інтегративні знання про ведення телефонних розмов (офіційних і неофіційних) з різногалузевих питань | <p>стимулу співрозмовника;</p> <ul style="list-style-type: none"> навички пристосування до різноаспектних (вербальних та невербальних) змін, що трапляються під час комунікації; навички ведення телефонних перемов з абонентами-представниками різних соціальних статусів, статті та віку; | <p>відповідний тезис;</p> <ul style="list-style-type: none"> уміння спонтанно брати участь в діалозі та полілозі (обговоренні, бесіді, семінарах, конференціях, дискусії, офіційних перемовинах і тощо); уміння вступати в комунікацію та підтримувати її; уміння адекватно розуміти та реагувати на відповіді та пропозиції абонентів (незважаючи на можливі технічні перешкоди – шуми, розрив зв'язку тощо) |
| <p>Комплекс специфічних знань, умінь і навичок МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> інтегративні знання про вербальні та невербальні засоби побудови і презентації власного розгорнутого підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) за різною функціонально-стильовою спрямованістю | <ul style="list-style-type: none"> навички публічного виступу за різногалузєвою тематикою; навички коректної побудови спонтанного монолога за різногалузєвою тематикою | <ul style="list-style-type: none"> уміння продукувати чіткий детальний підготовлений монолог з широкого кола різногалузєвих тем та репрезентувати його в різних форматах; уміння продукувати спонтанний монолог з широкого кола різногалузєвих тем та репрезентувати його в різних форматах |

Комунікативно-мовленнєві знання, вміння і навички

ЧИТАННЯ І ПИСЬМЕНОГО МОВЛЕННЯ

| Знання | Навички | Уміння |
|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Інтегративний комплекс знань, умінь і навичок ЧИТАННЯ І ПИСЬМЕНОГО МОВЛЕННЯ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • знання двомовних еквівалентів в обсязі передбачених лексичного і тематичного мінімумів у межах робочих мов; • знання лінгвокраїно-знавчих реалій, власних назв у межах робочих мов; • знання службових слів «байхуа» та «веньяня» (китайська мова); • знання про лексичну і синтаксичну синонімію в у межах робочих мов; • знання про особливості актуального членування речення; • знання про мовні засоби тема-рема-тичних відношень у межах робочих мов; • знання про мовні засоби вираження логічних зв'язків між реченнями в тексті у межах робочих мов; • знання про зміст поняття предметного і змістовного навантаження фрази; • знання основних закономірностей текстової побудови, прийоми композиції; • знання визначальних характеристик жанрово-стилістичної спрямованості вихідного тексту і типології тексту | <ul style="list-style-type: none"> • навички користування словниковими джерелами та іншою довідниковою літературою (друкованої та електронною); | <ul style="list-style-type: none"> • уміння визначати загальну композицію тексту; |
| Комплекс специфічних знань, умінь і навичок ЧИТАННЯ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • знання про особливості різних видів (ознайомлювального, вивчаючого, вибіркового / переглядового) і форм читання (уголос і мовчазне); | <ul style="list-style-type: none"> • навички здобування необхідної інформації в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибіркового / переглядовому); • навички роботи з текстом у | <ul style="list-style-type: none"> • уміння розуміти в загальних рисах характеру вихідного тексту; • уміння виявляти у вихідному тексті одиниць аналізу (смилових уривків) та встановлювати зв'язки між |

| <i>Продовження таблиці Б2.10</i> | | |
|--|--|--|
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
| | голосному та мовчазному режимі <ul style="list-style-type: none"> • навички встановлення логічного зв'язку між елементами тексту (реченнями) на основі мовних маркерів; • навички виявлення у вихідному тексті власних назв та визначення способів їх побудови і перекладу; • навички виявлення мовних маркерів і визначення композиційної структури вихідного тексту; • навички виявлення текстових суб'єкта та предиката; • навички виявлення мовних і структурних опор задля визначення жанрово-стилістичної спрямованості вихідного тексту | ними; <ul style="list-style-type: none"> • уміння поділяти текстові суб'єкти і предикати на комунікативні кванти з подальшим виявленням у кожному з них домінуючої інформації; • уміння ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибірковому / переглядовому) • уміння ефективно використовувати всі форми читання (уголос, мовчазного, змішаний тип) |
| <i>Комплекс специфічних знань, умінь і навичок ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ</i> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • знання про композицію та лексико-граматичні засоби побудови офіційних документів (ділової та професійної кореспонденції, протоколів, контрактів, угод, заяви, резюме і т. ін.); наукових робіт (статтей, довідок тощо) | <ul style="list-style-type: none"> • навички роботи з офіційною документацією та різногалузевими джерелами | <ul style="list-style-type: none"> • уміння продукувати власні тексти за офіційною професійною тематикою (написання резюме, заяв, рекомендаційних листів, ділових листів різних видів (лист-прохання, лист-скарга, лист-замовлення, лист-запит тощо); • уміння грамотно продукувати доповіді за різногалузєвою тематикою |

**Критеріальні показники сформованості перекладацько-дискурсивної компетенції
майбутнього перекладача китайської мови**

| Знання | Навички | Уміння |
|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| ІНТЕГРОВАНІЙ КОМПЛЕКС ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ВСІХ ВИДІВ ПЕРЕКЛАДУ | | |
| <ul style="list-style-type: none"> обізнаність з перекладацьким інструментарієм (стратегії, тактики, прийоми, способи, моделі перекладу) | <ul style="list-style-type: none"> перекладацького аналізу (всі етапи – доперекладацький, аналітичний варіативний пошук, аналіз результатів перекладу); подолання різнорівневих лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів в процесі перекладу | <ul style="list-style-type: none"> білінгвальні вміння швидко переключатися з однієї мови на іншу; вибирати адекватний перекладацький інструментарій і дії для відтворення змісту тексту оригіналу іншою мовою |
| УСНИЙ ПЕРЕКЛАД З АРКУША | | |
| <ul style="list-style-type: none"> знання двомовних лексичних (включаючи фразеологічні), синтаксичних еквівалентів у межах робочих мов; знання про психолінгвістичні особливості процесу перекладу з аркуша; знання лінгвістичних і структурних особливостей основних інформаційних жанрів; знання законів композиції тексту; знання основних рамкових конструкцій в китайській, англійській, українській та російській мовах; знання основ комунікативної граматики; нормативної формальної граматики у межах робочих мов; знання особливостей письмового китайського, англійського, українського та російського мовлення; знання основ лексикології у межах робочих мов; фонові країнознавчі знання | <ul style="list-style-type: none"> навички переглядового читання; навички виявлення основних елементів логіко-синтаксичної структури тексту; навички виокремлення груп підмета і присудка у реченнях; навички виявлення в реченні комунікативних квантів та визначення характеру і засобів зв'язку між ними; навички визначення функцій службових слів; навички виявлення в тексті власних назв; навички виявлення й адекватного перекладу найбільш вживаних фразеологізмів; навички адекватного застосування сталих мовленнєвих зворотів у межах робочих мов; навички смислового прогнозування. | <ul style="list-style-type: none"> уміння розуміти загальний зміст вихідного тексту, виділяти головну думку за обмеженого часу; уміння швидко виявляти одиниці перекладу; уміння співвідносити зміст вихідного тексту з фоновими лінгвокраїнознавчими знаннями в контексті інформації, що перекладається; уміння виявляти у вихідному тексті місця підвищеної уваги; уміння визначення за контекстом смислового змісту незнайомих слів і словосполучень та використання описового перекладу; уміння перекладати незнайомі фразеологізми на основі аналізу їх компонентів; уміння синхронно сприймати письмовий вихідний текст та усно відтворювати текст перекладу. |
| ПОСЛІДОВНИЙ ПЕРЕКЛАД | | |
| Знання | Навички | Уміння |
| <ul style="list-style-type: none"> знання про одиниці сприйняття; особливості синтагматичного членування китайського, англійського, | <ul style="list-style-type: none"> навички сприйняття китайського, англо-мовного, україно-мовного та російськомовного мовлення, що | <ul style="list-style-type: none"> уміння виокремлювати в усному повідомленні суб'єкта та предиката; уміння виокремлювати |

Продовження таблиці Б2.11

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|
| <p>українського та російського мовлення;</p> <ul style="list-style-type: none"> • знання нормативної граматики та лексичного мінімуму в межах робочих мов; • знання прецизійних слів; • знання про особливості логіко-синтаксичної структури речення / тексту в межах робочих мов; • знання про особливості інтонаційного оформлення потоку китаємовного, англомовного, україномовного та російськомовного мовлення та його імпліцитне емоційно-оцінювальне значення; • знання системи скоропису; • знання лексичних (включаючи фразеологічні) і синтаксичних еквівалентів у межах робочих мов; • знання основних закономірностей побудови тексту. | <p>звучить, на рівні відповідних одиниць сприйняття;</p> <ul style="list-style-type: none"> • навички адекватного сприйняття прецизійної лексики; • навички розуміння імпліцитного значення інтонаційного оформлення висловлювань у межах робочих мов; • навички смислового, лексичного і синтаксичного прогнозування; • навички користування перекладацьких трансформацій; • навички здійснення компресії тексту та його скороченого запису; • навички переключення з однієї мови на іншу; • навички відтворення записаного тексту, доповнення тексту перекладу елементами, яких бракує, програмування тексту перекладу. | <p>комунікативні кванти;</p> <ul style="list-style-type: none"> • уміння виявляти слова, що містять домінуючу інформацію; • уміння сприймати і фіксувати у пам'яті або письмово структурної схеми предметного і смислового навантаження вихідного повідомлення; • уміння здійснювати переклад вихідного тексту по пам'яті або за записом з використанням різних видів перекладу |

СИНХРОННИЙ ПЕРЕКЛАД

| Знання | Навички | Уміння |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • усі вищезазначені знання, передбачені усним послідовним перекладом; • знання про специфіку здійснення синхронного перекладу; • знання про змістові особливості різновидів та режимів синхронного перекладу; • знання психофізіологічних аспектів діяльності тлумача-синхроніста; • знання про фонетичні засоби, що полегшують розуміння усного (підготовленого і непідготовленого) мовлення; • знання параметрів успішності синхронного | <ul style="list-style-type: none"> • усі вищезазначені навички, передбачені усним послідовним перекладом; • навички здійснення синхронного перекладу у різних режимах; • навички застосування технічних засобів. | <ul style="list-style-type: none"> • усі вищезазначені уміння, передбачені усним послідовним перекладом, але за менший час; • уміння здійснювати всі різновиди синхронного перекладу у відповідному режимі з урахуванням чинників його успішності та фонетичних засобів, що полегшують розуміння усного мовлення; • уміння запобігати виникненню типових помилок та подолати труднощі під час здійснення синхронного перекладу; • уміння користуватися технічними засобами під час здійснення синхронного перекладу. |

Продовження таблиці Б2.11

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
|--|--|--|
| перекладу; • знання про умови функціонування технічних засобів синхронного перекладу | | |
| ПОВНИЙ ПИСЬМОВИЙ ПЕРЕКЛАД | | |
| Знання | Навички | Уміння |
| <ul style="list-style-type: none"> • усі вищезазначені знання, передбачені усним перекладом з аркуша; • знання про жанрово-стильову домінанту текстів та лінгвістичні особливості оформлення текстів різної функціонально-стильової спрямованості | <ul style="list-style-type: none"> • усі вищезазначені навички, передбачені усним перекладом з аркуша; • навички опрацювання текстів різної функціонально-стильової спрямованості | <ul style="list-style-type: none"> • уміння розуміти загальний зміст вихідного тексту, виділяти головну думку; • уміння виявляти одиниці перекладу; • навички співвіднесення змісту вихідного тексту з фоновими лінгвокраїнознавчими знаннями в контексті інформації, що перекладається; • уміння відтворювати робочою мовою зміст оригінального тексту адекватними перекладацькими засобами з урахуванням функціонального стилю вихідного тексту та збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму) |
| АНОТОВАНИЙ ТА РЕФЕРОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД | | |
| Знання | Навички | Уміння |
| <ul style="list-style-type: none"> • знання основ інформатики, автоматизації та стандартизації інформаційної роботи; • знання загальних принципів та вимог до здійснення інформаційної роботи; • знання про номенклатуру, види і призначення інформаційних документів; стандартів, вимог, що до них висуваються; • знання класифікацій і різновидів бібліографічних описів, анотацій, рефератів; • знання принципів аналітико-синтетичної обробки інформації; | <ul style="list-style-type: none"> • навички аналізу соціального замовлення; • навички планування роботи із створення вторинного документа; • навички використання основних прийомів індуктивного та дедуктивного умовиводів; • навички використання прийомів компресії тексту; • навички первинної оцінки логічної структури тексту, виокремлення головної інформації; • навички складання логічної план-схеми вихідного тексту; • навички складання план-схеми вторинного тексту. | <ul style="list-style-type: none"> • уміння розгортати складові пункти вторинного документа в лінгвістично оформлені смислові кванти, об'єднувати їх у стилістично завершений інформаційний документ; • уміння коментувати інформацію, що надається у вторинному тексті; • уміння редагувати вторинний текст, письмово оформлювати його відповідно до вимог. |

Продовження таблиці Б2.11

| 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• знання послідовності роботи з інформаційними документами;• знання про лінгвістичний зміст реферування;• знання теоретичних аспектів перекладу;• знання лінгвокраїнознавчих реалій;• знання сутності логічних прийомів та операцій (абстрагування, узагальнення, порівняння);• знання засобів відтворення основного змісту первинного тексту у вторинному документі;• знання основ редагування тексту, коректури;• знання вимог до письмового оформлення вторинного документа. | | |

**Критеріальні показники сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутнього
перекладача китайської мови**

| Знання | Навички | Уміння |
|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>фонові</i> знання про національні традиції, звичаї, норми та цінності національної культури КНР, України, Великої Британії (США); обізнаність з соціально-політичною ситуацією країн, мови яких вивчаються; знання найважливіших в країні (країнах) іноземної мови історичних подій та колоритних постатей, цікавих географічних місць, пам'яток культури, міфології, казкових героїв); • знання філософсько-педагогічних детермінантів у межах країн, мова яких вивчається; • знання специфіки вербальної та невербальної поведінки носіїв мови-джерела та мови-перекладу у певній комунікативній ситуації (етико-естетичних аспектів); • знання лінгвокраїно-знавчого мінімуму словникового запасу робочих мов (основних реалій суспільно-політичного життя); • <i>стилістичні</i> знання (знання тонкощів та національної специфіки гумору й іронії носіїв мови-джерела та мови-перекладу). | <ul style="list-style-type: none"> • навички декодування прихованих соціокультурних аспектів міжкультурної комунікації; • навички використання фонових знань під час здійснення міжкультурної комунікації; • навички збереження філософського тла в контексті комунікативної ситуації; • навички використання правильної моделі поведінки (статичної чи динамічно-гнучкої) в діалозі культур відповідно до моральних і етичних норм, характерних для країн мови-джерела та мови-перекладу; • навички перекладацького аналізу лінгвістичного оформлення соціокультурно-маркованих повідомлень інтерлокуторів з метою виявлення адекватних перекладацьких засобів для відтворення змісту вихідного тексту іншою мовою; • навички виявлення стилістичних особливостей оформлення тексту країнознавчого характеру. | <ul style="list-style-type: none"> • уміння використовувати фонові знання і синхронно перетворювати їх у текст перекладу адекватними засобами і прийомами; • уміння вести міжкультурну комунікацію з урахуванням соціокультурних умовностей; • уміння користуватися стилістичними експресивними засобами і прийомами задля адекватного відтворення вихідної інформації у вторинному тексті та збереження національної специфіки комунікативної ситуації. |

Критеріальні показники сформованості специфічно-технологічної компетенції**майбутнього перекладача китайської мови**

| Знання | Навички | Уміння |
|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> знання про основні принципи функціонування сучасних систем автоматичного / машинного (Machine Translation, MT) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, CAT) перекладів; знання про основні формати оформлення файлів; знання про специфіку роботи із сучасними текстовими процесорами, електронними програмами; знання про принципи роботи з електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, АБВУУ Lingvo, Яндекс. Перевод тощо) та програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, Google Translate тощо); знання специфіки використання програм текстового редагування перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); знання принципів роботи з програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами (Naturel, ISYS Search Software і dtSearch); програмами конкордансу (Transit NXT); програмами управління пам'яттю перекладів (ТММ) тощо | <ul style="list-style-type: none"> навички правильного вибору операцій та відповідників під час здійснення автоматизованого або комп'ютеризованого перекладу вихідних текстів різної жанрово-стильової спрямованості; навички комбінування та конвертування основних форматів файлів; навички виявлення типових перекладацьких помилок та їх редагування засобами програмного забезпечення; навички роботи з бітекстами і термінологічними базами даних, що зберігаються на компакт-дисках або підключаються до мережі Інтернет (The Open Terminology Forum, TERMIUM); навички установлення й оновлення антивірусних програм | <ul style="list-style-type: none"> уміння використати сучасні системи автоматичного / машинного (Machine Translation, MT) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, CAT) перекладів під час вирішення певних перекладацьких завдань як допоміжний засіб; уміння користуватися текстовим процесором Microsoft Word (часто-MS Word, WinWord або скорочено Word): створення, перегляд та редагування вихідних текстів та текстів перекладу з локальним застосуванням найпростіших форм таблично-матричних алгоритмів; уміння користуватися програмами для роботи з електронними таблицями (Microsoft Office Excel); уміння користуватися електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, АБВУУ Lingvo, Яндекс. Перевод тощо) та програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate та ін.) у межах чотирьох робочих мов (китайської, англійської, української, російської); уміння здійснювати пошук необхідної інформації, трансформувати її засобами іншої мови з урахуванням конкордансу та зберігати |

Продовження таблиці-специфікації Б2.13

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
|----------|----------|--|
| | | тексти перекладів у відповідному форматі; • уміння користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами: сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо. |

Додаток В.1

Анкета

*для студентів, які навчаються на факультеті іноземних мов за напрямом підготовки
«Філологія. Переклад»*

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися з запропонованою анкетою та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відверті відповіді вагано допоможуть нам удосконалити зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищої педагогічної освіти.

Результати цього анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

При заповненні анкети Ви можете вибирати декілька варіантів відповідей. Обведіть обраний Вами варіант відповіді.

Щиро дякуємо за співробітництво!

Прізвище (за бажанням): _____

Навчальний заклад _____

Факультет _____

Курс _____

Група _____

1. Протягом якого часу Ви вивчали/вивчаєте китайську мову?

А. менше п'яти років;

Б. п'ять років;

В. шість років;

Г. десять років;

Д. більше десяти років.

2. Чи вважаєте Ви свій рівень знань китайської мови достатнім для подальшого використання у майбутній професійній діяльності?

А. так;

Б. ні;

В. важко відповісти.

3. Які різновиди іншомовної мовленнєвої діяльності, на Вашу думку, потребують подальшого тренування та удосконалення?

А. Аудіювання;

Б. Говоріння:

- діалогічне мовлення;

- монологічне мовлення;

В. Читання;

Д. Письмо.

4. В якій фаховій сфері Вам найбільш складно сприймати інформацію на слух та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в усній формі. Відмітьте знаком «+» обрані Вами варіанти. Аргументуйте свій вибір.

| | |
|---|--|
| Послідовний переклад | |
| Тлумачення гідю | |
| Тлумачення-нашіптування | |
| Синхронне тлумачення | |
| Переклад/тлумачення лінійного перекладача/тлумача | |

5. В якій фаховій сфері Вам найбільш складно сприймати візуально інформацію та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в писемній формі. Відмітьте знаком «+» обрані Вами варіанти. Аргументуйте свій вибір.

| | |
|-------------------------------|--|
| Переклад художньої літератури | |
| Спеціальний переклад | |

6. Тексти яких функціональних стилів викликають у Вас більш труднощів при перекладі з китайської мови українською мовою і навпаки? Аргументуйте свою відповідь.

7. Чому, на Ваш погляд, слід більш приділяти увагу під час оволодіння практикою перекладу?

А. Лексичному оформленню висловлювань;

Б. Граматичному оформленню висловлювань;

В. Лексико-граматичному оформленню висловлювань;

Г. Фонетичному оформленню висловлювань;

Д. Екстралінгвістичному тлу висловлювань;

Е. Сукупності лінгвістичних та екстралінгвістичних маркерів.

* Доповнення переліку та аргументація думки привітається.

8. Чи важливо враховувати етнічний склад населення регіону, в якому здійснюється професійна підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в державних закладах вищої освіти?

А. так (обґрунтуйте свій вибір);

Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);

В. важко відповісти.

9. 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) ↔ рідна (не українська)»; «друга іноземна

(англійська) ↔ державна (українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ рідна (не українська)»; «перша іноземна (китайська) ↔ друга іноземна (англійська)»)?

А. так (обґрунтуйте свій вибір);

Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);

В. важко відповісти.

10. Чи знаєте Ви структуру (перелік компетенцій) і зміст (їх характеристику і базовий рівень володіння) своєї професії (професіограму)?

А. досконало (назвіть їх та схарактеризуйте);

Б. більшу частину (назвіть їх та схарактеризуйте);

В. на 50 % (специфікуйте);

Г. маю уявлення про феномен «професіограма» без специфікації його змісту;

Д. не маю ніякого уявлення про феномен «професіограма» перекладача;

Е. важко відповісти.

11. Чи відчуваєте Ви інтерес до перекладацької діяльності та бажання професійно взаємодіяти з представниками рідної та іноземної культур відповідно до детермінант крос-культурної комунікації?

А. так (обґрунтуйте свій вибір);

Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);

В. важко відповісти.

12. 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 в 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?

А. У повній мірі;

Б. На достатньому рівні (специфікуйте);

В. Частково (специфікуйте);

Г. Зазнаю лінгвістичні та психологічні труднощі під час здійснення усного перекладу (конкретизуйте);

Д. Зазнаю лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі під час здійснення письмового перекладу (конкретизуйте).

13. Чи Ви здатні коректно розуміти ситуацію в плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця та визначати власні дії-операції на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності?

А. У повній мірі;

- Б. На достатньому рівні (специфікуйте);
- В. Частково (специфікуйте);
- Г. Не ознайомлений з правами, інтересами та потребами споживачів;
- Д. Потребую додаткових методичних рекомендацій з питань самоменеджменту у професії;
- Е. Не здатен.

14. Чи Ви демонструєте 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?

- А. У повній мірі;
- Б. На достатньому рівні (специфікуйте);
- В. Частково (специфікуйте);

Г. Певні труднощі викликає невіддале використання довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів, програмного забезпечення, інформаційних технологій для пошуку необхідної інформації у межах професійної діяльності;

Д. Потребую додаткових методичних рекомендацій з питань кваліфікаційних нормативів та службових обов'язків перекладача-білінгва;

- Е. Не володію такими вміннями взагалі.

15. 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 та країнознавчого матеріалу у кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності?

- А. У повній мірі;
- Б. На достатньому рівні (специфікуйте);
- В. Частково (специфікуйте);

Г. Певні труднощі викликає створення текстів перекладів (усний і письмовий повний, частковий (реферований, анотований) переклад) і власних інформаційних продуктів на різних носіях із застосуванням ІКТ;

Д. Потребую додаткових методичних рекомендацій з питань тактико-стратегічних аспектів діяльності перекладача;

- Е. Не вмію.

16. На якому рівні, на Вашу думку, знаходиться сучасна методична система формування професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у виші:

- А. Високому (специфікуйте);
- Б. Достатньому (специфікуйте);
- В. Середньому (специфікуйте);
- Г. Низькому (специфікуйте);

Додаток В.2

Анкета для викладачів кафедр перекладу й іноземних мов

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися з запропонованою анкетою та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відверті відповіді вагомо допоможуть нам удосконалити зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищої педагогічної освіти.

Результати цього анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

При заповненні анкети Ви можете вибирати декілька варіантів відповідей. Обведіть обраний Вами варіант відповіді.

Щиро дякуємо за співробітництво!

П І Б (за бажанням) _____

Посада _____

Кафедра _____

Навчальний заклад _____

1. Вкажіть Ваш стаж викладання перекладознавчих дисциплін

_____ мова (мови).

(вкажіть іноземні мови, в межах яких Ви викладаєте)

А. Менше трьох років;

Б. Більше трьох років;

В. П'ять років;

Г. Десять років.

2. Які різновиди іншомовної мовленнєвої діяльності, на Вашу думку, викликають у студентів найбільш труднощів?

А. Аудіювання;

Б. Говоріння:

- діалогічне мовлення;

- монологічне мовлення;

В. Читання;

Д. Письмо.

3. В якій фаховій сфері студентам – майбутнім перекладачам китайської мови найбільш складно сприймати інформацію на слух та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в усній формі. Відмітьте знаком «+» обрані Вами варіанти. Аргументуйте свій вибір.

| | |
|---|--|
| Послідовний переклад | |
| Тлумачення гіду | |
| Тлумачення-нашіптування | |
| Синхронне тлумачення | |
| Переклад/тлумачення лінійного перекладача/тлумача | |

4. В якій фаховій сфері студентам – майбутнім перекладачам китайської мови найбільш складно сприймати візуально інформацію та продукувати вторинний текст (текст перекладу) в писемній формі. Відмітьте знаком «+» обрані Вами варіанти. Аргументуйте свій вибір.

| | |
|-------------------------------|--|
| Переклад художньої літератури | |
| Спеціальний переклад | |

5. Тексти яких функціональних стилів викликають у студентів більш труднощів при перекладі з китайської мови українською мовою і навпаки? Аргументуйте свою відповідь.

6. Тексти яких функціональних стилів слід включити до кола нормативних в межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців? Аргументуйте свою відповідь.

7. Чому, на Ваш погляд, слід більш приділяти увагу під час навчання студентів практики перекладу?

- А. Лексичному оформленню висловлювань;
- Б. Граматичному оформленню висловлювань;
- В. Лексико-граматичному оформленню висловлювань;
- Г. Фонетичному оформленню висловлювань;
- Д. Екстралінгвістичному тлу висловлювань;
- Е. Сукупності лінгвістичних та екстралінгвістичних маркерів.

* Доповнення переліку та аргументація думки привітається.

8. Чи важливо враховувати етнічний склад населення регіону, в якому здійснюється професійна підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в державних закладах вищої освіти?

- А. так (обґрунтуйте свій вибір);
- Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);
- В. важко відповісти.

9. 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) ↔ рідна (не українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ державна (українська)»; «друга іноземна (англійська) ↔ рідна (не українська)»; «перша іноземна (китайська) ↔ друга іноземна (англійська)»?

А. так (обґрунтуйте свій вибір);

Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);

В. важко відповісти.

10. Чи здійснюється професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в державних вишах України з урахуванням полікультурного середовища певного регіону, тобто із залученням мови превалюючих етнічних меншин (російської, кримськотатарської, болгарської, румунської, грецької, івриту і т. ін.)

А. так (обґрунтуйте свій вибір);

Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);

В. важко відповісти.

11. Які, на Вашу думку, професійні компетенції слід формувати у майбутніх перекладачів к моменту закінчення бакалаврату? Аргументуйте свою відповідь.

12. Який з критеріїв оцінювання реального сучасного стану готовності майбутніх перекладачів китайської мови слід виключити із списку:

А. Валюативно-мотиваційний;

Б. Когнітивно-професійний;

В. Особистісно-самоадміністративний;

Г. Операційно-інтерактивний;

Д. Аналітико-дослідницький;

Е. Не слід виключати жодного з вищенаведених критеріїв.

* У разі необхідності можна обирати більш одного варіанту.

13. Чи знають, на Вашу думку, студенти структуру (перелік компетенцій) і зміст (їх характеристику і базовий рівень володіння) своєї професії?

А. досконало;

Б. більшу частину;

В. на 50 %;

Г. мають уявлення про феномен «професіограма» без специфікації його змісту;

Д. не мають ніякого уявлення про феномен «професіограма» перекладача;

Е. важко відповісти.

14. Чи спостерігається в студентів наявність інтересу до перекладацької діяльності та бажання професійно взаємодіяти з представниками рідної та іноземної культур відповідно до детермінант крос-культурної комунікації?

А. так (обґрунтуйте свій вибір);

Б. ні (обґрунтуйте свій вибір);

В. важко відповісти.

15. Чи сформований в 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 в 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?

А. У повній мірі;

Б. На достатньому рівні (специфікуйте);

В. Частково (специфікуйте);

Г. Зазнають лінгвістичні та психологічні труднощі під час здійснення усного перекладу (конкретизуйте);

Д. Зазнають лінгвістичні та екстралінгвістичні труднощі під час здійснення письмового перекладу (конкретизуйте).

16. Чи здатні студенти-майбутні перекладачі китайської мови коректно розуміти ситуацію в плані відповідальності, права, інтересів та потреби споживачів з позиції фахівця та визначати власні дії-операції на кожному з етапів організованої ним перекладацької діяльності?

А. У повній мірі;

Б. На достатньому рівні (специфікуйте);

В. Частково (специфікуйте);

Г. Не здатні.

17. Чи демонструють студенти старших курсів бакалаврату напряму 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?

А. У повній мірі;

Б. На достатньому рівні (специфікуйте);

В. Частково (специфікуйте);

Г. Певні труднощі викликає невдале використання довідкової, енциклопедичної, спеціальної літератури, словникових джерел різних типів, програмного забезпечення, інформаційних технологій для пошуку необхідної інформації у межах професійної діяльності;

Д. Не було виявлено.

18. 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 та адаптування лінгвістичного та країнознавчого матеріалу у кожній конкретній ситуації у форматі перекладацько-мовленнєвої діяльності?

А. У повній мірі;

Б. На достатньому рівні (специфікуйте);

В. Частково (специфікуйте);

Г. Певні труднощі викликає створення текстів перекладів (усний і письмовий повний, частковий (реферований, анотований) переклад) і власних інформаційних продуктів на різних носіях із застосуванням ІКТ;

Д. Не вміють.

Додаток В.3

Таблиця В3.1

Рівні сформованості мовної компетенції майбутніх перекладачів китайської мови, у %
(констатувальний етап)

| Групи | Рівні | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|-------|--------------|------|------|------|--------------|-------|-------|-------|-------------|------|------|-------|----------|---|---|---|
| | | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| КГ | | 8,78 | 8,98 | 12,1 | 11,9 | 43,1 | 42,15 | 46,17 | 45,22 | 43,12 | 42,0 | 48,8 | 47,68 | - | - | - | - |
| Узагальнені показники (КГ) | | 10,44 | | | | 44,16 | | | | 45,4 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | | 8,2 | 8,4 | 12,0 | 11,8 | 43,2 | 42,0 | 47,8 | 46,6 | 43,0 | 42,8 | 47,2 | 47,0 | - | - | - | - |
| Узагальнені показники (ЕГ) | | 10,1 | | | | 44,9 | | | | 45,0 | | | | 0 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

Показники виконання письмових робіт (у %)
(констатувальний етап)

| | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|--|---------------|-------|-------|-------|---------------|-------|-------|-------|---------------|-------|-------|-------|--------------|------|-------|-------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Написання закритого листа роботодавцю | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 8,9 | 8,75 | 12,73 | 12,58 | 31,1 | 30,87 | 33,41 | 33,18 | 28,17 | 27,9 | 32,34 | 32,07 | 24,9 | 24,5 | 28,7 | 28,5 |
| Узагальнені показники (КГ) | 10,74± | | | | 32,14± | | | | 30,12± | | | | 26,8± | | | |
| ЕГ | 9,9 | 9,5 | 12,7 | 12,3 | 29,9 | 28,97 | 34,73 | 33,8 | 28,7 | 28,2 | 31,6 | 31,1 | 25,88 | 25,5 | 28,8 | 28,42 |
| Узагальнені показники | 11,1 | | | | 31,85 | | | | 29,90 | | | | 27,15 | | | |
| Написання твору-міркування | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 11,15 | 10,29 | 16,65 | 15,79 | 24,18 | 23,14 | 30,36 | 29,32 | 32,12 | 31,15 | 39,15 | 38,18 | 22,13 | 22,0 | 27,26 | 27,13 |
| Узагальнені показники (КГ) | 13,47 | | | | 26,75 | | | | 35,15 | | | | 24,63 | | | |
| ЕГ | 12,14 | 12,1 | 15,6 | 15,56 | 26,18 | 26,15 | 28,05 | 28,02 | 32,14 | 32,0 | 37,96 | 37,82 | 22,1 | 21,9 | 26,24 | 26,04 |
| Узагальнені показники | 13,85 | | | | 27,1 | | | | 34,98 | | | | 24,07 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

Таблиця В3.3

**Показники результатів перевірки вмінь читати (власне читання) майбутніх
перекладачів китайської мови, у % (констатувальний етап)**

| Групи | Рівні | | | | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|---|---|---|---------|---|---|---|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| КГ | 24,14 | 24,88 | 31,22 | 30,48 | 35,42 | 35,1 | 39,18 | 38,86 | 32,72 | 32,75 | 37,64 | 37,61 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Інтегральні показники (КГ) | 27,68 | | | | 37,14 | | | | 35,18 | | | | 0 | | | | | | | |
| ЕГ | 24,56 | 24,62 | 30,9 | 30,84 | 35,88 | 35,83 | 39,3 | 39,28 | 31,98 | 31,85 | 37,53 | 37,4 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 27,73 | | | | 37,58 | | | | 34,69 | | | | 0 | | | | | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

Таблиця В3.4

**Показники виконання завдань з аудіювання (власне аудіювання),
у % (констатувальний етап)**

| | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|--|----------|---|---|---|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Слухання телефонної розмови (з перешкодами) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 28,13 | 28,92 | 35,55 | 34,76 | 47,23 | 47,1 | 52,22 | 51,09 | 22,17 | 22,16 | 17,83 | 17,84 |
| Інтегральні показники (КГ) | 0 | | | | 30,84 | | | | 49,16 | | | | 20,0 | | | |
| ЕГ | - | - | - | - | 28,14 | 28,52 | 35,06 | 34,68 | 47,33 | 47,0 | 51,76 | 51,43 | 22,51 | 22,54 | 17,5 | 17,53 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 0 | | | | 30,60 | | | | 49,38 | | | | 20,02 | | | |
| Слухання діалогу / полілогу між делегатами конференції | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 28,57 | 28,61 | 33,33 | 33,29 | 49,41 | 49,5 | 52,69 | 52,6 | 20,67 | 20,65 | 15,35 | 15,33 |
| Інтегральні показники (КГ) | 0 | | | | 30,95 | | | | 51,05 | | | | 18,0 | | | |
| ЕГ | - | - | - | - | 28,18 | 28,26 | 32,18 | 32,1 | 49,5 | 49,71 | 53,02 | 52,81 | 20,79 | 20,72 | 16,33 | 16,4 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 0 | | | | 30,18 | | | | 51,26 | | | | 18,56 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

**Рівні сформованості монологічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови,
у % (констатувальний етап)**

| | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Підготовлений монолог | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 23,1 | 22,98 | 27,38 | 27,26 | 57,66 | 57,12 | 61,24 | 60,7 | 13,32 | 13,29 | 17,99 | 17,96 | - | - | - | - |
| Інтегральні показники (КГ) | 25,18 | | | | 59,18 | | | | 15,64 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 23,2 | 23,88 | 26,78 | 27,46 | 57,66 | 57,82 | 60,44 | 60,28 | 13,45 | 13,4 | 17,84 | 17,79 | - | - | - | - |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 25,33 | | | | 59,05 | | | | 15,62 | | | | 0 | | | |
| Непідготовлений монолог | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 35,73 | 35,12 | 38,96 | 38,35 | 48,71 | 48,63 | 51,73 | 51,65 | 11,71 | 11,92 | 13,86 | 13,64 |
| Інтегральні показники (КГ) | 0 | | | | 37,04 | | | | 50,18 | | | | 12,78 | | | |
| ЕГ | - | - | - | - | 34,99 | 34,81 | 38,33 | 38,15 | 48,67 | 48,71 | 52,55 | 52,51 | 11,5 | 11,61 | 14,14 | 14,03 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 0 | | | | 36,57 | | | | 50,61 | | | | 12,82 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

Рівні сформованості діалогічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови, у

%

(констатувальний етап)

| | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------------|------|-------|-------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Підготовлений діалог | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 18,78 | 17,99 | 24,35 | 23,56 | 60,1 | 60,21 | 66,98 | 66,87 | 12,34 | 12,22 | 18,36 | 18,24 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 21,17 | | | | 63,54 | | | | 15,29 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 18,63 | 18,54 | 23,9 | 23,81 | 59,9 | 60,01 | 67,72 | 67,61 | 12,74 | 12,51 | 17,43 | 17,2 | | | | |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 21,22 | | | | 63,81 | | | | 14,97 | | | | 0 | | | |
| Непідготовлені діалоги | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 37,18 | 37,23 | 44,38 | 44,33 | 46,55 | 46,23 | 52,95 | 52,63 | 7,77 | 7,51 | 11,75 | 11,49 |
| Інтегральні показники (КГ) | 0 | | | | 40,78 | | | | 49,59 | | | | 9,63 | | | |
| ЕГ | - | - | - | - | 37,28 | 37,51 | 43,1 | 42,87 | 46,48 | 46,28 | 54,18 | 53,98 | 7,52 | 7,32 | 11,84 | 11,64 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 0 | | | | 40,19 | | | | 50,23 | | | | 9,58 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

**Результати виконання тестової контрольної роботи з питань теорії і практики
перекладу майбутніми перекладачами китайської мови, у %
(констатувальний етап)**

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|-----------------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|-----|-----|-----|
| | *к/у | к/р | а/у | а/р | к/у | к/р | а/у | а/р | к/у | к/р | а/у | а/р | к/у | к/р | а/у | а/р |
| КГ | 25,8 | 25,78 | 31,5 | 31,48 | 38,24 | 38,1 | 44,18 | 44,32 | 27,62 | 27,57 | 32,73 | 32,68 | | | | |
| <i>Інтегральні показники (КГ)</i> | 28,64 | | | | 41,21 | | | | 30,15 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 25,81 | 25,76 | 31,63 | 31,68 | 37,47 | 37,43 | 44,67 | 44,71 | 27,60 | 27,57 | 32,82 | 32,85 | | | | |
| <i>Інтегральні показники (ЕГ)</i> | 28,72 | | | | 41,07 | | | | 30,21 | | | | 0 | | | |

* *к/у* – китайська ↔ українська мови; *а/у* – англійська ↔ українська мови; *к/р* – китайська ↔ російська мови; *а/р* – англійська ↔ російська мови (завдання з російської мови виконувалися за бажанням студентів)

Таблиця В3.8

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|----------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|---------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| КГ | 25,8 | 25,78 | 31,5 | 31,48 | 38,24 | 38,1 | 44,18 | 44,32 | 27,62 | 27,57 | 32,73 | 32,68 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 27,47 | | | | 38,15 | | | | 34,38 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 25,81 | 25,76 | 31,63 | 31,68 | 37,47 | 37,43 | 44,67 | 44,71 | 27,60 | 27,57 | 32,82 | 32,85 | | | | |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 27,38 | | | | 38,23 | | | | 34,39 | | | | 0 | | | |

* Переклад **к→у** – з китайської мови українською, **а→у** – з англійської мови українською, **у→к** – з української мови китайською, **у→а** – з української мови англійською

Таблиця В3.9

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|----------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|---------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 31,18 | 32,41 | 23,85 | 25,08 | 39,71 | 40,17 | 34,39 | 34,85 | 36,81 | 37,12 | 32,06 | 32,37 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 28,13 | | | | 37,28 | | | | 34,59 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 31,28 | 32,11 | 25,48 | 25,74 | 39,8 | 40,21 | 34,81 | 35,2 | 36,91 | 37,28 | 31,68 | 32,05 | | | | |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 28,01 | | | | 37,51 | | | | 34,48 | | | | 0 | | | |

* Переклад **к→р** – з китайської мови російською, **а→р** – з англійської мови російською, **р→к** – з російської мови китайською, **р→а** – з російської мови англійською (завдання з російської мови виконувалися за бажанням студентів)

Таблиця В3.10

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного перекладу з аркушу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|-------------|------|------|------|-------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| КГ | 4,3 | 4,51 | 3,09 | 3,3 | 36,52 | 36,64 | 32,76 | 32,88 | 52,34 | 52,72 | 48,08 | 48,46 | 13,24 | 13,34 | 8,96 | 8,86 |
| Інтегральні показники (КГ) | 3,8 | | | | 34,7 | | | | 50,4 | | | | 11,1 | | | |
| ЕГ | 4,54 | 4,68 | 2,74 | 2,88 | 36,82 | 36,74 | 31,78 | 31,86 | 52,45 | 52,61 | 47,51 | 47,67 | 13,33 | 13,56 | 10,3 | 10,53 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 3,71 | | | | 34,3 | | | | 50,06 | | | | 11,93 | | | |

* Переклад **к→у** – з китайської мови українською, **а→у** – з англійської мови українською, **у→к** – з української мови китайською, **у→а** – з української мови англійською

Таблиця В3.11

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного перекладу з аркуша текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|-------------|------|------|------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 5,01 | 4,98 | 2,81 | 2,84 | 37,12 | 37,45 | 34,15 | 34,48 | 52,21 | 52,52 | 46,28 | 46,59 | 2,63 | 2,12 | 9,15 | 9,66 |
| Інтегральні показники (КГ) | 3,91 | | | | 35,8 | | | | 49,4 | | | | 10,89 | | | |
| ЕГ | 4,45 | 4,81 | 2,83 | 3,19 | 37,22 | 37,01 | 33,83 | 34,62 | 52,31 | 52,71 | 46,75 | 47,15 | 2,88 | 2,11 | 8,18 | 8,95 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 3,82 | | | | 35,92 | | | | 49,73 | | | | 10,53 | | | |

* Переклад **к→р** – з китайської мови російською, **а→р** – з англійської мови російською, **р→к** – з російської мови китайською, **р→а** – з російської мови англійською (завдання з російської мови виконувалися за бажанням студентів)

Таблиця В3.12

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови послідовного перекладу аудіотекстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|-------------|------|------|------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| КГ | 3,11 | 3,51 | 2,23 | 2,63 | 42,01 | 42,2 | 57,78 | 37,97 | 44,83 | 44,92 | 40,56 | 40,65 | 16,81 | 16,88 | 11,99 | 11,92 |
| Інтегральні показники (КГ) | 2,87 | | | | 39,99 | | | | 42,74 | | | | 14,4 | | | |
| ЕГ | 3,52 | 3,67 | 2,15 | 2,3 | 42,15 | 42,33 | 36,23 | 36,41 | 44,91 | 44,99 | 41,03 | 41,11 | 16,85 | 16,91 | 12,75 | 12,69 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 2,91 | | | | 39,28 | | | | 43,01 | | | | 14,8 | | | |

* Переклад **к→у** – з китайської мови українською, **а→у** – з англійської мови українською, **у→к** – з української мови китайською, **у→а** – з української мови англійською

Таблиця В3.13

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови послідовного перекладу аудіотекстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|-------------|------|------|------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 4,28 | 4,33 | 1,69 | 1,74 | 45,2 | 45,41 | 33,25 | 33,46 | 44,92 | 44,98 | 42,38 | 42,44 | 15,28 | 15,15 | 12,68 | 12,81 |
| Інтегральні показники (КГ) | 3,01 | | | | 39,33 | | | | 43,68 | | | | 13,98 | | | |
| ЕГ | 4,58 | 4,66 | 1,76 | 1,84 | 45,38 | 45,48 | 33,86 | 33,96 | 44,63 | 44,87 | 41,35 | 41,59 | 15,32 | 15,11 | 12,7 | 12,91 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 3,21 | | | | 39,67 | | | | 43,11 | | | | 14,01 | | | |

* Переклад **к→р** – з китайської мови російською, **а→р** – з англійської мови російською, **р→к** – з російської мови китайською, **р→а** – з російської мови англійською (завдання з російської мови виконувалися за бажанням студентів)

**Показники виконання майбутніми перекладачами китайської мови скороченого перекладу (аудіо)текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови, у %
(констатувальний етап)**

| Рівень групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ а | а→ у | у→ к | у→ а |
| Анотований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 15,91 | 16,0 | 20,82 | 20,91 | 41,38 | 41,92 | 44,92 | 45,46 | 40,01 | 40,66 | 35,68 | 36,33 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 18,41 | | | | 43,42 | | | | 38,17 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 16,1 | 16,31 | 20,93 | 21,14 | 40,98 | 41,2 | 45,12 | 45,34 | 40,22 | 40,85 | 36,22 | 35,59 | | | | |
| Інтегральні показники | 18,62 | | | | 43,16 | | | | 38,22 | | | | 0 | | | |
| Реферований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 12,72 | 12,84 | 18,92 | 19,04 | 41,12 | 41,51 | 47,1 | 47,5 | 43,66 | 43,83 | 35,79 | 35,96 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 15,88 | | | | 44,31 | | | | 39,81 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 12,88 | 12,98 | 18,84 | 18,94 | 41,16 | 41,67 | 47,03 | 47,54 | 43,58 | 43,77 | 35,71 | 35,9 | | | | |
| Інтегральні показники | 15,91 | | | | 44,35 | | | | 39,74 | | | | 0 | | | |

* Переклад **к→у** – з китайської мови українською, **а→у** – з англійської мови українською, **у→к** – з української мови китайською, **у→а** – з української мови англійською

Показники виконання майбутніми перекладачами китайської мови скороченого перекладу (аудіо)текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови, у % (констатувальний етап)

| Рівень групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|---------|----------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→ а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| Анотований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 16,11 | 16,31 | 21,05 | 21,42 | 41,2 | 41,33 | 45,67 | 45,8 | 39,18 | 39,51 | 36,46 | 36,13 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 18,68 | | | | 43,5 | | | | 37,82 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 16,22 | 16,44 | 21,14 | 21,36 | 41,09 | 41,11 | 45,49 | 45,51 | 39,25 | 39,33 | 36,57 | 36,49 | | | | |
| Інтегральні показники | 18,79 | | | | 43,3 | | | | 37,91 | | | | 0 | | | |
| Реферований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 12,31 | 12,54 | 19,65 | 19,42 | 42,0 | 42,13 | 46,07 | 46,2 | 42,12 | 42,09 | 37,72 | 37,75 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 15,98 | | | | 44,1 | | | | 39,92 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 12,95 | 12,99 | 19,23 | 19,27 | 41,98 | 42,0 | 46,02 | 46,04 | 42,11 | 42,09 | 37,67 | 37,65 | | | | |
| Інтегральні показники | 16,11 | | | | 44,01 | | | | 39,88 | | | | 0 | | | |

* Переклад **к→р** – з китайської мови російською, **а→р** – з англійської мови російською, **р→к** – з російської мови китайською, **р→а** – з російської мови англійською (завдання з російської мови виконувалися за бажанням студентів)

ДОДАТОК Г

Додаток Г1

Змістові модулі навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів I курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад»

Модуль I

Змістовий модуль 1. Історія перекладознавства в Китаї

Тема 1. Коротка історія перекладознавства в Китаї

Історія перекладознавства в Китаї в XV – XVII сторіччях. Історія перекладознавства в Китаї в XVIII – XIX сторіччях. Сучасний стан перекладознавства в Китаї.

Тема 2. Китайська писемність і переклад

Історія китайської писемності. Переклад китайської писемності.

Тема 3. Китайська культура і переклад

Позначення, що пов'язані з кольором. Пори року. Естетичні уявлення. Просторово-часові відносини. Образні порівняння. Релігійні поняття. Родинні відносини. Кліше.

Змістовий модуль 2. Прийоми двостороннього перекладу

Тема 4. Прийоми перекладу

Переклад на рівні слів і словосполучень. Переклад омонімів. Генералізація. Переклад антонімів. Еквівалентність. Переклад реалій. Синтаксичні трансформації. Заміна. Антонімічний переклад. Опущення.

Тема 5. Переклад з української мови китайською мовою

Лексичні проблеми перекладу. Переклад на рівні словосполучень. Переклад на рівні речень. Переклад на рівні вищому, ніж речення. Синтаксичні проблеми перекладу. Переклад означень. Передача прийменників при перекладі. Переклад конструкцій. Передача суб'єкту і предиката при перекладі. Передача актуального членування при перекладі. Включення граматичного значення в інваріант змісту в ході перекладу.

Тема 6. Переклад інформаційних повідомлень

Переклад заголовків. Джерела повідомлення. Переклад тексту повідомлення

Модуль II. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Переклад текстів за навчальною тематикою. Виступи із доповідями щодо специфіки перекладу текстів за запропонованими темами.

*Джерело:** Попова О. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів I курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія». – Одеса: ПНПУ, 2015 рік. – 19 с.

Додаток Г2

Змістові модулі навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів II курсу напряму підготовки б. 020303 «Філологія. Переклад»

I Семестр

Модуль I

Змістовий модуль 1. *Особливості перекладу китайських лексичних конструкцій: морфологічний рівень*

Тема 1. *Прийоми перекладу на лексико-фразеологічному рівні*

Прийоми перекладу на лексико-фразеологічному рівні. Переклад ченьюїв. Переклад приказок. Переклад гуаньюнюїв. Переклад афоризмів. Переклад веньянізмів.

Тема 2. *Китайські словосполучення: лінгвістичні ознаки*

Класифікація китайських словосполучень: безприйменникові словосполучення, еліпси службових слів, рамкові конструкції, прості словосполучення, складні словосполучення, вільні словосполучення, стягнені словосполучення, субстантивні словосполучення, власні субстантивні словосполучення, субстантивно-квантитативні словосполучення, субстантивно-кваліфікативні словосполучення, субстантивні словосполучення особливого типу, ад'єктивні словосполучення, дієслівні словосполучення.

Тема 3. *Особливості перекладу китайських словосполучень*

Переклад безприйменникових словосполучень, еліпсів службових слів, рамоквих конструкцій, простих словосполучень, складних словосполучень, вільних словосполучень, стягнених словосполучень, субстантивних словосполучень, власних субстантивних словосполучень, субстантивно-квантитативних словосполучень, субстантивно-кваліфікативних словосполучень, субстантивних словосполучень особливого типу, ад'єктивних словосполучень, дієслівних словосполучень.

Змістовий модуль 2. *Синтаксичні особливості перекладу китайських речень*

Тема 4. *Комунікативні типи китайських речень та засоби їх перекладу*

Питальні речення, спонукальні речення, оповідально-окличні речення, запитально-окличні речення, спонукально-окличні речення. Засоби перекладу питальних речень, спонукальних речень оповідально-окличних речень, запитально-окличних речень, спонукально-окличних речень.

Тема 5. *Особливості перекладу простих речень*

Особливості відтворення односкладних та двоскладних речень за допомогою граматичних засобів перекладу. Ускладнені речення та засоби їх перекладу.

Тема 6. *Особливості перекладу складних речень*

Особливості відтворення складносурядних речень, складнопідрядних речень, складних безсполучникових речень та складних речень змішаного типу за допомогою граматичних засобів перекладу.

Модуль II. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Переклад текстів за навчальною тематикою Виступи із доповідями щодо специфіки перекладу текстів за пропонованими темами.

II Семестр

Модуль III

Змістовий модуль 3. *Стилістичні особливості перекладу*

Тема 7. *Особливості перекладу службових частин мови*

Службові частини мови та їх роль у процесі перекладу. Переклад сполучників. Переклад прийменників. Переклад вигуків. Типи часток в китайській мові та засоби їх відтворення.

Тема 8. *Стилістичні проблеми перекладу*

Відтворення метафори, метонімії, епітетів, іронії тощо. Засоби виразу мети висловлювання. Значення багатослівних слів в контексті.

Тема 9. *Функціонально-стильові проблеми перекладу тексту*

Функціональні стилі в сучасній китайській мові. Ідентифікація жанру тексту. Практичні аспекти відтворення текстів різної жанрово-стильової спрямованості.

Змістовий модуль 4. *Переклад з української мови на китайську*

Тема 10. *Синтаксичні проблеми перекладу з української мови на китайську*

Переклад означень. Передача прийменників при перекладі. Переклад конструкцій. Передача суб'єкту і предиката при перекладі. Передача актуального членування при перекладі. Переклад фразеологізмів. Вибір стилістичних засобів перекладу.

Тема 11. *Редагування*

Редагування перекладів. Сполучуваність. Вибір словникового відповідника. Вибір слова з урахуванням контексту речення та періоду.

Тема 12. *Фонетичні труднощі китайсько-українського перекладу*

Фонетичний вигляд мови в процесі перекладу. Міжмовні транскрипційні відповідники. Правила міжмовного транскрибування (на матеріалі китайсько-українських / китайсько-російських відповідників).

Модуль IV. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Переклад текстів за навчальною тематикою Виступи із доповідями щодо специфіки перекладу текстів за пропонованими темами.

Джерело:

* Попова О. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів II курсу напрямку підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад». – Одеса: ПНПУ, 2015 рік. – 17 с.

Додаток ГЗ

Змістові модулі навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів III курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад»

I Семестр

Модуль I. Особливості перекладу китайських словосполучень і речень

Змістовий модуль I. Засоби і прийоми перекладу простих неускладнених речень

Тема 1. Особливості перекладу китайських словосполучень і граматичних конструкцій

Додаток: значення, засоби побудови. Типи і види додатків: прямий і непрямий; поняття про додаток ступеня, додаток стану, розширений додаток. Засоби і прийоми перекладу означених додатків з китайської мови рідною мовою.

Тема 2. Особливості перекладу китайських простих речень

Просте речення. Неускладнене речення. Засоби і прийоми перекладу простих, неускладнених речень. Засоби перекладу речень, які містять конструкції додатків, з китайської мови рідною мовою. Особливості використання прислівників, прийменників і сполучників у китайському реченні; прийоми і засоби їх перекладу. Безособові речення.

Тема 3. Особливості перекладу китайських речень різних комунікативних типів

Переклад питальних речень (загальних, спеціальних запитань), спонукальних речень, оповідально-окличних речень, запитально-окличних речень, спонукально-окличних речень.

Змістовий модуль II. Особливості китайсько-українського перекладу

Тема 4. Особливості перекладу китайських складних речень

Поняття о складних реченнях. Класифікація складних речень: складносурядні і складнопідрядні речення. Сполучникові і безсполучникові засоби зв'язку підрядних речень: перекладознавчий аспект. Складнопідрядні умови, припущення, прогресу.

Тема 5. Особливості перекладу різностильових китайських текстів

Поняття про стиль і жанр у китайській мові. Особливості перекладу текстів інформаційного (наративного, пояснювального типів), художнього, публіцистичного, ділового, соціально-побутового стилів.

Тема 6. Прийоми китайсько-українського перекладу

Прийоми китайсько-українського перекладу. Генералізація. Проблеми підбору відповідників та еквівалентів при перекладі китайськомовних текстів. Синтаксичні трансформації: заміна, антонімічний переклад, опущення. Фонетичні труднощі китайсько-українського перекладу. Фонетичний вигляд мови в процесі перекладу. Міжмовні транскрипційні відповідники. Правила міжмовного транскрибування (на матеріалі китайсько-українських / китайсько-російських відповідників).

Модуль II. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (Переклад текстів за навчальною тематикою, виступи із доповідями щодо специфіки перекладу текстів за пропонованими темами)

II Семестр

Модуль III. Особливості перекладу китайських словосполучень і речень

Змістовий модуль II. Засоби і прийоми перекладу простих, неускладнених речень

Тема 7. *Особливості перекладу китайських словосполучень і граматичних конструкцій у межах різногалузевих текстів*

Додаток: значення, засоби побудови. Типи і види додатків: прямий і непрямий; поняття про додаток ступеня, додаток стану, розширений додаток. Засоби і прийоми перекладу означених додатків з китайської мови рідною мовою.

Тема 8. *Особливості перекладу китайських простих речень у межах різногалузевих текстів*

Просте речення. Неускладнене речення. Засоби і прийоми перекладу простих, неускладнених речень. Засоби перекладу речень, які містять конструкції додатків, з китайської мови рідною мовою. Особливості використання прислівників, прийменників і сполучників у китайському реченні; прийоми і засоби їх перекладу. Безособові речення.

Тема 9. *Особливості перекладу китайських речень різних комунікативних типів у межах різногалузевих текстів*

Переклад питальних речень (загальних, спеціальних запитань), спонукальних речень, оповідально-окличних речень, запитально-окличних речень, спонукально-окличних речень.

Тема 10. *Особливості перекладу китайських складних речень у межах різногалузевих текстів*

Поняття о складних реченнях. Класифікація складних речень: складносурядні і складнопідрядні речення. Сполучникові і безсполучникові засоби зв'язку підрядних речень: перекладознавчий аспект. Складнопідрядні умови, припущення, прогресу.

Модуль IV. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Переклад текстів за навчальною тематикою Виступи із доповідями щодо специфіки перекладу текстів за пропонованими темами.

Джерело: * Попова О. В., Дін Сінь Робоча програма з навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів III курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад». – Одеса: ПНПУ, 2015 рік. – 15 с.

Додаток Г4

Змістові модулі навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів IV курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад»

I Семестр

Модуль 1

Змістовий модуль I. Комунікативна лінгвістика і переклад

Тема 1. *Комунікативно-дискурсивний підхід до перекладу*

Роль еквівалентності й адекватності у визначенні якості перекладу. Інваріант перекладу. Тематичний принцип у навчанні перекладу: переваги і недоліки. Аналітичне читання і переклад. Перекладацький аналіз: сутність, структура. Поняття норми перекладу. Критерії якості письмових перекладів. Класифікація перекладацьких помилок.

Тема 2. *Текст як лінгвістичний об'єкт перекладу*

Лінгвістичний аналіз тексту як основа перекладацького аналізу. Визначення та призначення перекладацького аналізу тексту. Принципи лінгвістичного аналізу тексту.

Тема 3. *Жанрово-стильова детермінанта перекладу*

Значення функціональної стилістики для перекладознавства. Мовленнєвий жанр. Тип тексту. Функціональний стиль. Текст і дискурс: схожості і розбіжності. Взаємозв'язок між лінгвістичними феноменами «мовленнєвий жанр» «тип тексту», «функціональний стиль». Класифікації функціональних стилів. Алгоритм перекладацького аналізу тексту.

Змістовий модуль II. Екстралінгвістичні особливості текстів різної функціонально-стильової спрямованості

Тема 4. *Фонові знання перекладача*

Класифікація реалій Китаю й України. Засоби відтворення китаємовних реалій українською мовою. Труднощі двостороннього перекладу культурно-маркованих елементів під час здійснення усного і письмового видів перекладу. Роль культурного компонента в перекладацькому аналізі тексту.

Тема 5. *Специфіка роботи перекладача китайської мови*

Психолінгвістичні основи китайсько-українського перекладу. Режими роботи перекладача-сходознавця. Морально-етичні норми реалізації перекладацької діяльності.

Тема 6. *Лексикографічні джерела в професії перекладача китайської мови*

Використання лексикографічних джерел в процесі перекладу. Розкриття смислової структури в словниках. Типи словникових відповідників. Роль контексту в розкритті контекстуальних значень у перекладі.

Модуль 2. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (виступи із доповідями або презентація з використанням мультимедійних засобів за навчальною тематикою)

II семестр

Модуль 3.

Змістовий модуль III. Лінгвістичні та екстралінгвістичні особливості текстів різної функціонально-стильової спрямованості: перекладознавчий аспект

Тема 7. Офіційно-діловий дискурс: перекладознавчий аспект

Документ як основний вид офіційно-ділового стилю. Критерії класифікації документів. Класифікаційні ознаки та групи документів. *Суспільно-політичні документи*: лексико-граматичні та композиційні особливості, засоби перекладу. *Особисті офіційні документи*: лексико-граматичні та композиційні особливості, засоби перекладу. *Характеристика, рекомендаційні листи, ділові листи*: лексико-граматичні та композиційні особливості, засоби перекладу. *Угоди, договори, контракт*: класифікації, лексико-граматичні та композиційні особливості, технології перекладу.

Тема 8. Науково-технічний дискурс: перекладознавчий аспект

Науково-технічний функціональний стиль: лінгвістичні особливості, функціональні ознаки. Схожості та розбіжності науково-технічних текстів в китайській та українській мовах. Жанри науково-технічних текстів (навчальний посібник, інструкція, енциклопедична стаття, науково-популярний текст).

Тема 9. Газетно-публіцистичний функціональний стиль: перекладознавчий аспект

Газетно-публіцистичний функціональний стиль: лінгвістичні особливості, функціональні ознаки. Схожості та розбіжності газетно-публіцистичних текстів в китайській та українській мовах. Жанри газетно-публіцистичних текстів (газетно-журнальний інформаційний текст, есе).

Тема 10. Художній функціональний стиль: перекладознавчий аспект

Художній функціональний стиль: лінгвістичні особливості, функціональні ознаки. Схожості та розбіжності художніх текстів в китайській та українській мовах. Жанри художнього стилю (роман, повість, нарис, казка, байка; поема, вірш; комедія, трагедія, драма).

Модуль 4. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Виступи із доповідями або презентація з використанням мультимедійних засобів за навчальною тематикою.

Джерело: * Попова О. В., Дін Сінь Робоча програма з навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу (китайська мова)» для студентів IV курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад». – Одеса: ПНПУ, 2015 рік. – 21 с.

Додаток Г5

Змістові модулі навчальної дисципліни «Спецкурс: Фундаментальні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів»

Модуль 1

Специфіка підготовки майбутніх перекладачів китайської та англійської мов у вищій школі

Тема 1. *Сутність і характеристика перекладацької діяльності*

Типологізації видів переклад. Морально-етичні норми професії і закони професійної поведінки перекладача. Умови реалізації перекладацької діяльності.

Тема 2. *Специфіка підготовки майбутніх перекладачів китайської мови на філологічних факультетах*

Освітньо-нормативні стандарти філологічної освіти в Україні. Функціонально-стильова спрямованість змісту навчання. Питома вага виробничо-практичної підготовки студентів.

Тема 3. *Самостійна робота в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ*

Сутність педагогічного феномена «самостійна робота студента». Класифікаційні ознаки самостійної роботи. Самостійна робота як допоміжний фундаментальний засіб формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього перекладача.

Модуль 2. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Виступи із доповідями або презентація з використанням мультимедійних засобів за навчальною тематикою.

Джерело:

* Попова О. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Спецкурс: Фундаментальні засади перекладознавства та професійної підготовки майбутніх перекладачів» для студентів IV курсу напряму підготовки 6. 020303 «Філологія. Переклад». – Одеса: ПНПУ, 2015 рік. – 15 с.

Додаток Г6

Змістові модулі навчальної дисципліни «Спецкурс з основної іноземної мови (Переклад офіційних паперів)»

Модуль 1

Змістовий модуль I. Офіційно-діловий стиль як функціональний стиль

Тема 1. Офіційно-діловий стиль

Характеристика офіційно-ділового стилю. Різновиди і жанри офіційно-ділового стилю (дипломатичний, юридичний, офіційно-діловий, ділова кореспонденція).

Тема 2. Документ

Документ як основний вид офіційно-ділового стилю. Критерії класифікації документів. Класифікаційні ознаки та групи документів. Загальна характеристика документів різних груп (документів з контрактно-кадрових питань, організаційних, розпорядчих, довідково-інформаційних, особисто офіційних). Обов'язкові атрибути документів; реквізити.

Тема 3. Суспільно-політичні документи

Характеристика суспільно-політичних документів. Лексичні і граматичні особливості суспільно-політичних документів. Перекладацькі технології. Особливості китайських суспільно-політичних документів.

Тема 4. Особисті офіційні документи

Загальна характеристика особистих документів (автобіографія, свідоцтва про шлюб та народження: призначення, композиційні й лексико-граматичні особливості оформлення). Сертифікати, декларації, дипломи: види. Переклад особистих документів. Інші документи, які відносяться до особистих офіційних документів, їх загальна характеристика.

Тема 5. Аплікаційні форми

Аплікаційні форми. Відкритий лист (solicited application letter). Закритий лист (unsolicited application letter). Резюме: функціональне, хронологічне резюме: композиційні та лексико-граматичні особливості оформлення.

Змістовий модуль II. Офіційно-ділові документи

Тема 6. Характеристика

Характеристика: композиційні та лексико-граматичні особливості оформлення, засоби перекладу. Рекомендаційні листи: композиційні й лексико-граматичні особливості оформлення, засоби перекладу.

Тема 7. Ділові листи

Ділові листи: різновиди, композиційні та лексико-граматичні особливості оформлення. Лист-скарга. Лист-запит. Лист-замовлення. Технологія перекладу ділових листів.

Тема 8. Угоди, договори

Класифікація угод (договорів). Композиційні та лексико-граматичні особливості оформлення угод (договорів). Реквізити угод (договорів). Трудова угода. Технологія перекладу угод (договорів).

Тема 9. Контракт

Класифікація контрактів. Композиційні та лексико-граматичні особливості оформлення контрактів.
Реквізити контрактів.

Модуль 2. Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Виступи із доповідями або презентація з використанням мультимедійних засобів за навчальною тематикою.

Джерело:

* Корольова Т. М., Попова О. В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Спецкурс з основної іноземної мови (Переклад офіційних паперів)» для студентів спеціальності 7. 02030304 «Переклад». – Одеса: ПНПУ, 2015 рік. – 10 с.

ДОДАТОК Д

Взірці навчальних текстів культурологічної спрямованості

Додаток Д1

Вправ «Культурна спадщина»

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови ідентифікувати національно-марковані елементи, виявляти їх зміст і специфіку застосування та відтворювати адекватними перекладацькими засобами в мові перекладу.

Завдання 1. Прочитайте китайські тексти культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання:

1. Виявіть національно-марковані елементи (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо), проаналізуйте та поясніть їх зміст і специфіку застосування. Підберіть їх відповідники (еквіваленти) в мові перекладу.

2. Прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у вторинному тексті із збереженням національної специфіки.

3. Перекладіть текст українською мовою.

4. Перекладіть текст російською мовою.

Текст 1 к

中国的名胜古迹 (Пам'ятки Китаю)

中国地域辽阔，地理，气候条件复杂，自然旅游资源极为丰富。可以说全中国到处都是天然的奇观美景。中国的人文资源也是很丰富，有数不清的文化古迹，历史和革命纪念建筑等等。中国有许多历史文化名城，他们都是天然的历史博物馆。其中北京，西安，洛阳，南京，杭州被称为“六大古都”。

根据各地自然和人文旅游条件的共同性和差异性，中国可以划分为九个大旅游区：

第一，中原旅游区。位于黄河中下游地区，包括山西，陕西，河南，河北，山东，北京市，天津市，简称华北地区，也称为中央旅游区。黄河流域是中国古代文明的发源地，自古以来就是中国的政治，经济，文化中心。中国数千年的文明史在这一地区留下了无数的名胜古迹。中原旅游区的名胜有北京的八达岭长城，故宫，明代十三陵，颐和园，天坛，天安门广场，北海公园，香山公园等等；西安的秦始皇陵，兵马俑；洛阳的白马寺；开封的铁

塔，大相国寺；承德的外八庙；曲阜的孔庙，孔府，孔林；秦岛的老山风景区；秦皇岛的北戴河，山海关。此外还有华山，五台山等名山。

第二，东部沿海地区。它位于长江下游和黄海，东海之滨。包括浙江，江苏，江西四省和上海市，简称华东地区。这个旅游区的主要名胜有：中国最大的海港和工商业城市上海，市内由玉佛寺，孙中山故居等景点；南京是中国“六大古都”之一，有中山陵，南京长江大桥，雨花台等；杭州也是“六大古都”之一，有西湖，飞来峰，六和塔；苏州的园林，寒山寺；扬州的大明寺，天宁寺，金山及园林。此外钱塘江湖荒山，九华山等著名游览胜地。其中，苏州河杭州的园林，山水特别有名。

第三，川汉旅游区。包括湖北省，湖南省，重庆市，和四川省中，东部地区。这一个地区的主要观光地有：长江三峡，重庆山城，武侯祠，三苏祠等等。

第四，华南热带景观旅游区。包括广东省，台湾省，福建省。主要观光地有：广州，福州，厦门，海南岛风光，厦门经济特区等等。

第五，西南岩溶地貌旅游区。岩溶形成的奇山水成为这里的主要特色。这里是少数民族杂居的地区。这个旅游区主要观光内容有：西双版纳风光，桂林山水西山游览区等等。

第六，西北丝绸之路旅游区。“丝绸之路”是中国古代与阿拉伯及欧洲国家进行丝绸贸易的一条陆上通道，它全长 7000 多公里。“丝绸之路”在中国境内经过陕西，甘肃 (GANSE) 新疆三声。

他曾在古代中西方政治，经济，文化交流中发挥了重要作用，所以成为闻名世界的历史遗迹。

第七，东北旅游区。它包括辽宁，吉林，黑龙江三声。这个地区的游览内容重要有：“五大连池”（火山湖），哈尔滨的冰灯，大连的避暑胜地，吉林市的滑雪，长春市的“八大部”等等。

第八，北疆塞外旅游区，即内蒙古自治区。独特的蒙古风情是这个旅游取得突出特色。游人可以到牧民家里做客，品尝奶茶，观看跑马，射箭，套马等比赛。第九，青藏高原游牧区，市世界上最高的地区。这里有世界最高的山峰珠穆朗玛峰，巨大的冰川，高原湖泊，拉萨的布达拉宫，大昭寺等等。

文化的力量 (Сила китайської культури)

如果说文化是广大人民群众在生活工作实践中蓄积的思想精神力量，是对社会发展进程及意识形态量体裁衣的精心定做，那么这种无形的思想力量是势不可挡的滚滚时代潮流，必将助推社会蹄疾步稳势如破竹地向前发展。中华文化历史悠久源远流长。

博大精深的传统文化在推进人类文明向前发展的同时，也不断光芒四射影响着世界文明，中华文化已逐渐被全球化的浪潮所助推，与时俱进地赋予了更加包容开放的复兴文化时代特色，成为当代中国放眼世界合作共赢的经济文化交流的桥梁和纽带，打破了封闭单一落后的文化格局限制，中国温和平易近人的思想价值观迎得世界各国人民的共同称赞，勇于担当厚德载物的负责任大国的形象有目共睹人心所向。

当今世界仍处于各种矛盾交织复杂的不稳定状态，强权政治仍旧是影响世界和平的不稳定因素，成为制造民族分裂地区不稳定的主要因素，思想文化审美价值观的不同，人们认识自然改造世界的方法也有所不同，人类对依靠战争掠夺输送民主文化早已厌倦，简单粗暴的政治模式已和文明包容开放的思想文化格格不入。

人们的思想精神世界急需一种能够主宰世界和平向前发展的先进文化来填充，它就是能够适应经济全球化战略转移的社会主义复兴文化，它吸纳了东西方先进的人类文明成果，把和平发展促进人类共同繁荣进步做为时代发展主题，把包容开放合作共赢促进经济发展为宗旨，注重各国人民的风俗习惯和政治信仰，求同存异互惠互利公平竞争为基础，在合作发展共同寻找经济的协调和可持续动力，丝绸之路经济带的启动是社会主义复兴文化的伟大构想，世界经济的复苏也不断步入良性循环发展轨道。

文化如果一旦成为把脉人类文明向前发展的全钥匙，那它不担就是一个地区的思想名片，它将毫不留情地被广大人民群众所接受，它将打破地区的封锁，超越国界成为人类发展的时代精神食粮。

所以中华民族能够屹立于世界民族之林的根源之广泛，就在于他以自身的强筋健骨培养感化异邦的异兄异弟有个健康的体魄，就象我们的中华武术一样能够波及世界，太极拳被人类所能够接受推崇，人们在运动锻炼中得到了强身健体的实惠从而热爱上了中华文化。

在艺术感染力的浓厚氛围中喜欢上了这个东方文明古国，我们的文化不是生搬硬套的推销，是你情我愿的无师自通。人类思想境界和认识的不断提高，审美价值观的协调统一，文化也随之在不断发展更新中得到发展，和平和前进发展的步伐也随之加快，共同繁荣进步的钟声也不断在全球振振敲响。

Текст 3 к

美丽的中国文化 (Витончена китајська культура)

中国文化博大精深，它的奥妙与深邃不能不让人佩服。悠长的历史，古老的文化，壮丽的山河，哪一样不让人赞叹？从神话时代直至今日，中国已有五千多年的历史。

中国的水墨画，极有韵味。没有水彩的绚丽，只是淡淡的水墨，但它却能够让人感到艺术的美妙。虽然只是水墨作画，但是也能把事物描绘得栩栩如生，古树的苍劲挺拔，溪流的细细流淌，鱼儿的活泼俏皮，都能在水墨画中体现。

书法是中国一门独特的艺术，书法是反映生命的艺术，人的喜怒哀乐这些内心情感也能在中国书法里表现出来，像诗歌音乐那样。行书要欣赏它的韵律动感，楷书要欣赏它的宁静雅致，隶书要欣赏它的意境和优美。

中国的象棋，也可谓精妙绝伦。看似几颗简单的棋子，却蕴藏了不少的奥妙。它告诉我们深谋远虑，所谓走错一步，全盘皆输。其次是全局思考，避免顾此失彼，还要落定不悔。看，仔细一盘点，象棋对我们的启迪真是数不胜数。

古诗也是十分精妙的。它其实记录下了许多事物，可是它用更加简洁的形式表达了。古诗很奇妙，一般的仅仅几句话便能将事物表达的具体生动，并且能让人感受到作者的情感。

中国的历史文化令人赞不绝口，而它壮丽的山河也不逊。

长城修筑的历史悠久，工程雄伟浩大，是世界上少有的奇迹。它就像一条巨龙守卫着我们的祖国。它是我们中国的骄傲，是我们民族的象征。它雄伟壮观，象征着我们中国人无所畏惧的信念。它盘踞在我们中国的山头，威风凛凛，它拥有一种王的气势，一种能统领四方的霸气。

长城是我国一大奇迹，而黄河也是我国的壮丽风景。

气势磅礴的黄河，是世界第五大长河。它总是怒吼着，不停地翻滚着浪涛，使浪涛撞上河边的礁石，发出惊天动地的轰鸣。站在黄河的旁边，就像站在正在激烈地战斗的战场上一样。那波涛汹涌的河面，令人胆战心惊，那磅礴的气势，让人心生畏惧。它那永无休止的翻腾，能使人感受到自身的渺小，感受到世界的巨大。这就是我们中国的黄河，多么气派！

我国的天下第一奇山 - 黄山。雄伟险峻，云烟缭绕，山水秀丽，有从高空泻落的瀑布，有奇巧的石头，如同仙境一般美丽。春天能观赏各种艳丽妩媚的花儿竞相开放。夏天能欣赏袅袅飘荡的云雾。秋天能观看火红的枫叶，金黄的秋菊。冬天能饱览冰雪以及雾松。真是旅游胜地啊！中国的历史文化、壮丽山河让我感触犹深。对于中国艺术的奥妙，我无法

不认同。我知道，中国的文化是暗藏玄机的，其中不知包含了多少秘密。而我也知道，因为这种暗藏玄机的文化，中国会越来越富饶，会越来越美丽。

Текст 4 к

《让中华文化走向世界》(Розповсюдження китайської культури у світі)

伴随着改革开放的脚步，三十多年来，中国发生了翻天覆地的变化。今日的中国经济快速发展，民生活水平显着提高，各项事业蒸蒸日上。中国人民从来没有像现在这样意气风发，豪情满怀。

十八大以来，在以习近平为总书记的党中央的领导下，我们党向全国人民，向全世界，提出了伟大的中国梦这个概念，赋予了我们中华民族的伟大梦想以特别的诗意，充满了浪漫主义的气息。

作为二十一世纪的中学生，身处改革开放时代的伟大中国，我们激情满怀，充满着实现理想的渴望。在这里我要告诉大家，我的理想就是要成为一名传播中华文化的使者，让中华文化走向世界。

中华文化走向世界，在改革开放 30 多年后的今天，在中国和平崛起的时代，正在成为现实，正在成为发展中华文化、融入世界文明的重要途径和必然趋势。而要让中华文化走向世界，则中华民族本身必须具有相应的价值内涵和文化底气。

中华文化要走向世界，必须弘扬民族文化。人们常说：只有民族的，才是世界的。认真发掘民族文化的优秀成分，给以批判性的总结，创造性的转化，使其成为世界文明宝库中的瑰宝，是我们义不容辞的责任。

自强不息、厚德载物是中华文化基本精神，以民为本的人文精神，天人合一的协调精神，彰往察来的历史精神，这些优秀的文化传统，应当在改革创新的时代精神引领下，成为中国作风、中国气派，进而成为中华文化走向世界的重要价值底蕴。

5000 多年的中华文化源远流长，文化典籍浩如烟海。在中华五千多年的历史长河中，出现了许多的文学家、哲学家、思想家、军事家和教育家，涌现无数的诗人、词人、小说家和戏剧家，如璀璨的星星照亮了整个文化的星空，为后人所敬仰。

从现在开始，我会认真为自己的理想做准备：我要学好外语，学好中华文化，打下深厚的文化基础。努力让自己学贯中西，有能力把优秀的中华文化传播到全世界。

让外国人也能感受唐诗宋词的魅力；让更多的外来民族理解我们的老子、孔子这些中华先哲们的智慧，体会他们的优雅而富有诗意的人生态度；让外国人也能感受到《西厢记》《牡丹亭》《红楼梦》中爱情的缠绵动人。

引导外国人去欣赏中华音乐中像《二泉映月》这样的天籁之音，在仙乐飘飘中，得到美的享受。让我们的饮食文化，礼仪文化，建筑文化，中华武术，茶道等，都能够大踏步地走向世界，在同世界文化的互融共见中走向世界的大同。这就是我的梦想，也是伟大中国梦的一部分。

下面我要引用诗人流沙河的诗句，结束今天的演讲：

请乘理想之马，扬鞭从此启程。

路上风光正好，天上太阳正晴。

Текст 5 к

我眼中的传统文化 (Мій погляд на історію китайської культури)

谈起中国的传统文化，我就不得不从我们的历史开始说了。

中国至少也有五千年的历史了。在这五千年的历史中，我们的先祖用智慧和汗水创造了现在万人瞩目的华夏文化。

其实，中国的传统文化要比其他国家的文化更受欢迎。只是我们自己国家的人对国外文化更加青睐，甚至以为什么东西只要不是中国的就是好的。对此，我有些不解。我为什么不在别人来我们这里取经的同时，把我们自己的文化发扬的更加光大吗？

虽然我有诸多的不满，但是凡事都要讲究证据。那么，我就来把中国文化受的委屈和独特魅力列举出来一些，让你们看看你们的无知让我们的历史文化受到了多大的伤害。

每个国家都有自己的传统节日，碰巧前一段时间韩国把端午节申请为自己国家的非物质文化遗产。那么我们就来说端午节吧！我们国家的端午节是从战国时期就开始流传下来的节日，是为了纪念战国时期伟大的爱国诗人屈原的。

这原本是众所周知的事情，本不必拿出来讲，但是碰巧韩国的端午节得到了国际的认可，所以有很多人都认为端午节是韩国的节日。这一消息散播出来，就马上得到了很多人的认可，反对的人可算是寥寥无几。但只要是懂历史的人都知道，韩国的端午节是在战国以后的才流行起来了。所以不懂历史的人就不要乱说了，赶紧回去补补历史吧。别在这里不懂装懂了。

衣食住行，衣排第一位，那就来说说华夏的汉服吧！但在说汉服以前，先给大家讲一个故事吧——记得在唐朝时期，有一位波斯的商客来长安游玩，在长安街上看见一个穿着丝绸的官吏，就惊讶的说：“您的衣服做工真精细，隔着五件纱衣，我还能看见您胸前的痣。”那位官吏听了以后笑着说自己的自己穿了七件。

波斯商客连连称奇，之后又试穿了唐装，觉得很舒服，就在长安订购了很多的衣服带回了波斯国。当时的日本和韩国与唐朝交好，两国使者见波斯国商客很是喜爱唐朝的服装，自己也试着穿了一次唐服就觉得唐服宽松舒适，就急忙回到自己的国家，让人在唐服的基础上做一些改动让人看起来与唐服很相似。所以今天我们才回觉得汉服与日本和服还有韩国的朝鲜服很相似。至于现在有些人说，汉服是抄袭日本和服还有韩国朝鲜服的说法，那根本就是不切实际的漫天空谈。

历史，是由文字记载才能流传千年，现在，我再来说一下文字吧！早在 3000 多年以前，我国就有了世界上最早的文字。这些文字是刻在乌龟和扁平的骨头上的，所以叫做甲骨文。而现在所流传的文字，都是在甲骨文的基础上做的改动。在唐朝时期，是日本与中国交好的鼎盛时期，那时候日本还没有自己国家的文字。

于是日本使者受天皇的委托请求大唐皇帝，给他们创造属于他们自己的文字。由于是在汉文的基础上做的改动，所以日文和汉字很是相似。至于现在有些人说，中国人不仅抄袭邻国的节日和服装，还抄袭邻国文字一类的话，都是无稽之谈。

说了这么多，我们应该知道，自己国家的传统文化一点也不比外国的差。当然，我还有一些没有说到，比如：震惊世界的四大发明，色香味俱全的中国美食，博大精深的唐诗宋词元曲，百看不厌的明清小说，妙手回春且不伤身的中国医学，流传千古的四大戏剧，修身养性的太极拳，尊老爱幼的优良品德……

虽然我举了很多中国的传统文化，到那也只是传统文化的皮毛。传统文化的真正精髓，还是在于为什么很多民族的传统文化都淹没在历史长河的时候，是什么支撑着华夏传统文化在惊涛骇浪、危机四伏的历史长河中依旧安全的行驶着、闪耀着。

如果，你正眼对待自己国家的文化，并把华夏文化发扬光大，那么你就会发现你一直引以为豪的外国文化在华夏文化面前是多么的渺小。

Додаток Д.2

Англійські тексти культурологічної спрямованості

Завдання 2. Прочитайте англійські тексти культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання:

1. Виявіть національно-марковані елементи (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо), проаналізуйте та поясніть їх зміст і специфіку застосування. Підберіть їх відповідники (еквіваленти) в мові перекладу.

2. Прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у вторинному тексті із збереженням національної специфіки.

3. Перекладіть текст українською мовою.

4. Перекладіть текст російською мовою.

Text 1 a

Culture of Great Britain

United Kingdom has always been a country of traditions and customs. The most common associations this country, if you randomly ask someone, certainly will be something like: Queen-mother, tea at 5 O'clock, pudding, the British restraint, the Scottish Kilts, raining most of the time, ceremony of changing of the guard of the Court battalion of Buckingham palace, and football... Probably it seems banal and perhaps most of these things are just stereotypes. There have always been a lot of them when we are talking about countries.

The most important traditions of Britain are, of course, of family and friends. Examples are many snack and meal times: Breakfast, Brunch, "Elevensies", Lunch, Afternoon Tea, Dinner, Supper etc. They are mostly excuses to have family time/meals or a social chat time.

One of the most curious English holidays is the Guy Fawkes Night, which takes place on the 5th of November. There is a story about a man called Guy Fawkes, who planned to blow up the Houses of Parliament (in 1605) but he failed and it became famous. Since then the Guy Fawkes Night celebrates the foiling of the gunpowder plot. Nowadays, everyone knows but don't really talk about the origins of the celebration anymore, but everyone enjoys a bonfire, good food, fireworks, just spending time with family and friends and of course, singing songs.

The other very popular holiday, without any doubts, is Christmas. The magic of it touches your heart (and your stomach!) in a very special way there. There are so many exiting things like boxing day, fruitcakes, carols, the queen's message, Christmas cards, yule logs traditions, Pantomimes, Santa Clause, Christmas stocking ... The list can be endless. Decorations like holly, mistletoe and ivy, make a special atmosphere as well as Christmas tree and a lot of presents, naturally. A lot of these traditions took their start in Great Britain and now are popular all over the world.

An extraordinary custom of Britain at Christmas time is food: the cake, pudding and other dishes with the main Christmas dinner, like brandy butter or sauce.

The United Kingdom is a constitutional monarchy, which means that the head of the state is a monarch. Today, Her Majesty Queen Elizabeth the Second is the queen of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, as long as the other fifteen independent sovereign states, which are all a part of the Commonwealth. She is a very remarkable person and most people across the world admire her greatly. The British people love their queen a lot! The enormous crowds gather to see her and to cheer for her. If you have ever heard the national anthem of the Great Britain, it would probably give you an idea of how much British adore her.

The other official symbol of the country, besides the anthem, is the “Union” Flag, which is also referred to as the” Union Jack”. It was first adopted in 1606 in England and has a pretty nosy history. The current and second Union Flag was first used January 1, 1801. The short description of it: the Cross of Saint Andrew is counterchanged with the Cross of Saint Patrick, and overall is the Cross of Saint George. The colors of the Union Jack are blue, white and red.

Today London, its capital and one of the most astonishing, oldest and largest cities, vies with New York as the financial capital of the world. Oxford and Cambridge are the most famous British universities, and getting an education there is exclusive and prestigious. The United Kingdom has a very rich history: for example, the British Empire was the largest Empire in the history of the world. A lot of great people, who had done a lot for literature and science, have this country as their motherland. William Shakespeare, J. R. R. Tolkien, Agatha Christie, Darwin, Stephen Hawking to name a few.

Text 2 a

British Traditions and Customs

British nation is considered to be the most conservative in Europe. It is not a secret that every nation and every country has its own customs and traditions. In Great Britain people attach greater importance to traditions and customs than in other European countries. Englishmen are proud of their traditions and carefully keep them up. The best examples are their queen, money system, their weights and measures.

There are many customs and some of them are very old. There is, for example, the Marble Championship, where the British Champion is crowned; he wins a silver cup known among folk dancers as Morris Dancing. Morris Dancing is an event where people, worn in beautiful clothes with ribbons and bells, dance with handkerchiefs or big sticks in their hands, while traditional music- sounds.

Another example is the Boat Race, which takes place on the river Thames, often on Easter Sunday. A boat with a team from Oxford University and one with a team from Cambridge University hold a race.

British people think that the Grand National horse race is the most exciting horse race in the world. It takes place near Liverpool every year. Sometimes it happens the same day as the Boat Race takes place, sometimes a week later. Amateur riders as well as professional jockeys can participate. It is a very famous event.

There are many celebrations in May, especially in the countryside.

Halloween is a day on which many children dress up in unusual costumes. In fact, this holiday has a Celtic origin. The day was originally called All Halloween's Eve, because it happens on October 31, the eve

of all Saint's Day. The name was later shortened to Halloween. The Celts celebrated the coming of New Year on that day.

Another tradition is the holiday called Bonfire Night.

On November 5, 1605, a man called Guy Fawkes planned to blow up the Houses of Parliament where the king James 1st was to open Parliament on that day. But Guy Fawkes was unable to realize his plan and was caught and later, hanged. The British still remember that Guy Fawkes' Night. It is another name for this holiday. This day one can see children with figures, made of sacks and straw and dressed in old clothes. On November 5th, children put their figures on the bonfire, burn them, and light their fireworks.

In the end of the year, there is the most famous New Year celebration. In London, many people go to Trafalgar Square on New Year's Eve. There is singing and dancing at 12 o'clock on December 31st.

A popular Scottish event is the Edinburgh Festival of music and drama, which takes place every year. A truly Welsh event is the Eisteddfod, a national festival of traditional poetry and music, with a competition for the best new poem in Welsh.

If we look at English weights and measures, we can be convinced that the British are very conservative people. They do not use the internationally accepted measurements. They have conserved their old measures. There are nine essential measures. For general use, the smallest weight is one ounce, then 16 ounce is equal to a pound. Fourteen pounds is one stone.

The English always give people's weight in pounds and stones. Liquids they measure in pints, quarts and gallons. There are two pints in a quart and four quarts or eight pints are in one gallon. For length, they have inches» foot, yards and miles.

If we have always been used to the metric system therefore the English monetary system could be found rather difficult for us. They have a pound sterling, which is divided into twenty shillings, half-crown is cost two shillings and sixpence, shilling is worth twelve pennies and one penny could be changed by two halfpennies.

Text 3 a

Great Britain

Great Britain is made up of three countries, England, Scotland and Wales. It is an island off the coast of north-west of Europe. Britain is part of the United Kingdom of Britain and Northern Ireland. The capital is London. There are many different landscapes in Britain, from high mountains to rolling hill sand valleys. Places like Wales, the Lake District and northwest Scotland have high mountains and steep slopes made out of solid rocks. This landscape was made millions of years ago during the ice ages, when moving glaciers of ice made deep valleys, steep mountain slopes and long lakes. The southern and eastern parts of Britain are made up of smaller rocks that have weathered and become fertile farmland.

The highest point is Ben Nevis - 1343 metres above sea level and the lowest point is Holme Fen - 3 metres below sea level. The population is 57,970,200 people, the population density at 239 people per square km. 92% of British people live in urban areas while only 8% live in rural areas. Great Britain is completely

surrounded by sea, isolating it from the rest of Europe. No part of Britain is far from the sea, which is an important resource for fishing, tourism and ports. Britain's rivers provide drinking water for towns, and irrigate farmers' crops. However rivers can cause floods.

The northern and western portions are mountainous. The highlands - the Pennine Chain, forms the backbone of northern England. Rolling plains occupy most of central and eastern England. The western part of the central region is known as the Midlands. To the east lies The Fens, a marsh area. To the south, an elevated plateau slopes upward. The terrain of Scotland is mountainous but is divided into three regions, from north to south: the Highlands, the Central Lowlands, and the Southern Uplands. The Highlands occupy more than a half of Scotland, the most rugged region on the island of Great Britain.

Wales has an irregular coastline and many bays; the biggest is Cardigan Bay. Except for narrow and low coastal areas, mainly in the south and west, Wales is mostly mountainous. Great Britain has quite cool summers and mild winters. The weather changes from day to day. The climate is temperate – the country does not have long periods when it is hot or cold. Western parts of Britain receive more rain and snow during the year than south and east. This is because southwesterly winds bring water from the Atlantic Ocean to the west, which falls as rain where it meets the mountains on land. There are large amounts of water in this area and a shortage in the south and the east.

Britain's climate is getting warmer. Average temperatures have risen 0.5°C since 1850. This is enough to start the polar ice caps melting. If the ice caps continue to melt, large areas of southern and eastern England will be permanently flooded. The mean annual temperature ranges between 11.1°C in the south and 8.9°C in the northeast. Fogs, mists, and overcast skies are frequent, particularly in the inland regions.

Text 4 a

Holidays and Traditions

England is a country that knows how to celebrate well. In 2012 alone we have already witnessed the Olympics and Queen Elizabeth's Diamond Jubilee. In 2011, the world watched as Prince William wed Catherine Middleton in Westminster Abbey. In addition to these one-time special events that are broadcast around the world, England has many annual celebrations and traditions as well. Many are unique to individual towns and villages, but here we will just focus on more general practices. We will start the list with Christmas, described by one of my English mates as 'the pinnacle of the year'.

The Christmas season in England is absolutely lovely! Since England does not celebrate the American Thanksgiving holiday, the Christmas season seems to begin much earlier and last longer than it does in the States. Christmas trees can be found in many city centres, with the most famous being the Norwegian tree in Trafalgar Square, London.

New Year's is New Year's regardless of what time zone you are in. In England, the largest celebrations take place in London, with fireworks exploding over the London Eye at midnight. Big Ben chimes at this time to literally ring in the New Year, and people sing Auld Lang Syne. Most of the crowds in London are gathered at Piccadilly Circus or Trafalgar Square.

Daylight Savings Time. England observes daylight savings time. British Summer Time, when the clocks move forward 1 hour, starts 1 week behind the American schedule. Therefore, for one week, the time difference between London and New York will be 4 hours instead of the usual 5.

Halloween: 31 Oct. Traditionally an American holiday, Halloween is adopted to varying degrees throughout England. In contrast to the wide range of costumes in American celebrations, the emphasis on being something scary for Halloween is predominant in England. It is quite common to use white body paint all over and then use black and red on top of it to give a somewhat bloody or dead look. Childhood traditions such as trick-or-treating are common, but not as popular as in America.

Guy Fawkes Night (Bonfire Night): 5 Nov. The night commemorates the failed Gunpowder Plot of 1605, where Guy Fawkes tried to blow up the Houses of Parliament. Common traditions include firework displays, torch-lit processions, bonfires and even pagan rituals. The most famous of these celebrations is in Lewes, East Sussex. Parkin Cake is a traditional dessert of Guy Fawkes Night.

Remembrance Day / Poppy Day: 11 Nov. Known as Veterans Day in the US, Remembrance Day remembers the men and women who died during WWI and WWII, as well as other wars. Throughout the month of November, it is common to see people wearing red poppies as a sign of remembrance. Therefore, Remembrance Day is also known as Poppy Day.

Text 5 a

William Shakespeare

William Shakespeare was great English playwright, dramatist and poet who lived during the late sixteenth and early seventeenth centuries. Shakespeare is considered to be the greatest playwright of all time. No other writer's plays have been produced so many times or read so widely in so many countries as his.

William Shakespeare was born in Stratford in 1564. He was one of eight children. When William Shakespeare was about seven years old, he probably began attending the Stratford Grammar School with other boys of his social class. Students went to school year round attending school for nine hours a day.

The teachers were strict disciplinarians. Stratford was an exciting place to live. Stratford also had fields and woods surrounding it giving William the opportunity to hunt and trap small game. The River Avon, which ran through die town, endowed him the title the Bard of Avon.

Shakespeare's poems and plays show love for nature and rural life which reflects his childhood. In London, Shakespeare's career took off. It is believed that he may have become well I known in London theatrical life by 1592. By that time, he had joined one of die city's repertory theatre companies.

These companies were made up of a permanent cast of actors who presented different plays week after week. The companies were commercial organisations that depended on admission from their audience. Scholars know that Shakespeare belonged to one of the most popular acting companies in London called 'the Lord Chamberlain's Men'.

Shakespeare was a leading member of the group from 1594 for the rest of his career. 1594 had produced at least six of Shakespeare's plays; During Shakespeare's life, there were two monarchs who ruled

England. They were Henry the eighth and Elizabeth the first. Both were impressed with Shakespeare, which made his name known.

There is evidence that he was a member of a traveling theatre group. In 1594, he became an actor and playwright for Lord Chamberlain's Men. In 1599, he became a part owner of the prosperous Globe Theatre. He also was a part owner of the Black friars Theatre as of 1609. Shakespeare retired to Stratford in 1613 where he wrote many of his excellent plays. There are many reasons as to why William Shakespeare is so famous.

He was able to find universal human qualities and put them in a dramatic situation creating characters that are timeless. Yet he had the ability to create characters that are highly individual human beings. Their struggles in life are universal. The world has admired and respected many great writers, but only Shakespeare has generated such enormous continuing interest. Shakespeare's plays are usually divided into their major Categories. These are comedy, tragedy and history. Three plays, which are in the category of comedy, are The Comedy of Errors, The Taming of the Shrew and The Two Gentlemen of Verona. Three plays, which are in die category of tragedy, are Romeo and Juliet, Titus Andronicus and Julius Caesar. In the category of history, three plays are Henry V, Richard II and Richard III.

Додаток Д.3

Українські тексти культурологічної спрямованості

Завдання 3. Прочитайте українські тексти культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання:

1. Виявіть національно-марковані елементи (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо), проаналізуйте та поясніть їх зміст і специфіку застосування. Підберіть їх відповідники (еквіваленти) в мові перекладу.

2. Прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у вторинному тексті із збереженням національної специфіки.

3. Перекладіть текст китайською мовою.

4. Перекладіть текст англійською мовою.

Текст 1у

Культура України

Внаслідок труднощів історичного шляху України у вітчизняній традиції народна культура зіграла виняткову роль. Це сталося, тому що в XVI столітті, коли феодально-боярська знать прийняла католицизм і польську культуру, і до кінця XVIII століття, коли верх козацької старшини був русифікований, українське суспільство розвивалося значною мірою без повноцінної національної культурної еліти.

Справжніми творцями та носіями культури продовжували залишатися широкі маси суспільства – селяни, козаки, ремісники. Українська культура протягом тривалих періодів своєї історії розвивалася як народна. У ній велике місце займали фольклор, народні традиції, які надавали їй особливу чарівність і колорит. Особливо яскраво це проявилось в мистецтві - народних думах, піснях, танцях, декоративно-прикладному мистецтві. Саме завдяки збереженню і продовженню традицій, коріння яких сходять до культури Київської Русі, став можливим підйом української культури і в XVI–XVII століттях, і культурне відродження в XIX столітті.

У той же час відчутні й негативні наслідки такого характеру розвитку української національної культури. Протягом тривалого часу багато талановитих людей, які народилися і виростили на Україні, потім покидали її, зв'язували своє подальше життя і творчість з російською, польською та іншими культурами. Крім того, прогрес у галузі природничих наук був виражений слабше, ніж у гуманітарній.

На відміну від громадської думки інших європейських країн, де проблеми бідності, хвороб і безкультур'я планувалося подолати шляхом технічного прогресу, підвищення продуктивності праці, за допомогою зусиль освічених монархів і соціального експериментування, українські мислителі закликають до іншого. «Споріднений праця» і самопізнання, свобода, заради якої не шкода розлучитися з благополуччям, обмеження життєвих потреб, перевага духовності, ніж матеріальності – ось ті шляхи та рецепти щастя, яких дотримувалися і які пропагували провідні українські мислителі

у душі більш пізнього європейського екзистенціалізму. Сьогодні такі підходи мають особливе значення для всього людства.

Український народ має багату й бурхливу історію. Жити йому довелося на роздоріжжі, через яке проходило багато різних народів і племен. Майже кожен з них робив замах на українську землю. У таких важких, складних умовах доводилося захищати свою свободу від ворогів, доводилося бути і поневоленим. Ця боротьба виховала в українцях яскраву, характерну рису – волелюбність. Саме вона призвела до того, що вже в кінці XVI століття на Україні здійснювалася найперша в той час демократія. Запорізька Січ стала найпотужнішим бастионом демократії та свободи не тільки у себе, а й для сусідніх народів. Тому і вся творчість народу пронизана волелюбним характером. Не раз втрачаючи волю, незалежність, українці тужили за нею, і цю тугу і боротьбу за свободу відтворювали у всіх проявах своєї творчості – у безмежному морі задушевних пісень, дум, легенд; в живописі, вишивці, гончарстві, ткацтві тощо.

Текст 2у

Українська культура, освіта та наука: коротенький екскурс в історію

Відомо, що слава Київської Русі гриміла колись світами. Князь Олег Віщий на знак перемоги прибив свого щита на брамі Царгорода. "Іду на Ви!" – сповіщав Святослав перед походом на ворога. Ще в IX столітті Київську Русь називали Гарданією, тобто країною міст. Дочок князів руських брали собі за дружин найславніші королі Франції, Чехії, Німеччини, Польщі. Тоді за неписьменних французьких королів підписувалася Ганна-Ярославна. А князівна Конгута, що відзначалася хистом поетичним, була дружиною чеського короля Оттокара II. В "Історії королівства чеського" Вацлава Томека читаємо: "Слава Оттокара рознеслася по всій Європі. Татари називали його залізним королем. Оттокар одружився (1261 р.) з прегарною Конгудою, донькою Ростислава Михайловича, князя руського". Цікаво, що Конгута стала першою значною чеською поетесою, і нині "Антологія давньої чеської літератури", видана в Празі 1987 року, включає вірш Конгути під заголовком "Конгутина молитва".

У XV столітті український учений Юрій Дрогобич був широко відомий у Європі як автор одного з перших у світі астрономічних календарів, як доктор медицини і філософії, ректор Болонського університету та професор Ягеллонського університету в Кракові, де його лекції слухав Микола Коперник.

Славнозвісний арабський історик і мандрівник Павло Алепський, що разом зі своїм батьком Антіохійським патріархом Макарієм подорожував Україною в середині XVII століття, був вражений, побачивши країну, "повну мешканців і замків, як гранатне яблуко зерен". Павло Алепський у подорожніх нотатках відзначає високу культуру й освіту населення: "По всій землі козацькій ми помітили прегарну рису, що нас дуже дивувала: всі вони, за малим винятком, навіть здебільшого їхні жінки та дочки, вміють читати та знають порядок богослужби й церковний спів. Крім того, священники вчать сиріт і не дозволяють, щоб вони тинялися по вулицях". Є свідчення, що серед прикутих до турецьких галер полонених запорожців були такі, які знали по шість і більше мов.

Ще в XVI столітті в Україні функціонувала вища школа – Острозька академія. А трохи пізніше Михайло Ломоносов навчався в Києво-Могилянській академії, широко відомій на той час у всьому слов'янському світі. Тут навчалось багато молодих людей – східних і південних слов'ян.

У тому XVI столітті в Луцьку з'являються поети – творці новітнього книжного вірша – Олена Копоть та Іван Журавницький, які писали народною мовою. Особливо відзначалися вони своїми сатирами, за які були навіть змушені стати перед судом. Це був живий вияв процесів доби Відродження в Україні в ті бурхливі, складні часи.

Текст 3у

Внесок української культури у світовий культурно-історичний процес

Кожен народ, створюючи власну національну культуру, тим самим робить внесок у світову культуру, здійснюючи за її допомогою зв'язок з навколишньою природою та іншими народами.

Культура українського народу розвивалася не ізольовано від культур інших народів, а перебувала, закономірно, в контексті світового культурного процесу. Українці віками творили власну самобутню культуру, успадковуючи культурні цінності своїх предків, переймаючи і творчо осмислюючи надбання інших народів. Цим самим вони розвивали не лише національну культуру, але й зробили вагомий внесок у скарбницю світової. Характерною особливістю української культури є її відкритість і стабільність, здатність сприймати й українізовувати різні культурні впливи. Завдяки цьому українська культура протягом своєї історії двічі змогла відродитись і зберегти духовний генофонд нації в умовах колоніального гніту. Проблема систематизації культури і розкриття її структури є досить складною. Це обумовлено тим, що людство нагромадило величезні матеріальні й духовні цінності, створені в різні епохи різними народами, котрі тепер стали загальнолюдським культурним сплавом. Крім того, культурний процес – це жива людська діяльність, що опирається на культурну спадщину сотень поколінь людського роду, які збагатили культуру своїми знаннями, творчістю, новими відкриттями, досвідом, навичками і вміннями. Через обмін цінностями культури розкривається зміст культурного прогресу. Разом з тим жодна національна культура не може існувати як замкнена, самодостатня – без творчого спілкування з іншими культурами. Здобутки української культури стають надбанням усього світу, оцінюються як національний внесок у міжнародний культурний процес.

Український народ, здобувши свою державну незалежність, має повне право на відродження і подальше творення своєї національної за змістом культури. За прикладом незалежних розвинених держав світу Українська держава повинна посилити свою роль у підтримці сфери національної культури для: 1) піднесення національного престижу; 2) створення освітньо-виховної галузі культури з метою відродження у свідомості народу духовно-моральних універсалій національної культури, піднесення національного самоусвідомлення громадян, консолідації їх в єдину політичну націю; 3) побудови індустрії культури для посилення ділової активності трудящих в містах і селах, що зазнали культурного занепаду. Лише таким чином український народ зробить свій вагомий внесок у культурну скарбницю світової цивілізації, адже, як свідчить аналіз минулої історії, «всяке відречення

од змагань до національно-політичної незалежності йшло все в парі з національною руїною, із занепадом національної культури і найстрашнішим для нас ренегатством найбільш активних верств українсько-го народу».

Текст 4у

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

В умовах розбудови суверенної Української держави, відродження національної культури особливе значення має об'єктивне висвітлення етногенезу українського народу, визначення місця даного етносу в колі слов'янських народів, його зв'язків з найдавнішими етапами історії. З проблемою етногенезу слов'ян тісно пов'язана проблема прабатьківщини українського народу. Існують дві протилежні теорії: міграційна і автохтонна. Перша з них побудована на визнанні руху як керівної засади етногенетичного процесу. Згідно з цією теорією, слов'янство виникло в Прибалтиці, яка мала би бути першою батьківщиною слов'ян. Потім вони рушили на південь у віслянський басейн, а пізніше – на схід у басейн середнього Дніпра. Унаслідок слов'яни поділилися на західних і південно-східних. Друга теорія – автохтонізму стверджує, що слов'яни були незмінними жителями тієї самої території з часів неоліту. Змінювались культури, але етнос залишався той самий. Отже, слов'яни – це автохтони-аборигени, а їх прабатьківщиною було межиріччя Одри і Вісли, або середнє Наддніпров'я. Тут слід згадати, що «Повість временних літ» виводить праукраїнські слов'янські племена з-над Дунаю. Тезу про «дунайську епоху» в житті праукраїнських слов'ян висунув ще М. П. Драгоманов у 70-х роках XIX ст., а М. С. Грушевський називає добу українського розвитку (IV–IX ст. н. е.) «чорноморсько-дунайською».

У визначенні українців як частини загальнослов'янського масиву визначну роль відіграв відомий український археолог В. В. Хвойка (1850–1914 рр.). У своєму епохальному дослідженні «Поля погребений в среднем Поднепровье». (1901 р.) він виступив з твердженням про етнічну тотожність слов'ян Київської Русі та неолітичної людності середнього Наддніпров'я, зокрема носіїв трипільської культури. Його теорію прийняли з різними інтерпретаціями і доповненнями такі авторитетні дослідники праісторії та етногенезу українців, як В. М. Щербаківський, Я. Пастернак, М. Д. Брайчевський, В. М. Петров. Це підтверджують наукові дані антропологів, які встановили, що на території історичного слов'янства на початку нашої ери в основному були поширені ті самі європеїдні расові типи, як і в епоху пізнього неоліту. Приблизно в III тис. до н. е. на всій Україні, де розгорталася трипільська культура, появились нові поселенці. За рівнем культури вони стояли нижче від трипільців, але були більш войовничі й підкорили їх. Пришельці вмiли обробляти мідь (мідний вік на Україні датується 3300 – 2800 рр. до н. е.), згодом до неї почали додавати олово і одержали бронзу – метал міцніший за мідь (бронзовий вік на Україні датується 2800–1200 рр. до н. е.). Мистецтво епохи бронзи представлене численними золотими виробами у формі діадем, стилізованих фігурок хижаків, де помітний вплив трипільського мистецтва. Змінюється також кераміка: поряд зі шнуровим орнаментом з'являються геометричні форми: трикутники, кола, зигзаги якими прикрашали

посуд. На кінець бронзового віку на Україні припадає поява у Північному Причорномор'ї кіммерійців – першого народу на українському терені, ім'я якого зберегла історія. Хронологічно культура кіммерійців охоплює період з 1500 по 700 рр. до н. е. Вони мали укріплені городища.

Текст 5у

Культура України другої пол. XVII - XVIII ст.

Культура України другої пол. XVII–XVIII ст. розвивалася в умовах боротьби українського народу за свою незалежність і державність. Повалення польсько-шляхетської влади, утворення козацької республіки з демократичною формою правління, вільним населенням сприяло піднесенню національно-культурних процесів.

Розвиток освіти. Наука

Центром культурно-освітнього життя України цього періоду була Києво-Могилянська академія. За часів І. Мазепи вона досягла найбільшого розквіту. На поч. XVIII ст. у ній навчалося дві тисячі студентів, у тому числі й з інших православних країн. В академії працювали видатні вчені, митці Лазар Баранович, Дмитро Туптало, Феофан Прокопович, Симеон Полоцький та інші. Викладачі і студенти запрошувалися в слов'янські країни, перш за все в Росію, де стали організаторами майже всіх духовних училищ. Вихованець академії Стефан Яворський відкрив у Москві Слов'яно-греко-латинську академію – перший вищий навчальний заклад у Росії. Розквіт Києво-Могилянської академії тривав до 60-х рр. XVIII ст., згодом у ній було запроваджено навчання російською мовою, а у 1798 р. їй було надано статус духовного закладу.

На західноукраїнських землях вищим навчальним закладом став Львівський університет, відкритий у 1661 р. Після загарбання Східної Галичини Австрією викладання в університеті велося німецькою мовою.

Видатним явищем у розвитку вітчизняної філософії стала творчість Григорія Сковороди (1722-1794 рр.). Після навчання у Київській академії він шість років працював домашнім учителем у поміщика на Переяславщині, в 1759-1768 рр. викладав поетику й етику в Харківському колегіумі. Переслідуваний церковниками і кріпосниками, залишив педагогічну діяльність й останні 25 років вів мандрівне життя. Найвидатнішими творами з філософської спадщини – Г. Сковороди є "Начальная дверь ко христіанскому добронравію", "Симфонія, нареченная Книга Асхань – познання самого себе", "Разговор, называемый алфавит, или букварь мира" та інші. У своїх творах мислитель розкривав філософські, суспільно-політичні й етичні проблеми, центральне місце серед них належало питанню про щастя людини. З літературних творів Г. Сковороди відомі збірка поезій "Сад божественних песней", збірка байок "Басни харковскія".

Література

На розвитку української літератури негативно позначилася політика зросійщення, яку проводив царський уряд. Ця політика вплинула і на становище поліграфічної справи в Україні. Так, у 1721 р. при московському синоді було засновано Друкарську контору, яка послідовно переслідувала українську книгу та українське слово. Українським архієреям було

наказано відбирати по всій Україні церковні книги, які колись видавалися в українських друкарнях, і замінити їх московськими. З 1766 р. київській друкарні було наказано випускати тільки ті книги, які виходили у московській друкарні за погодженням синоду.

Мистецтво

В українській архітектурі XVII ст. утверджується бароко, справжній розквіт якого припадає на добу І. Мазепи. На землях України цей італійський стиль набрав нових мистецьких форм та національного колориту і дістав назву українського, або козацького бароко. Заходами І. Мазепи споруджено Спаську церкву Агарського монастиря біля Лубен на Полтавщині, церкву Всіх Святих у Києво-Печерській Лаврі – справжню перлину між усіма церквами українського бароко.

За наказом І. Мазепи було перебудовано Софійський собор, Успенську церкву Лаври та Михайлівську церкву Видубицького монастиря. Крім того, по всій Лівобережній Україні у другій пол. XVII – на поч. XVIII ст. було споруджено ряд монастирів з храмами, дзвіницями, оборонними мурами і баштами.

В українському образотворчому мистецтві другої пол. XVII ст. значне місце посідає іконопис, що розвивається в ренесансно-барокових формах. Значну роль у збагаченні української культури відіграла діяльність Лаврської іконописної майстерні.

Портрет як жанр світського мистецтва мав національну особливість: він зберіг тісний зв'язок з іконописом. Монументальними були портрети Б. Хмельницького і визначних козацьких старшин. Західноукраїнські митці малювали львівських братчиків у представницьких позах, із жезлом, гербами та іншими атрибутами.

Додаток Д.4

Російські тексти культурологічної спрямованості

Завдання 4. Прочитайте російські тексти культурологічної спрямованості та виконайте такі завдання:

1. Виявіть національно-марковані елементи (історичні події та колоритні постаті, цікаві географічні місця, пам'ятки культури, міфологічні фігури, літературні герої тощо), проаналізуйте та поясніть їх зміст і специфіку застосування. Підберіть їх відповідники (еквіваленти) в мові перекладу.
2. Прокоментуйте перекладацькі засоби і прийоми, які ви збираєтесь використати для відтворення вихідної інформації у вторинному тексті із збереженням національної специфіки.
3. Перекладіть текст китайською мовою.
4. Перекладіть текст англійською мовою.

Текст 1 р

Общая характеристика русской культуры

Русская культура – понятие историческое и многогранное. Она включает в себя факты, процессы, тенденции, свидетельствующие о длительном и сложном развитии как в географическом пространстве, так и в историческом времени.

У замечательного представителя европейского Возрождения Максима Грека, переехавшего в нашу страну на рубеже XVI века, есть поразительный по глубине и верности образ России. Он пишет о ней, как о женщине в черном платье, задумчиво сидящей «при дороге». Русская культура тоже «при дороге», она не является ни культурой Востока, ни культурой Запада, она формируется и развивается в постоянных поисках. Об этом свидетельствует история.

Большая часть территории России заселена позднее, чем те регионы мира, в которых сложились основные центры мировой культуры. В этом смысле русская культура - явление относительно молодое. Мало того, Русь не знала периода рабовладения: восточные славяне перешли непосредственно к феодализму от общинно-патриархальных отношений. В силу своей исторической молодости русская культура оказалась перед необходимостью интенсивного исторического развития. Конечно, русская культура развивалась под влиянием различных культур стран Запада и Востока, исторически опередивших Россию. Но воспринимая и усваивая культурное наследие других народов, русские писатели и художники, скульпторы и архитекторы, ученые и философы решали свои задачи, формировали и развивали отечественные традиции, никогда не ограничиваясь копированием чужих образцов.

Длительный период развития русской культуры определялся Христианско-Православной религией. На многие века ведущими культурными жанрами стали строительство храмов, иконопись, церковная литература. Значительный вклад в мировую художественную сокровищницу Россия, вплоть до XVIII века, вносила духовной деятельностью, связанной с Христианством.

К сожалению, опыт различных преобразований в России осложнен тем, что любые изменения производились насильственным путем либо резким словом, заменой, отрицанием, отторжением

существующей культурной традиции. Культурная история страны неоднократно подтверждала на практике гибельность такого подхода, который вызывал не только уничтожение предшествующей культуры, но и приводил к конфликту поколений, конфликту сторонников новин и старины. Еще одна важнейшая задача – преодолеть комплекс неполноценности, который сформирован у части нашего общества по отношению к своей стране и культуре. Он также не способствует движению вперед. Ответной реакцией на него являются проявления национализма и резкого отрицания любых заимствований.

Русская культура накопила великие ценности. Задача нынешних поколений – сохранить и приумножить их.

Текст 2 р

Основные черты русского национального характера

Среди положительных качеств обычно называют доброту и ее проявление в отношении к людям – доброжелательность, радушие, душевность, отзывчивость, сердечность, милосердие, великодушие, сострадание и сопереживание. Отмечают также простоту, открытость, честность, терпимость. Но в этом списке не значатся гордость и уверенность в себе – качества, отражающие отношение человека к самому себе, что свидетельствует о характерной для русских установке на «других», об их коллективизме.

Русское отношение к труду очень своеобразно. Русский человек трудолюбив, работоспособен и вынослив, но значительно чаще ленив, халатен, безалаберен и безответствен, ему свойственны наплеватьство и разгильдяйство. Трудолюбие русских проявляется в честном и ответственном исполнении своих трудовых обязанностей, но не подразумевает инициативности, независимости, стремления выделиться из коллектива. Разгильдяйство и безалаберность связываются с огромными просторами русской земли, неисчерпаемостью ее богатств, которых хватит не только нам, но и нашим потомкам. А раз у нас всего много, то ничего не жалко.

«Вера в доброго царя» - ментальная особенность русских, отражающая давнюю установку русского человека, который не желал иметь дело с чиновниками или помещиками, а предпочитал писать челобитные царю (генеральному секретарю, президенту), искренне веря, что злые чиновники обманывают доброго царя, но стоит лишь сообщить ему правду, как вес сразу станет хорошо. Ажиотаж вокруг президентских выборов, проходивших в последние 20 лет, доказывает: до сих пор жива вера в то, что если выбрать хорошего президента, то Россия сразу станет процветающим государством.

Увлечение политическими мифами - еще одна характерная черта русского человека, неразрывно связанная с русской идеей, представлением об особой миссии России и русского народа в истории. Вера в то, что русскому народу предначертано показать всему миру правильный путь (вне зависимости от того, каким этот путь должен быть – истинным православием, коммунистической или евразийской идеей), сочеталась со стремлением идти на любые жертвы (вплоть до собственной гибели) во имя достижения поставленной цели. В поисках идеи люди легко бросались в крайности:

ходили в народ, совершали мировую революцию, строили коммунизм, социализм «с человеческим лицом», восстанавливали разрушенные прежде храмы. Мифы могут меняться, но болезненная увлекаемость ими остается. Поэтому среди типичных национальных качеств называется доверчивость.

Расчет на «авось» - очень русская черта. Она пронизывает национальный характер, жизнь русского человека, проявляется в политике, экономике. «Авось» выражается в том, что бездействие, пассивность и безволие (также названные в числе характеристик русского характера) сменяются безрассудным поведением. Причем дело до этого дойдет в самый последний момент: «Пока гром не грянет, мужик не перекрестится».

Оборотной стороной русского «авось» является широта русской души. Как отметил Ф. М. Достоевский, «русская душа ушиблена ширью», но за ее широтой, порожденной необъятными пространствами нашей страны, скрываются как удадь, молодечество, купеческий размах, так и отсутствие глубокого рационального просчета житейской или политической ситуации.

Текст 3 р

Русская культура. Общая характеристика.

Россия – родина Пушкина, Толстого, Достоевского, Чайковского... Этот список имен известных каждому просвещенному человеку в мире можно продолжать до бесконечности.

Расцвет русской культуры приходится на XVIII-XIX века. Россия становится просвещенной мировой державой. В Санкт-Петербурге созданы Государственный Эрмитаж с его всемирно известным собранием произведений искусства и Русский музей, в Москве – Третьяковская галерея. Огромные сокровища прикладного искусства собраны в монастырях.

Русской культурой восхищаются во всем мире. Бессмертные творения классиков литературы, музыки, живописи и других видов искусства стали шедеврами и вошли в анналы мировой культуры. Судьба русской культуры и прекрасна, и драматична. Прекрасна потому, что оставила заметный след в отечественной истории. Трудно представить нашу культуру без "Слова о полку Игореве", рублевской "Троицы", Московского Кремля, собора Василия Блаженного, сокровищ Оружейной палаты и многого другого.

Драматична же потому, что, как всякое явление своего времени, культура средневековья исторически была обречена. С началом петровских реформ изменился ее характер – она лишилась своего религиозного содержания и стала по преимуществу светской. Словно забыв свои византийские корни, русская архитектура, живопись, декоративное искусство стали осваивать западный художественный опыт. Получила развитие скульптура, почти неизвестная в Древней Руси. Изменился облик городов. Да и сами горожане преобразились – стали иначе одеваться, питаться, усвоили новые нормы поведения.

В XX в. погибло немало памятников средневековой культуры. В годы революции и гражданской войны под предлогом борьбы с религией уничтожали церковную утварь, сжигали иконы, разбивали колокола. В 30-е годы в старых русских городах безжалостно разрушали

выдающиеся памятники средневекового зодчества – храмы, монастыри, палаты. Удивительно, но понятие «русская культура» олицетворяет собой не только уникальное духовное наследие русского народа с его традициями и обычаями. Русская культура – это образ жизни русского народа, способ его мышления. Это целый мир – самобытный, богатый, многоликий – непостижимый, как загадочная русская душа и великий, как героический русский народ.

Текст 4 р

Становление русской культуры, её особенности

Русская культура стала выделяться в особый тип в рамках христианской цивилизации в IX-XI вв. в ходе образования государства у восточных славян и приобщения их к православию.

Большое влияние на формирование этого типа культуры оказывал геополитический фактор – срединное положение России между цивилизациями Запада и Востока, служившее основой ее маргинализации, т.е. возникновения таких пограничных культурных районов и слоев, которые, с одной стороны, не примыкали ни к одной из известных культур, а с другой – представляли собой благоприятную среду для разнообразного культурного развития.

Что касается стадий развития российской цивилизации, то существуют различные точки зрения:

1) Древняя Русь (IX-XIII вв.), Московское царство (XIV-XVII вв.), Имперская Россия (с XVIII в. и по сей день).

2) Другие исследователи полагают, что по XIII в. существовала одна «руско-европейская», или «славянско-европейская» цивилизация, а с XIV в. – другая: «евразийская», или «российская». В первые века древнерусской государственности Россию по многим формально-культурным и ценностно-ориентационным чертам можно рассматривать как «дочернюю» зону византийской культуры. Однако по большинству существенных форм социально-политического устройства и жизнедеятельности Древнерусская цивилизация была ближе к Европе, особенно Восточной.

Особенности:

1) Русская культура – понятие историческое и многогранное. Она включает в себя факты, процессы, тенденции, свидетельствующие о длительном и сложном развитии как в географическом пространстве, так и в историческом времени.

2) Большая часть территории России заселена позднее, чем те регионы мира, в которых сложились основные центры мировой культуры. В этом смысле русская культура – явление относительно молодое. Мало того, Русь не знала периода рабовладения: восточные славяне перешли непосредственно к феодализму от общинно-патриархальных отношений. В силу своей исторической молодости русская культура оказалась перед необходимостью интенсивного исторического развития.

3) Длительный период развития русской культуры определялся христианско-православной религией. На многие века ведущими культурными жанрами стали храмостроительство, иконопись, церковная литература. Значительный вклад в мировую художественную сокровищницу Россия, вплоть до XVIII века, вносила духовной деятельностью, связанной с христианством.

Текст 5 р

Архитектура России

В русской архитектуре XVII в. также занимает особое место. С огромной силой проявилось стремление к отказу от вековых канонов, «обмирщению» искусства.

Большую роль в развитии архитектуры в целом играло деревянное зодчество. Лома в городах строились, в основном, из дерева. Это были двух- и трехэтажные хоромы (в 1688 г. царь запретил строительство трехэтажных домов из-за постоянной опасности пожаров). Деревянное зодчество становилось все более разнообразным, усилилось стремление к декоративности, усложняются композиции, силуэты. Ярчайшим памятником деревянного зодчества был дворец в Коломенском, построенный в 1667-1678 гг. Дворец состоял из множества разных построек, связанных между собой переходами, и насчитывал 270 комнат с 3000 окон. Это был целый городок с башенками, чешуйчатыми крышами, «гульбищами», кокошниками, крылечками.

В деревянном зодчестве в начале века преобладали простые по конструкции и внешнему оформлению постройки, но к концу столетия они становятся декоративными, многообъемными. Эта тенденция получает завершение в Церкви Преображения села Кижи (1714). Ближайшей предшественницей этого удивительного творения северных мастеров была Покровская церковь села Анхимово на реке Вытегре (1708). Эти церкви - «гимн луковичной главе» (М.А. Ильин). 22-главый Кижский храм в основе - восьмерик с четырьмя прирубями. Грани восьмерика и уступы прирубов имеют бочки, увенчанные главами. Не строгую аскетическую идею, а мирскую жизнерадостность выражали живописные и нарядные деревянные храмы этого времени. Рост каменного строительства был напрямую связан с усилением государственной власти. Еще в конце XVI в. возник Приказ каменных дел, сконцентрировавший лучшие силы в этой области. Усовершенствовались приемы каменного зодчества, значительно усложняются объемы построек. К основному массиву примыкают различные приделы и пристройки, получают распространение крытые паперти - галереи и т.д. Мастера начинают широко применять цветные изразцы, сложные кирпичные пояса и другие декоративные детали, из-за чего фасады построек приобретают необычайно нарядный, красочный вид.

Додаток Д5
Взірці мовних вправ
Вправи з китайської мови

Лексичний рівень

Мета: навчити студентів виявляти терміни в китайськомовних реченнях та коректно тлумачити їх зміст.

Завдання:

I. Прочитайте речення, розтлумачте зміст маркованих курсивом термінів.

1. 近年来, **植物生理学家**发现, 在葵花的花盘基部, 向阳和背阳处的**生长素分布**基本相等。
2. 一个传统的**商业品牌**不能长久地依靠一个故事传递的精神来谋取利益, 无论品牌故事多么动听, 传统的商业品牌**贩卖**的始终都是**有形的产品**和**可感知的服务**。
3. **向日葵花盘**的转动并不是由于光线的直接影响, 而是由于阳光把向日葵花盘中的管状小花晒热了, 基部的**纤维**会发生收缩, 这一**收缩**就使花盘能主动转换方向来接受阳光。
4. 食盐除供人们食用外, 还被誉为“**化工之母**”, **可制取盐酸、氯气、烧碱、苏打**等等。岂知, 食盐还可用作盖房子、架桥、修公路的材料。
5. 生活在盐海中的居民深明**就地取材**之道, 在察尔汗盖房根本不用砖坯, 只要挖盐块即可, 盐块作砖, 卤水为泥, 盖的房子经**凝固**后, 其**坚固程度**丝毫不亚于**花岗石砌就之房**。
6. 据《礼记·学记》记载, 中国古代西周时“国学”中的大学, 就设有定期的**学业考查制度**。学生入学, 每隔一年必须考一次。
7. **科举制度**的基本制度就是通过考试逐级选拔人才。唐朝的科举考试分州县试和礼部试两级, 宋代又增殿试一级。明清时考试增为四级: 科试, 及格者为**秀才**; 乡试, 及格者为**举人**; 会试, 及格者为**贡士**; 殿试, 及格者为**进士**, 前三名分别称作**状元、榜眼、探花**。
8. 这座位于北京植物园内的**大型展览温室**为**全钢玻璃结构**, 总建筑面积达 7250 平方米。温室的外形如一片舒展的绿叶, 在温室的正面有一个**椭圆曲面**的展厅与大叶片相连, 好像绿叶中的一朵**含苞欲放**的花。
9. 在中国当今的**饮料市场**上, 除了流行很多年的**碳酸型饮料**, 如“可口可乐”、“百事可乐”等以外, 近年来有出现了像“健力宝”、“康师傅”系列等**非碳酸型饮料**。
10. 京城有一个**旧书市场**, 每到**双休日**, 一大早人们就从**四面八方**赶来这里挑选自己喜爱的书籍。在这个旧书市场, 书摊多, 书的种类杂, 而且各种**档次**的书都有, 这对不同层次的读者来说, 具有很强的吸引力。

II. Заповніть пропуски відповідними термінами, поданими нижче.

1. ... - 以字为单位, 按一定次序排列单字, 注明每个字的形、音、义或其他属性, 供人查阅参考的工具书。

2. ... - 电力网的简称，通常是指联系发电与用电，由输电、变电、配电设备及相应的二次系统等组成的统一整体。现代电网是目前世界上结构最复杂、规模最大的人造系统和能量输送网络。
3. ... - 音节高低升降变化而有区别意义的作用的一种语音现象。(声调)
4. ... - 古人把汉字的结构方式和使用方式归纳成六种类型。
5. ... - 用意符和音符表示语素意义的方式造出的字。
6. ... - 指将玻璃的日照量定为 1 时，进入室内的热量（透过与室内再放射之和） 与它的比率。
7. ... - 佛洛伊德首先用这个词来描述对某一客体同时存在的一对对立冲动或情感，一般指一种既爱又恨的情感。
8. ... - 是指国际上普遍接受的，该国国际收支中使用最多，外汇储备中占比最大的自由外汇。
9. ... - 指发卡机构根据申请人的资信状况等为其核定、在卡片有效期内可循环使用的最高授信限额。
10. ... - 古代植物体在不透空气或空气不足的情况下受到地下高温高压而形成的，主要成分是碳、氢、氧和氮。

电网、煤、太阳能透比率、关键货币、形声字、字典、信用额度、声调、矛盾情感、六书。

Граматичний рівень

Мета: навчити студентів граматично коректно оформлювати китайськомовні речення, комбінувати знання морфології та синтаксису китайської мови на тлі лексичного матеріалу.

Завдання:

I. Розкрийте дужки, застосовуючи відповідний стан, часову форму дієслова, дієслівної форми (граматичної конструкції) в китайських реченнях:

1. 以字为单位，按一定次序排列单字，注明每个字的形、音、义或其他属性，供人查阅参考的工具书。(字典)
2. 电力网的简称，通常是指联系发电与用电，由输电、变电、配电设备及相应的二次系统等组成的统一整体。现代电网是目前世界上结构最复杂、规模最大的人造系统和能量输送网络。(电网)
3. 音节高低升降变化而有区别意义的作用的一种语音现象。(声调)
4. 古人把汉字的结构方式和使用方式归纳成六种类型。(六书)
5. 用意符和音符表示语素意义的方式造出的字。(形声字)
6. 指将玻璃的日照量定为 1 时，进入室内的热量（透过与室内再放射之和） 与它的比率。(太阳能透比率)
7. 佛洛伊德首先用这个词来描述对某一客体同时存在的一对对立冲动或情感，一般指一种既爱又恨的情感。(矛盾情感)

8. 是指国际上普遍接受的，该国国际收支中使用最多，外汇储备中占比最大的自由外汇。(关键货币)

9. 指发卡机构根据申请人的资信状况等为其核定、在卡片有效期内可循环使用的最高授信限额。(信用额度)

10. 古代植物体在不透空气或空气不足的情况下受到地下高温高压而形成的，主要成分是碳、氢、氧和氮。(煤)

1. 人体内的奇妙生物钟控制__人的生命节奏。(过、了、着)

2. 长期从事脑力劳动的人，到了 60 岁时仍能保持____的思维能力。(飞奔 敏捷 敏感)

3. 我军昨天向敌人的阵地发起了____的攻击。(激烈、猛烈)

4. 大家虽然有点累，但____了集体财产遭损失心理很高兴。(避免 保护 保证)

5. 我们早已和被服厂说好，____他们的半成品加工。(给 用 把)

6. 这次会议讨论了在新的形势下，如何适应培养人才的____而出版高质量的教材。(需要必要)

7. 经过抢救，大夫们终于把休克的病人__过来了。(救醒 苏醒)

8. 他不但细心听取了我们的意见，____立刻通知组内同志前来商量，态度甚至比我们还要积极。(或者 但是 而且)

9. 现在一些中、低焦油含量的香烟虽然减少了对肺部的损害，____并不等于此类香烟无毒。(而且 但是)

10. ____中国的菊花之乡，很多人都会想到河南开封的南郊乡。(提到 讨论)

答案、

1. 人体内的奇妙生物钟控制着人的生命节奏。

2. 长期从事脑力劳动的人，到了 60 岁时仍能保持敏捷的思维能力。

3. 我军昨天向敌人的阵地发起了猛烈的攻击。

4. 大家虽然有点累，但避免了集体财产遭损失心理很高兴。

5. 我们早已和被服厂说好，给他们的半成品加工。

6. 这次会议讨论了在新的形势下，如何适应培养人才的需要而出版高质量的教材。

7. 经过抢救，大夫们终于把休克的病人救醒过来了。

8. 他不但细心听取了我们的意见，而且立刻通知组内同志前来商量，态度甚至比我们还要积极。

9. 现在一些中、低焦油含量的香烟虽然减少了对肺部的损害，但是并不等于此类香烟无毒。

10. 提到中国的菊花之乡，很多人都会想到河南开封的南郊乡。

II. Розташуйте слова у реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу

речення. У разі необхідності додайте розділові знаки.

1. 交通事故 发生 原因 的 不遵守 之一 但是 其中的 交通规则 原因 重要
 2. 必要的 老年 后 进入 兴趣和爱好 培养 为了 生活 健康幸福 良好的 是
 3. 计算机 国内 温室 模拟自动控制系统 温度 不同展区 湿度 最先进的 采用 通风 调节 光照 进行 可以 等
 4. 一种游戏规则 制度 它 一种 之间 激励机制 是 在很大程度上 选择与结果 关系 决定的
 5. 古老又新鲜的 起源 化学元素 探索 问题 一个 形成的
 6. 中华民族 古老文明 黄河流域 作为 的 不可磨灭的 中国 以至 世界文化 为 做出了 贡献 的
 7. 镇静作用 对 牛奶中 疲劳感 使人 一种 有 人体 物质 色氨酸 会
 8. 天文学 发展 最早 国家之一 世界 已经 积累 数千年 大量的 宝贵的 中国 是 了 天文资料
 9. 整个 互联网 业界 和 宽带接入 一直 广大网友 所 孜孜以求的 是
 10. 太阳 如果 变成 半径 它的 收缩至 不到 3000 米 那么 一个 黑洞 就将 答案、
1. 发生交通事故的原因很多，但是不遵守交通规则是其中的一个重要原因。
 2. 进入老年后，为了生活健康幸福，培养良好的兴趣和爱好是必要的
 3. 温室采用了国内最先进的计算机模拟自动控制系统，可以对不同展区的温度、湿度、通风、光照等进行调节。
 4. 制度是一种游戏规则、一种激励机制，它在很大程度上决定着选择与结果之间的关系。
 5. 探索化学元素的起源和形成是一个既古老又新鲜的问题。
 6. 黄河流域作为中华民族古老文明的摇篮，为中国以至世界文化做出了不可磨灭的贡献。
 7. 牛奶中有一种会使人有疲劳感的物质—色氨酸，对人体有镇静作用。
 8. 中国是世界上天文学发展最早的国家之一，已经积累了数千年大量的宝贵的天文资料。
 9. 宽带接入一直是整个互联网业界和广大网友所孜孜以求的。
 10. 如果太阳变成一个黑洞，那么它的半径就将收缩至不到 3000 米。

Вправи з англійської мови

Лексичний рівень

Мета: навчити студентів виявляти терміни в англомовних реченнях та коректно тлумачити їх зміст.

Завдання:

1. Прочитайте речення, розтлумачте зміст маркованих курсивом термінів.

1. The Open Society Foundations *advance human rights and justice* around the world by advocating equality for minorities and women, supporting *international war crimes tribunals*, and helping institute national legal reforms *to ensure freedom of information, promote sentencing alternatives*, and protect the rights of criminal defendants.

2. *Steel framed properties* are also *rodent and insect resistant*, and the use of *vapour barriers*, *house wrap* and *fibreboard* prevent *damp penetration*, provide protection from exterior and interior noise, whilst no ventilation is required.

3. *The acoustic cloaking device* works in all three dimensions, no matter which direction the sound is coming from or where the observer is located, and *holds potential for future applications* such as *sonar avoidance* and architectural acoustics.

4. A *high-resolution map of the human brain in utero* is providing hints about the *origins of brain disorders* including *schizophrenia* and autism.

5. Poinar's team *isolates DNA and proteins from fossils* and preserved remains, and then uses *sophisticated sequencing* and *analysis tools* to answer questions about *species extinctions*, *evolution*, and even the *spread of infectious diseases*.

6. Scientists estimate that there are about 5,055 *black rhinoceroses* left in the world, a *decline* of about 96 percent over the past century or so. They were listed in *Appendix I of CITES* in 1977 and on the U.S. *Endangered Species Act* in 1980; they are currently listed as critically endangered on the IUCN *Red List of Threatened Species*.

7. *Demand* is the quantity of goods or services that buyers would *purchase at all possible prices*. Demand *varies inversely* with price. That is, at a higher price fewer items would be bought than at a lower one. The degree to which price changes affect demand will depend upon *the elasticity of demand* for a particular item.

8. Credit is a term used *to denote transactions* involving the *transfer of money* or other property on *promise of repayment*, usually at a fixed future date. The *transferor* thereby becomes a *creditor*, and the *transferee* becomes a *debtor*.

9. Another important direction of researches effectively developed during several recent decades is called *the free-energy density-functional theory* (DFT) and has several modifications depending on the object under study and the level of applied computer techniques.

10. The *radical* of an algebraic group is the *identity component* of its *maximal normal solvable subgroup*.

II. Заповніть пропуски відповідними термінами, поданими нижче.

1. ... is known as a building material such as stone, clay, brick, or concrete.

2. In medicine ... are defined as proteins and antibodies that are produced by the immune system's cells, found in the tissue fluids and blood, which bind to anything they recognize as foreign antigens. Sometimes immunoglobulins bind to substances that may not be a health threat.

3. ... is known as a numeric measure of the strength of linear relationship between two random variables (one can use it to quantify, for example, how shoe size and height are correlated in the population).

4. In probability theory and statistics, ... , also known as relative standard deviation (RSD), is a standardized measure of dispersion of a probability distribution or frequency distribution.

5. ... is a measure of a star's absolute brightness. It is defined as the apparent magnitude the star would show if it were located at a distance of 10 parsecs, or 32.6 light years.

6. Scientists define ... as a special compound added to solution that changes colour depending on the acidity of the solution; different indicators have different colours and effective pH ranges.

7. ... is an exothermic reaction between an oxidant and fuel with heat and often light.

8. We call ... a system of fluid filled tubes and ducts that are connected with the tube feet of most marine invertebrates. They help in functions such as respiration, feeding, etc.

9. ... is a diagram where sets are represented as simple geometric figures (often circles), and overlapping and similar sets are represented by intersections and unions of the figures.

10. A pair of numerical coordinates which specify the position of a point on a plane based on its distance from the two fixed perpendicular axes (which, with their positive and negative values, split the plane up into four quadrants) is called

Cartesian coordinates, Venn diagram, Water Vascular System, combustion, indicator, absolute magnitude, the coefficient of variation (CV), correlation, immunoglobulins, masonry.

Keys to the assignments:

1. masonry; 2. immunoglobulins; 3. correlation; 4. the coefficient of variation (CV); 5. absolute magnitude; 6. indicator; 7. combustion; 8. Water Vascular System; 9. Venn diagram; 10. Cartesian coordinates.

Граматичний рівень

Мета: навчити студентів граматично коректно оформлювати англomовні речення, комбiнувати знання морфологiї та синтаксису англiйської мови на тлi лексичного матерiалу.

Завдання:

I. Розкрийте дужки, застосовуючи відповідний стан, часову форму дієслова, дієслівної форми (граматичної конструкції) в англiйських реченнях:

1. This snippet of the Cretaceous ended up (*to freeze*) in rock, and paleontologists discovered the prints as early as 1917.

2. As wastewater (*to trickle*) through the biological filter media, organic material (*to transform*) into biomass, which (*to grow*) on the surface of the HUFO filtermedia.

3. Supplementary stages (*can; to add*) to provide complete nitrification of final effluent or phosphate removal.

4. The machine factory in SERTEM GROUP (*to specialise*) in development and production of vehicles (*to intend*) for underground mining, for mining accompanied by (*to drill*) and (*to blast*) in particular, as well as those of machines and plants (*to intend*) for mineral processing of crushed stone and (*to recycle*) material.

5. At the moment a floating pontoon crane with the capacity of 1200 tons (*to build*) on request of *MountTeam*.

6. Meticulously (*to craft*) and ultra-thin, Surface Book (*to be*) the ultimate device for (*to power*) your ideas. Its 13.5-inch PixelSense display (*to rival*) the (*to print*) page with a resolution of 3000 x 2000, and features an (*to integrate*) backlit keyboard, optional graphics, and responsive glass trackpad.

7. Treated effluent (*to separate*) from the biomass in the clarifier and (*can; to discharge*) to soil or surface waters.

8. The specific energy consumption of the unit (*not / to exceed*) 3kWh/m³ at purification performance 50m³/h (1200m³ a day). The device (*to be*) the plant (*to manufacture*) mass-products that (*to decrease*) the prime cost and (*to provide*) fast exchange of ready modules.

9. In order (*to build*) a corresponding purification complex the standard uniform modules (*to combine*), which (*to contribute*) to decrease of the initial investments and terms of construction.

10. The main distinguishing features of the hydrowaving process of water desalination in comparison with the existing technologies (*to be*): functioning without (*to use*) consumable materials in the process of operation (absence of filters, ion-exchange resins, chemical reagents) and desalination of the source water independently from the impurity and mineralization grade.

Keys to Task I:

1. This snippet of the Cretaceous ended up *frozen* in rock, and paleontologists discovered the prints as early as 1917.

2. As wastewater *trickles* through the biological filter media, organic material *is transformed* into biomass, which *grows* on the surface of the HUFO filtermedia.

3. Supplementary stages *can be added* to provide complete nitrification of final effluent or phosphate removal.

4. The machine factory in SERTEM GROUP *is specialised* in development and production of vehicles (*to intend*) for underground mining, for mining accompanied by *drilling* and *blasting* in particular, as well as those of machines and plants *intended* for mineral processing of crushed stone and *recycling* material.

5. At the moment a floating pontoon crane with the capacity of 1200 tons *is being built* on request of *MountTeam*.

6. Meticulously crafted and ultra-thin, Surface Book *is* the ultimate device for *powering* your ideas. Its 13.5-inch PixelSense display *rivals* the *printed* page with a resolution of 3000 x 2000, and features an *integrated* backlit keyboard, optional graphics, and responsive glass trackpad.

7. Treated effluent *is separated* from the biomass in the clarifier and *can be discharged* to soil or surface waters.

8. The specific energy consumption of the unit *does not exceed* 3kWh/m³ at purification performance 50m³/h (1200m³ a day). The device *is* the plant *manufacturing* mass-products that *decrease* the prime cost and *provide* fast exchange of ready modules.

9. In order *to build* a corresponding purification complex the standard uniform modules *are combined*, which *contributes* to decrease of the initial investments and terms of construction.

10. The main distinguishing features of the hydrowaving process of water desalination in

comparison with the existing technologies *are*: functioning without *using* consumable materials in the process of operation (absence of filters, ion-exchange resins, chemical reagents) and desalination of the source water independently from the impurity and mineralization grade.

II. Розташуйте слова у реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу речення. У разі необхідності додайте розділові знаки. Почніть речення з великої літери.

1. to deliver concrete / truck-mounted concrete pumps / we have / allow us / to the height of 45 m.

2. purchase of new permanent assets / due to / in the year of 2003 / have more than tripled / the involvement of new investors / expenditures on renewal and.

3. using both in-house capacities / carries out successfully / *Bridge Stone* / railway infrastructure projects / greenfield and brownfield / the management of / complexity / and third-party contractors / of any degree of.

4. purification of run-off water / the new technology / the hydrowaving method of / desalination of seawater / based on / neutralizing of toxic agents (TA) / gives positive results / in the sphere of / liquid substances processing / purification of liquid radioactive waste / and de-ironing of the natural water.

5. drinking water / may produce / the device / in conformity with / by the results of corresponding tests / Sanitary Norms and Regulations 2.12.1.4.1074-01 / which was proved.

6. channels and tunnels / hydraulic structures / include ground water dams / and their complexes / for sea and river transport / concrete and reinforced concrete berths / bank protection embankments / and fish facilities.

7. safe to operate / BIOCLERE is / wastewater treatment plant / a biological / which is reliable / and.

8. PE pipes / they are / the optimum solution / of water and sewage / since / are / perfect / for pressure transportation / and / new pipelines / for the construction of / rehabilitation of old ones.

9. as well as / to go under bridges / a unique character of / its construction / overcome / ancones and canal locks / will enable it / in shallow and narrow waters / to operate.

10. the involvement of / expenditures on / due to / new investors / in the year of 2003 / new permanent assets / renewal and purchase of / have more than tripled.

Keys to Task II:

1. Truck-mounted concrete pumps we have allow us to deliver concrete to the height of 45 m.

2. Due to the involvement of new investors in the year of 2003, expenditures on renewal and purchase of new permanent assets have more than tripled.

3. *Bridge Stone* carries out successfully the management of greenfield and brownfield railway infrastructure projects of any degree of complexity using both in-house capacities and third-party contractors.

4. The new technology based on the hydrowaving method of liquid substances processing gives positive results in the sphere of desalination of seawater, purification of liquid radioactive waste, neutralizing of toxic agents (TA), purification of run-off water and de-ironing of the natural water.

5. The device may produce drinking water in conformity with Sanitary Norms and Regulations

2.12.1.4.1074-01, which was proved by the results of corresponding tests.

6. Hydraulic structures and their complexes include ground water dams, concrete and reinforced concrete berths for sea and river transport; bank protection embankments and fish facilities; channels and tunnels.

7. BIOCLERE is a biological wastewater treatment plant which is reliable and safe to operate.

8. PE pipes are the optimum solution for pressure transportation of water and sewage, since they are perfect for the construction of new pipelines and rehabilitation of old ones.

9. A unique character of its construction will enable it to operate in shallow and narrow waters, overcome ancones and canal locks, as well as to go under bridges.

10. Due to the involvement of new investors in the year of 2003, expenditures on renewal and purchase of new permanent assets have more than tripled.

Вправи з української мови

Лексичний рівень

Мета: навчити студентів виявляти терміни в україмовних реченнях та коректно тлумачити їх зміст.

Завдання:

1. Прочитайте речення, розтлумачте зміст маркованих курсивом термінів.

1. Україна є *суверенна* і незалежна, *демократична, соціальна, правова держава*.

2. Носієм *суверенітету* і єдиним джерелом влади в Україні є народ, народ здійснює владу безпосередньо і через *органи державної влади* та *органи місцевого самоврядування*.

3. Право визначати і змінювати *конституційний лад* в Україні належить виключно народові і не може бути *узурповане* державою, її органами або посадовими особами.

4. Закони та інші *нормативно-правові акти* приймаються на основі Конституції України і повинні відповідати їй.

5. Земля, її надра, атмосферне повітря, водні та інші *природні ресурси*, які знаходяться в межах території України, природні ресурси її *континентального шельфу*, виключної (морської) економічної зони є об'єктами права власності Українського народу.

6. Для письменника свобода необхідна особливо, - вона для нього *догмат, аксіома*.

7. Нм потрібно вловити *вектор* руху і описати механізм перетворення грандіозної *імперії* в безсилу *деспотію* .

8. Особистість повинна жертвувати собою заради порятунку *колективу*, але справа тут не в елементарної *арифметики* .

9. Ось пасіонарного поштовху простежується на 45-48 градусів північної широти , а довжина її невелика : від Тихого океану до *меридіана* Байкалу - близько 100 градусів східної довготи .

10. Забезпечення екологічної безпеки і підтримання екологічної рівноваги на території України, подолання наслідків Чорнобильської катастрофи – катастрофи *планетарного масштабу*, збереження *генофонду* Українського народу є обов'язком держави.

II. Заповніть пропуски відповідними термінами, поданими нижче.

1. ... – розділ математики, що вивчає властивості дій над різноманітними величинами і розв'язки рівнянь, пов'язаних з цими діями.
2. ... – це послідовність дійсних чисел, у котрій кожен наступний елемент відрізняється від попереднього на фіксовану величину.
3. Розділ математики про вибір і розташування елементів деякої множини на основі яких-небудь умов – ...
4. ... – це наука про кількісні співвідношення, структури, форми та перетворення.
5. Стан, в якому зимують холонокровні хребетні (земноводні та плазуни) – ...
6. Стан, в якому різні тварини переносять зиму – ...
7. ... – вчені, які вивчають світ тварин.
8. ... – сукупність організмів, що мешкають у товщі води і нездатних протистояти перенесенню течією.
9. ... – наука про сили, що діють на рухомі в повітрі тіла.
10. Елемент, що складається з суміші хімічних сполук і створює електрорушійну силу при включенні в електричний ланцюг – ...

аеродинаміка, зимове заціпеніння, математика, арифметична прогресія, алгебра, зимовий спокій, зоологи, планктон, батарея, комбінаторика.

Ключі до завдання II:

1. Алгебра – розділ математики, що вивчає властивості дій над різноманітними величинами і розв'язки рівнянь, пов'язаних з цими діями.
2. Арифметична прогресія – це послідовність дійсних чисел, у котрій кожен наступний елемент відрізняється від попереднього на фіксовану величину.
3. Розділ математики про вибір і розташування елементів деякої множини на основі яких-небудь умов – комбінаторика.
4. Математика – це наука про кількісні співвідношення, структури, форми та перетворення.
5. Стан, в якому зимують холонокровні хребетні (земноводні та плазуни) – зимове заціпеніння.
6. Стан, в якому різні тварини переносять зиму – зимовий спокій.
7. Зоологи – вчені, які вивчають світ тварин.
8. Планктон – сукупність організмів, що мешкають у товщі води і нездатних протистояти перенесенню течією.
9. Аеродинаміка – наука про сили, що діють на рухомі в повітрі тіла.
10. Елемент, що складається з суміші хімічних сполук і створює електрорушійну силу при включенні в електричний ланцюг – батарея.

Граматичний рівень

Мета: навчити студентів граматично коректно оформлювати україномовні речення, комбінувати знання морфології та синтаксису української мови на тлі лексичного матеріалу.

Завдання:

1. Розкрийте дужки, застосовуючи відповідний стан, часову форму дієслова, дієслівної форми (граматичної конструкції) в українських реченнях:

1. Археологічні розкопки (*показувати*), що гончарний посуд на території України (*виготовлятися*) ще в період неоліту.

2. Попри існування альтернативних теорій гравітації, загальна теорія відносності (*бути*) загальноприйнятою в сучасній фізиці.

3. Архімедів гвинт (*стати*) прообразом для створення великої серії машин і механізмів з різноманітним призначенням, в основі яких (*лежати*) вал з гвинтовою поверхнею

4. Відкриття складної будови атома (*допомагати*) (*встановити*), що фундаментальною характеристикою кожного елемента (*бути*) заряд ядра атома, а не атомна маса.

5. Вперше поняття робот (*опублікувати*) у п'єсі «R.U.R.» чеського письменника Карела Чапека.

6. Основу термодинаміки як нової науки (*закладати*) Саді Карно в (*опублікувати*) в 1824 р. трактаті "Роздуми про рушійну силу вогню і про машини, (*здатний; розвивати*) цю силу".

7. Небесна механіка як астрономічна наука (*засновувати*) на фізичних теоріях всесвітнього тяжіння.

8. Механіку (*поділяти*) на загальну механіку, механіку суцільних середовищ і прикладну механіку.

9. Біохімія (*прагнути; відповідати*) на біологічні та біохімічні питання за допомогою хімічних методів.

10. Всі функції ДНК (*залежити*) від її взаємодії з білками.

Ключі до завдання I:

1. Археологічні розкопки *показують*, що гончарний посуд на території України виготовлявся ще в період неоліту.

2. Попри існування альтернативних теорій гравітації, загальна теорія відносності *є* загальноприйнятою в сучасній фізиці.

3. Архімедів гвинт *став* прообразом для створення великої серії машин і механізмів з різноманітним призначенням, в основі яких *лежить* вал з гвинтовою поверхнею.

4. Відкриття складної будови атома *допомогло встановити*, що фундаментальною характеристикою кожного елемента *є* заряд ядра атома, а не атомна маса.

5. Вперше поняття робот *опубліковано* у п'єсі «R.U.R.» чеського письменника Карела Чапека.

6. Основу термодинаміки як нової науки *заклав* Саді Карно (фізик) в *опублікованому* в 1824 р. трактаті "Роздуми про рушійну силу вогню і про машини, *здатні розвивати* цю силу".

7. Небесна механіка як астрономічна наука *заснована* на фізичних теоріях всесвітнього тяжіння.

8. Механіку *поділяють* на загальну механіку, механіку суцільних середовищ і прикладну механіку.

9. Біохімія *прагне відповідати* на біологічні та біохімічні питання за допомогою хімічних методів.

10. Всі функції ДНК *залежать* від її взаємодії з білками.

II. Розташуйте слова у реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу речення. У разі необхідності додайте розділові знаки. Почніть речення з великої літери.

1. Просту / кінетичну / газу / створив / Август / 1856 / Кренінг / послідовну / теорію / у.

2. Один / в / моль / точно / або / масу / завжди / речовини / містить / атомну / молекулярну / виражену / грамах / речовини.

3. У / склав / атомних / вперше / вчений / вересні.

4. Фотоелектричний / в / містить / датчик / вигляді / класичному / нерухомі / три / фотоприймачі.

5. Хімічна / які / струму / корозія / електричного / не / відбувається / в / проводять / середовищах.

6. Ядро / більшою / електронів / оболонкою / за / заряджених / оточене / набагато / розміром / з / негативно.

7. Сучасна / про / наука / почала / епоху / революції / тяжіння / виникати / в / науковій.

8. Особливим / ядерної / типом / поділ / є / ядра / реакції.

9. Всі / кристалічну / матеріали / будову / мають.

10. Швидкість / до / нейтринно / близька / руху / світла / швидкості.

Ключі до завдання II:

1. Просту послідовну кінетичну теорію газу створив у 1856 Август Кренінг.

2. Один моль речовини завжди точно містить атомну або молекулярну масу речовини, виражену в грамах.

3. У вересні 1803 року вперше англійський вчений склав першу таблицю атомних мас.

4. Фотоелектричний датчик в класичному вигляді містить три нерухомі фотоприймачі.

5. Хімічна корозія відбувається в середовищах, які не проводять електричного струму.

6. Ядро оточене набагато більшою за розміром оболонкою з негативно заряджених електронів.

7. Сучасна наука про тяжіння почала виникати в епоху наукової революції.

8. Особливим типом ядерної реакції є поділ ядра.

9. Всі метали мають кристалічну будову.

10. Швидкість руху нейтринно близька до швидкості світла.

Вправи з російської мови

Лексичний рівень

Мета: навчити студентів виявляти терміни в російськомовних реченнях та коректно тлумачити їх зміст.

Завдання:

I. Прочитайте речення, розтлумачте зміст маркованих курсивом термінів.

1. Ученые пришли к выводу, что абсолютно в каждом немецком математическом научном тексте, будь то статья, **монография** или **диссертация**, встречается большое количество терминов с **ономастическим компонентом**, или **терминов-эпонимов**.

2. Немецко-математический словарь содержит 30000 терминов по **функциональному анализу**, алгебраической геометрии и алгебраической топологии, математической логике и теории **алгоритмов**, теории случайных процессов и математической статистике, вычислительной математике и **программированию**, теории информации и теории игр.

3. Носителем **суверенитета** и единственным источником власти во многих странах является их многонациональный народ.

4. Гражданство в стране приобретается и прекращается в соответствии с **федеральным законом**, является единым и равным независимо от оснований приобретения.

5. Украина – **социальное государство**, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

6. **Агнозия** не является самостоятельным заболеванием, развивается вторично, на фоне других заболеваний.

7. **Пассионарность** западноевропейцев активно смещалась к границам суперэтнического **ареала**.

8. Плоская **пустыня** превращается в феерическое зрелище, когда расцветивается всеми цветами радуги благодаря местной **флоре**, успешно приспособившейся к засушливым условиям существования.

9. Ранее академик Китайской академии наук Пань Цзяньвэй сообщил, что в случае удачного запуска впервые в мире будет установлена **квантовая связь** между **спутником** и объектом на Земле.

10. Болезнь могут вызвать разные причины **аритмии сердца**, для того, чтобы определить свое направление, в котором стоит двигаться, работая над собой для возвращения потерянного здоровья, будет полезно рассмотреть каждую из возможных причин детально.

II. Заповніть пропуски відповідними термінами, поданими нижче.

1. ... – использование живых организмов и биологических процессов в промышленном производстве ферментов, витаминов, белков, аминокислот, антибиотиков.

2. Денежная сумма или другая имущественная ценность, выдаваемая вперед в счет условленных платежей или предстоящих расходов – ...

3. Совокупность всех водных объектов земного шара: океанов, морей, рек, озер, водохранилищ, подземных вод, ледников и снежного покрова – ...

4. ... – философское учение об объективной закономерности взаимосвязи и причинной обусловленности всех явлений, противостоит индетерминизму, отрицающему всеобщий характер причинности.

5. Величина, остающаяся неизменной при тех или иных преобразованиях – ...

6. ... – краткое изложение научного произведения самим автором.

7. ... свойство организма повторять в роду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

8. ... – возникающие естественно или вызываемые искусственно изменения наследственных свойств организма в результате перестроек и нарушений в генетическом материале организма.

9. Владелец акций, получающий прибыль по ним в виде дивидендов – ...

10. ... – совокупность особей одного вида, населяющая некоторую территорию, относительно изолированная от других и обладающая определенным генофондом.

акционер, мутации, аванс, биотехнология, детерминизм, популяция, инвариант, автореферат, наследственность, гидросфера.

Ключи к заданию II:

1. биотехнология; 2. аванс; 3. гидросфера; 4. детерминизм; 5. инвариант; 6. автореферат; 7. наследственность; 8. мутации; 9. акционер; 10. популяция.

Грамматичний рівень

Мета: навчити студентів граматично коректно оформлювати російськомовні речення, комбінувати знання морфології та синтаксису російської мови на тлі лексичного матеріалу.

Завдання:

1. Розкрийте дужки, застосовуючи відповідний стан, часову форму дієслова, дієслівної форми (граматичної конструкції) в англійських реченнях:

1. (Исходит) из результатов эксперимента, можно (делает) заключение, что объект (иметь) мягкую однородную структуру, свободно (пропускает) свет и может (изменяет) ряд своих параметров при воздействии на него разности потенциалов в диапазоне от 5 до 33 000 В.

2. Исследования также (показат), что объект необратимо (изменяет) свою молекулярную структуру под воздействием температуры свыше 300 К.

3. При механическом воздействии на объект с силой до 1000 Н видимых изменений в структуре не (наблюдать).

4. Так называемые квантовые сети (решат) обе эти проблемы за счет того, что принцип неопределенности Гейзенберга не (позволят) "третьему лишнему" (считывают) информацию с канала данных и (подбирает) к ней ключ.

5. При старте грузового корабля "Сигнус" с мыса Канаверал к МКС, слишком быстро (*отключиться*) и (*отделиться*) первая ступень ракеты.

6. Эти вещества – гелий, неон, аргон, криптон, ксенон – (*обладать*) очень низкой реакционной способностью и в большинстве своем не (*реагировать*) даже с сильнейшими окислителями, например, фтором.

7. Данное решение (*позволять*) (*упростить*) уровень бизнес-логики приложения, однако не всегда (*оказываться*) наиболее выгодным по критериям производительности и затрат оперативной памяти.

8. Зарядовый радиус протона можно (*определять*) по тому, как эта элементарная частица (*взаимодействовать*) с отрицательными зарядами.

9. На первом этапе опытов ученые (*собираться*) (*проверить*) надежность криптографической связи между Пекином и Веной, посредником в которой (*выступать*) околоземный спутник.

10. Перед формулировкой (*предлагать*) метода увеличения производительности интернет-ориентированных клиент-серверных приложений (*предлагать*) (*рассмотреть*) результаты тестирования производительности, проведенного с применением каждого из (*рассмотреть*) выше алгоритмов и обоих вариантов хранения данных в базе данных.

Ключи к заданию I:

1. Исходя из результатов эксперимента, можно сделать заключение, что объект имеет мягкую однородную структуру, свободно пропускает свет и может изменять ряд своих параметров при воздействии на него разности потенциалов в диапазоне от 5 до 33 000 В.

2. Исследования также показали, что объект необратимо изменяет свою молекулярную структуру под воздействием температуры свыше 300 К.

3. При механическом воздействии на объект с силой до 1000 Н видимых изменений в структуре не наблюдается.

4. Так называемые квантовые сети решают обе эти проблемы за счет того, что принцип неопределенности Гейзенберга не позволяет "третьему лишнему" считывать информацию с канала данных и подобрать к ней ключ.

5. При старте грузового корабля "Сигнус" с мыса Канаверал к МКС, слишком быстро отключилась и отделилась первая ступень ракеты.

6. Эти вещества – гелий, неон, аргон, криптон, ксенон – обладают очень низкой реакционной способностью и в большинстве своем не (*реагировать*) даже с сильнейшими окислителями, например, фтором.

7. Данное решение позволяет упростить уровень бизнес-логики приложения, однако не всегда оказываться наиболее выгодным по критериям производительности и затрат оперативной памяти.

8. Зарядовый радиус протона можно определить по тому, как эта элементарная частица взаимодействует с отрицательными зарядами.

9. На первом этапе опытов ученые собираются проверить надежность криптографической связи между Пекином и Веной, посредником в которой выступит околоземный спутник.

10. Перед формулировкой предлагаемого метода увеличения производительности интернет-ориентированных клиент-серверных приложений предлагается рассмотреть результаты тестирования производительности, проведенного с применением каждого из рассмотренных выше алгоритмов и обоих вариантов хранения данных в базе данных.

II. Розташуйте слова у реченнях у коректному порядку відповідно до комунікативного типу речення. У разі необхідності додайте розділові знаки. Почніть речення з великої літери.

1. Раз / мюон / 207 / последнего / отличие / обладает / жизни / электрона / около / и / в / микросекунд / массивнее / в / от / временем / двух.

2. Давления / газом / соединения / при / получить / немногим / и / менее / кислородом / атмосфер / ксенона / путем / прямой / миллиона / удалось / инертным / между / реакции.

3. Что / к / воздействию / суть / поля / тому / эффекта / сводится / при / магнитокалорического / внешнего / магнитного / материал / изменяется / на / этого / магнитный / материала / температура.

4. Используют / управлять / автономных / анализировать / обеспечение / автомобилях / машин / их / которое / и / люди / в / облачное / как / данные / установлено / собирать / парком / программное / позволит.

5. Информация / точки / действительностью / осмысленная / практически / полезности / когнитивная / окружающей / оцениваемая / разумности / с / зрения / ее / согласованности / с / нас / всегда.

6. Шумности / существенное / и / винта / приведет / кроме / вибрации / к / несущего / уменьшению / вертолетов / уменьшение.

7. Экрана / которую / определенную / указал / считывает / робот / и / ему / часть / сообщение / сканирует / пользователь.

8. Разрешения / позволяет / используется / кодировки / высокого / которая / возможность / звука / формате / передавать / в / беспроводной / по / аудио / в / звук / технологическая / аппарате / сети.

9. Пропускаются / того / поведение / сначала / чтобы / этого / изображения / предмета / движения / после / на / который / для / алгоритм / кадрах / через / анализирует / нескольких / его / понять.

10. Уровня / микрожидкостного / клеток / температуры / и / проводится / чипа / плотности / мониторинг / кислорода / с / встроенного / помощью / кислотности.

Ключи к заданию II:

1. Мюон в 207 раз массивнее электрона и, в отличие от последнего, обладает временем жизни около двух микросекунд.

2. Получить соединения ксенона удалось путем прямой реакции между инертным газом и кислородом при давлении немногим менее миллиона атмосфер.

3. Суть магнитокалорического эффекта (МКЭ) сводится к тому, что при воздействии внешнего магнитного поля на магнитный материал температура этого материала изменяется

4. В автономных автомобилях установлено облачное программное обеспечение, которое позволит управлять парком машин, собирать данные и анализировать, как люди их используют.

5. Когнитивная информация – всегда осмысленная, практически оцениваемая с точки зрения ее полезности, разумности, согласованности с окружающей нас действительностью.

6. Кроме того, существенное уменьшение вибрации несущего винта приведет и к уменьшению шумности вертолетов.

7. Робот сканирует определенную часть экрана, которую ему указал пользователь, и считывает сообщение.

8. Технологическая возможность кодировки звука, которая используется в аппарате, позволяет передавать звук по беспроводной сети в формате аудио высокого разрешения.

9. После этого изображения пропускаются через алгоритм, который сначала анализирует движения предмета на нескольких кадрах, для того, чтобы понять его поведение.

10. Мониторинг плотности клеток, уровня кислорода, температуры и кислотности проводится с помощью встроенного микрожидкостного чипа.

Додаток Д6

Вправи фонологічного рівня

Вправи «Акторське мистецтво» (рецептивна, креативно-репродуктивна)

Вправа 1.

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови виявляти фоностилістичні кореляти композиційно-стильового та лексико-граматичного оформлення китайськомовного, англкомовного, українськомовного, російськомовного художнього дискурсу, фонетично коректно репрезентувати автентичні тексти з урахуванням емоційно-оцінювального чи емоційно-нейтрального компонента.

Передтекстові завдання:

1. Ознайомтесь із уривками з автентичних (китайських, англійських, українських, російських) художніх творів,
2. Виявіть у текстах стилістичні прийоми, виразні засоби та прокоментуйте їх семантику.

猴子捞月亮

在一座山上，住着一群猴子。有一天晚上，月亮又圆又亮，猴子们都下山来玩，他们蹦蹦跳跳的，东瞧瞧西看看，玩得可高兴了。一只小猴子看见有一口井，它趴在井沿上朝井里一看，哎，井里有一个又圆又亮的月亮。小猴子吓得撒腿就跑，一边跑一边大声地叫喊着：“不好了，不好了，月亮掉在井里了。”

大猴子听见了，连忙跑了过来，朝井里一看，真的，井里是有一个又圆又亮的月亮，“啊，不好了不好了，月亮掉在井里了。”老猴子听见了，也连忙跑了过来，朝井里一看，真的，井里是有一个又圆又亮的月亮。老猴子就把大大小小的猴子都叫过来了，“不得了不得了，不得了了，月亮掉在井里了，我们得赶快把月亮捞起来。”

“我们爬到大树上去，一个接一个倒挂下来，一直挂到井里，就可以把月亮捞上来了。”大家说这个主意不错，都爬上了大树。老猴子用两只脚紧紧地勾住树枝，倒挂下来。大猴子从老猴子的身上爬下去，用两只脚勾住老猴子的手，就这样一个猴子接着一个猴子，一直倒挂到井里。最最底下的就是那个小猴子。“好啦好啦，够得着了。”

小猴子伸手去捞月亮，井水给她一搅，月亮碎成一片一片的，在水里飘荡起来，小猴子吓得，喊着：“哎哟不好啦，月亮给我抓破了。”“哎呀，这...这么点小事都干不好，月亮抓破了，可怎么办哪！”

大家都埋怨起小猴子来，一会儿，井水慢慢的平静了，又出现了又圆又亮的月亮，小猴子可高兴了，他喊着：“好啦好啦，月亮又圆啦！”小猴子又伸手去捞，捞啊捞啊，捞了半天，还是捞到一把水。小猴子捞不到月亮，急得直叫唤：“哎哟哎哟，累死我了，月亮一动就破，再也捞不起

来了。”；小猴子这么一叫啊，上面的猴子也都跟着叫起来了：“哎哟我的腿酸了，挂不住了！”
“哎哟我的手疼了，抓不紧了！”

这时候，老猴子忽然抬头一看，又圆又亮月亮还好好地挂在天上呢。“你们看，月亮不是好好的挂在天上嘛，井里的月亮是月亮的影子，傻孩子们，快上来看月亮吧。”

听老猴子这么一说，小猴子大猴子一个一个的都爬上树，大家看着又圆又亮的月亮，都笑了起来。

William Shakespeare: Romeo and Juliet

[Enter Sampson and Gregory armed with swords and bucklers.]

Sampson.

Gregory, o' my word, we'll not carry coals.

Gregory.

No, for then we should be colliers.

Sampson.

I mean, an we be in choler we'll draw.

Gregory.

Ay, while you live, draw your neck out o' the collar.

Sampson.

I strike quickly, being moved.

Gregory.

But thou art not quickly moved to strike.

Sampson.

A dog of the house of Montague moves me.

Gregory.

To move is to stir; and to be valiant is to stand:

therefore, if thou art moved, thou runn'st away.

Sampson.

A dog of that house shall move me to stand:

I will take the wall of any man or maid of Montague's.

Gregory.

That shows thee a weak slave; for the weakest goes to the wall.

Sampson.

True; and therefore women, being the weaker vessels,
are ever thrust to the wall: therefore I will push Montague's men
from the wall and thrust his maids to the wall.

Gregory.

The quarrel is between our masters and us their men.

Sampson.

'Tis all one, I will show myself a tyrant:
when I have fought with the men I will be cruel with the maids,
I will cut off their heads.

Gregory.

The heads of the maids?

Sampson.

Ay, the heads of the maids, or their maidenheads;
take it in what sense thou wilt.

Gregory.

They must take it in sense that feel it.

Sampson.

Me they shall feel while I am able to stand:
and 'tis known I am a pretty piece of flesh.

Gregory.

'Tis well thou art not fish; if thou hadst,
thou hadst been poor-John.--Draw thy tool;
Here comes two of the house of Montagues.

Sampson.

My naked weapon is out: quarrel! I will back thee.

Gregory.

How! turn thy back and run?

Sampson.

Fear me not.

Gregory.

No, marry; I fear thee!

Sampson.

Let us take the law of our sides; let them begin.

Gregory.

I will frown as I pass by; and let them take it as they
list.

Sampson.

Nay, as they dare. I will bite my thumb at them; which is
disgrace to them if they bear it.

Гете Йоганн-Вольфганг. ФАУСТ

ПРИСВЯТА

Знов близитесь ви, постаті туманні,
Що вже мені з'являлися колись.
Чи держу вас? Чи знову тій омані
Мої чуття прихильно піддалися?
Ви ринете! Пануйте ж, нестримані,
Коли вже ви так владно піднялись;
Моя душа бентежно молодіє,
Коли від вас чудовний дух повіє.

Ви принесли веселих днів картини
І образів навіки любий рій;
І першого кохання й дружби тині
Встають, немов у казці прастарій.
Згадалися життя зигзаги звинні,
Минулий жаль, і втрати біль гіркий,
І ймення тих, що їх зрадлива доля
В цвіту стяла, мов квіти серед поля...

Пісень моїх не чують ніжні душі,
Що слухали пісні юнацьких днів;
Розвіялись бесіди наші дружні,
Їх відгомін давно вже відбринів.
Кругом чужі, хоч, може, й не байдужі,
Та їх хвала не радує чуттів;
А ті, що їх, мов рідні, привітають, –
Розкидані, десь по світах блукають.

І знов мене привиддя полонили,
Неначе звуть в мовчазне царство сна.
Колишній спів мій, майже занімільний,
Лунає знов, мов арфа чарівна;
Я стрепенувсь, і слези забриніли,
І серце враз відтало аж до дна...
Теперішнє здалека ледве мріє,
А що пройшло – ізнов живе і діє.

Монолог Гамлета

(В. Шекспир)

Быть или не быть, вот в чём вопрос. Достойно ль
Смиряться под ударами судьбы,
Иль надо оказать сопротивление
И в смертной схватке с целым морем бед
Покончить с ними? Умереть. Забыться.
И знать, что этим обрываешь цепь
Сердечных мук и тысячи лишений,
Присущих телу. Это ли не цель
Желанная? Скончаться. Сном забыться.
Уснуть... и видеть сны? Вот и ответ.
Какие сны в том смертном сне приснятся,
Когда покров земного чувства снят?
Вот в чём разгадка. Вот что удлиняет
Несчастьям нашим жизнь на столько лет.
А тот, кто снёс бы униженья века,
Неправду угнетателей, вельмож
Заносчивость, отринутое чувство,
Нескорый суд и более всего
Насмешки недостойных над достойным,
Когда так просто сводит все концы
Удар кинжала! Кто бы согласился,
Кряхтя, под ношей жизненной плестись,
Когда бы неизвестность после смерти,
Боязнь страны, откуда ни один
Не возвращался, не склоняла воли
Мириться лучше со знакомым злом,
Чем бегством к незнакомому стремиться!
Так всех нас в трусов превращает мысль,
И вянет, как цветок, решимость наша
В бесплодье умственного тупика,
Так погибают замыслы с размахом,
В начале обещавшие успех,
От долгих отлагательств. Но довольно!
Офелия! О радость! Помяни
Мои грехи в своих молитвах, нимфа.

Слухання:

1. Прослухайте аудіоуривки (чи подивитесь їх відеOVERсію) з автентичних художніх творів.
2. Зкорелюйте семантику стилістичних прийомів і виразних засобів із інтонаційним оформленням мовлення персонажів. Прокоментуйте денотативну і конотативну семантику інтонаційного оформлення мовлення головних персонажів та особливості вимовляння героями окремих звуків / складів.

Репродукція:

1. Зімітуйте прослухання аудіоуривки із збереженням фонетичного формату.

Креативне озвучення:

1. Оберіть аудіоуривки з китайськомовного, англомовного, українськомовного, російськомовного художніх творів, прослухайте їх.
2. Прочитайте уривок із посиленням емоційно-оцінювального ставлення до певних ситуативних аспектів засобами інтонації (Група А).
3. Прослухайте драматизацію творів у виконанні першої групи студентів. Дешифруйте емоційний намір «акторів» й аргументуйте свою думку (Група Б).
4. Обміняйтесь ролями.

Вправа 2.

Мета: навчити майбутніх перекладачів ідентифікувати функціонально-стильові маркери публіцистичного дискурсу й емоційно-марковані фонетичні одиниці мовлення, скласти інтонограму з їх урахуванням, відтворювати інтонаційне оформлення усного мовлення.

Завдання:

1. Перегляньте телепрограми за участю відомих китайських, англійських (американських), українських, російських суспільних і політичних діячів
2. Ідентифікуйте функціонально-стильові маркери їхнього мовлення.
3. Складіть інтонограму емоційно-маркованих висловлювань мовців. Проаналізуйте семантику інтонаційного оформлення опрацьованих уривків.
4. Прочитайте їх за запропонованим зразком.

Робота в групах:

1. Озвучте самостійно наступний уривок у запропонованому форматі (група А).
2. Ідентифікуйте, чи співпадає репрезентація тексту із встановленим фонетичним зразком (Група Б).
3. Обміняйтесь ролями.

Вправа «Фоноексперт» (перцептивно-репродуктивна)

Мета: навчити майбутніх перекладачів правильно вимовляти звуки китайської, англійської мов за типом складу і / чи позиції в слові / мовленнєвому потоці; фонетично коректно оформлювати висловлювання відповідно до функціонально-стильової спрямованості тексту.

Завдання:

1. Прочитайте іншомовні тексти, визначте функціонально-стильову спрямованість тексту,
2. Проаналізуйте стандартне інтонаційне оформлення речень запропонованого дискурсу (тембр, гучність, діапазон звучання, швидкість, паузація, специфіка акцентуації, ритм, термінальні тони, шкала; паралінгвістичні характеристики).
3. Знайдіть в тексті китайські ієрогліфи / англійські слова, що містять звуки, які викликають безліч труднощів в українських студентів під час їх вимовляння. Аргументуйте свою відповідь.
4. Специфікуйте кількісний і якісний склад виокремлених ієрогліфів / слів, послідовність звуків-компонентів у кожному типі складу; прокоментуйте тип і структуру складів; обговоріть фонетичні явища (асиміляція, акомодация, редукція, елізія, озвончення / оглушення приголосних тощо).
5. Репрезентуйте фонетично коректне читання тексту за правилами фонетичного оформлення запропонованого дискурсу.

激光多丝分布随介质和微透镜阵列相对位置的变化

实验中使用的激光器是商用掺钛蓝宝石飞秒激光放大系(Libra, Coherent Inc.), 其重复频率 1kHz、输出脉宽 50fs、中心波长 800nm, 实验光路示意图如图 1 所示。实验中使用的激光最大脉冲能量为 480μJ, 经直径为 11mm 的小孔光阑后入射在焦距为 218.3mm 的微透镜阵列上(微透镜阵列结构示意图见虚框插图), 然后, 进入长度为 20mm 的熔融石英块并在其中形成等离子体细丝, 成丝后的横截面强度分布由透镜 L 成像在白屏上, 其中透镜 L 的焦距为 50.8mm, 白屏距离微透镜阵列 5.02m。沿激光传播方向移动 L, 可观测到介质内不同位置处的成丝情况。实验中, 熔融石英块放置在平移台上, 通过调节石英与微透镜阵列之间的相对位置, 研究不同距离下飞秒激光在石英中成丝的排布情况。另外, 通过在光路中分别加入 BBO 晶体、衰减片及四分之一波片, 改变入射激光的波长、能量和偏振态, 研究这些物理量对激光成丝情况的影响。

将熔融石英块放置在微透镜的聚焦区域内时, 得到的典型多丝分布如图 2 所示, 其中(a)和(b)分别为中心波长 800nm 和 400nm 的飞秒激光在白屏上形成的激光细丝图像。由于激光光束强度为高斯分布, 中心区域的激光强度大, 边缘较弱, 只能在微透镜中心部位的每个小透镜内形成细丝。

Does Schizophrenia Exist on an Autism-Like Spectrum?

Most people have felt depressed or *anxious*, even if those feelings have never become debilitating. And how many times have you heard someone say, “I’m a little OCD”? Clearly, people intuitively think that most mental illnesses have a spectrum, ranging from *mild* to severe. Yet most people do not know what it

feels like to *hallucinate* – to see or hear things that are not really there – or to have delusions, persistent notions that do not match reality. You're psychotic, or you're not, according to conventional wisdom.

Evidence is growing, however, that there may be no clear dividing line. Psychiatrists have long debated whether psychosis exists on a spectrum, and researchers have been investigating the question for more than a decade now. A 2013 meta-analysis, *combining* much of the existing data, by Jim van Os of Maastricht University in the Netherlands and Richard Linscott of the University of Otago in New Zealand, found the prevalence of hallucinations and delusions in the general population was 7.2 percent – much higher than the 0.4 percent prevalence of *schizophrenia diagnoses* found in recent studies. Now the most comprehensive epidemiological study of psychotic experiences to date, published in July in *JAMA Psychiatry*, has given researchers the most detailed picture yet of how many people have these experiences and how frequently. The results strongly imply a spectrum – and suggest that the standard treatment for a psychotic episode might be due for an overhaul.

The *researchers*, led by John McGrath of the University of Queensland in Australia, analyzed data from the World Health Organization's World Mental Health Surveys, a set of community surveys carried out between 2001 and 2009, involving 31,261 adults in 18 countries. After ruling out experiences caused by drugs or sleep, the researchers determined that 5.8 percent of the respondents had psychotic experiences. Two thirds of these people had had only one type of episode, with hallucinations being four times more common than delusions.

The *psychotic* experiences were typically rare, with 32 percent of sufferers having only a single episode and another 32 percent having two to five.

Вправа «Фоноексперт» (перцептивно-репродуктивна)

Мета: навчити майбутніх перекладачів правильно вимовляти звуки української, російської мов за типом складу і / чи позиції в слові / мовленнєвому потоці; фонетично коректно оформлювати висловлювання відповідно до функціонально-стильової спрямованості тексту.

Завдання:

1. Прочитайте український, російський тексти, визначте функціонально-стильову спрямованість тексту,
2. Проаналізуйте стандартне інтонаційне оформлення речень запропонованого дискурсу (тембр, гучність, діапазон звучання, швидкість, паузація, специфіка акцентуації, ритм, термінальні тони, шкала; паралінгвістичні характеристики).
3. Знайдіть в тексті українські / російські слова, що містять звуки, які викликають безліч труднощів в українських студентів під час їх вимовляння. Аргументуйте свою відповідь.
4. Специфікуйте кількісний і якісний склад виокремлених слів, послідовність звуків-компонентів у кожному типі складу; прокоментуйте тип і структуру складів; обговоріть фонетичні явища (асиміляція, акомодация, редукція, елізія, озвончення / оглушення приголосних тощо).
5. Репрезентуйте фонетично коректне читання тексту за правилами фонетичного оформлення запропонованого дискурсу.

Світогляд в епоху Відродження

Подібне розуміння людини в її ставленні до світу і до себе самої спричинило й те, що саме від людини тепер почався відлік будь-яких вимірів суцього. Виникає перспективне сприйняття *дійсності*, а на картинах *з'являється* глибина. Це свідчить про те, що реальність перестали розуміти площинною, тобто позбавленою власного змісту; навпаки, її тепер розглядали як самоконцентровану. Водночас перспектива підлягала точному математичному обрахункові. Звідси впливає дуже *своєрідне* поєднання принципово різних моментів у світосприйнятті Відродження: природа просякнута Богом. Але вона постає для людини як об'єкт; хоч останній має свою утаємничену глибину, його можна «загнати» у формули й розрахунки. Так *естетичну* цілість реальності під поглядом людини Відродження доповнено інженерним розрахунком і точним обчисленням.

Підносячи людину, *оспіваючи* її, мислителі Відродження були приголомшені *реаліями* історії, адже насправді титанічна діяльність людини несла з собою не лише позитивні наслідки, а й інколи просто жахливі. Італію роздирали *нескінченні* війни, процвітало політичне інтриганство. Діячі Відродження на практиці могли переконатися у тому, що зростання масштабів самовиявлення людини, піднесення її до рівня Бога тягнуло за собою збільшення не лише масштабів позитивного, а й негативного в ній самій. Тому саме в цю добу розгорнулася діяльність *інквізиції*, і була створена широковідома легенда про доктора Фауста, що заради досягнення особливих знань і здібностей також проявив титанізм, але сатанинський - продав душу дияволу. На деякий час фаустівський дух - дух бажання знати будь-що і будь-якою ціною, знати безмежне - стає символом європейського духу.

Реклама: проблема идентификации и определения

На сегодняшний день в литературе существует множество определений понятия реклама. Это свидетельствует, с одной стороны, о сложности самого идентифицируемого *явления*, с другой стороны – о существовании различных точек зрения на его системообразующие характеристики. По нашему мнению, различные определения можно *объединить* в две группы. Первая группа *определений* идентифицирует рекламу, прежде всего, как сообщение, послание, представляющее аудитории некоторый объект (явление, процесс). Именно такая точка зрения отражена как в старом, принятом в 1995 г. федеральном законе «О рекламе», так и в новом законе, утвержденном Государственной думой 3 марта 2006 г. Согласно закону от 18 июля 1995 г., реклама – *распространяемая* в любой форме, с помощью любых средств информация о физическом или юридическом лице, товарах, идеях, начинаниях (рекламная информация), которая предназначена для неопределенного круга лиц и призвана формировать или поддерживать интерес к этим физическому, юридическому лицу, товарам, идеям, начинаниям и *способствовать* реализации товаров, идей, начинаний. В Федеральном законе от 3 марта 2006 г. реклама трактуется как информация, *распространяемая* любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, *адресованная* неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту. Это определение подвергается критике. Основное направление такой критики – определение рекламы исключительно как «информации». Оно считается некоторыми специалистами слишком узким, не

выражающим специфику рекламы. Информацию в самом общем виде можно определить как некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и т. п. Информация не может быть передана, принята или хранима в чистом виде. Носителем ее является сообщение – кодированный эквивалент события, выраженный с помощью последовательности некоторых условных физических символов, образующих некую *упорядоченную* совокупность. Эквивалент этот формируется источником информации.

Додаток Д7
Комплексні мовленнєві вправи

Вправи «Профі-комбінатор»
(рецептивна, репродуктивно-продуктивна)

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови комбінувати різні види мовленнєвої діяльності – читання і говоріння (монологічне мовлення) та здійснювати компресію китайськомовних, англомовних, україномовних та російськомовних текстів.

Вправа 1.

Завдання:

1. Прочитайте іншомовні тексти. Виявіть ключові змістові аспекти.
2. Репрезентуйте розгорнутий вторинний текст-переказ.
3. Висловіть своє ставлення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу з аргументацією відповідей, зберігаючи функціонально-стильовий формат дискурсу.

三维照相定量评价总义齿修复前后面部软组织变化的研究

随着人民生活水平的提高，人们对美观和功能的要求不断提高，即使是无牙颌患者，对义齿的要求也不仅限于进食功能，修复后的面容美学效果也成为其考虑的一项重要指标。而义齿修复后面部软组织的改善不仅受义齿形态的影响，而且具有相对的独立性和代偿性，目前对总义齿修复前后软组织变化的分析主要依靠医生在试牙过程中根据临床经验来判断，尚未见到基于三维软件的定量测量研究的报道。本研究通过软组织三维面部照相并测量分析，定量评价总义齿修复前后的颌面特征化，能够根据计算机软件进行修复前疗效预测，并指导修复后总义齿的精细调改，以此提高患者对修复体的满意程度。

1 资料和方法

1.1 样本收集

北京大学口腔医院特诊科门诊无牙颌患者 20 例，均为 Kennedy II 类骨性分类，男性 8 例，女性 12 例，年龄在 68-75 岁之间。义齿修复均由修复专业主治医师以上医生完成，临床检查合适，患者自觉满意。

1.2 数据采集

总义齿修复修复后，采用北京大学口腔医院正畸科三维影像实验室的 DSC-2 型面部三维成像照相机采集总义齿修复前后面部软组织三维数据。DSC-2 型三维照相机基于位相测量轮廓术原理。

1.3 数据分析

利用逆向工程软件 Rapodform2006 进行图像重合获得术前面部三维立体图像，进行术前、术后三维面像数据分析，探讨总义齿修复前后软组织三维面像的变化规律。

1.3.1 每个患者术前/术后三维图像两两配准选择左右内眦、外眦、鼻尖 5 个点，进行粗略配准，将术前/术后三维图像从初始不同的坐标系分别转化到同一坐标系下。

ON CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: PROFESSIONAL DISCOURSE TRANSLATION

Introduction. Communication is the exchange of ideas, information, etc. between two or more people. Communication regardless of its kind may happen between people of same culture and language or of different cultures. Each participant may interpret the other's speech according to his/her own cultural conventions and expectations. Cross-cultural communication is also frequently referred to as intercultural communication. Having gone through drastic changes in the course of its development, Translation Studies has adopted the cultural turn which, referring to a specific trend that sought to be the dominant paradigm, initially presented itself as an anti-linguistic paradigm. However, the reorientation of the discipline in question does not solely consist in the opposition between these two approaches, whereas "it can be seen as part of a cultural turn that was taking place in the humanities generally in the late 1980s and early 1990s, and has altered the shape of many traditional subjects" (Bassnett 2007, p.16, as quoted in Sakellariou 2014). Culture is a set of beliefs, ideas, attitude, customs, behavior, festivals, cuisine and clothes style that differ from country to country. As viewed by the Greek thinker, culture is "everything, in the institution of a society, that goes beyond its functional-instrumental dimension and that the individuals of this society positively cathect as "value" in the broadest sense of the term: in short the Greeks "paideia". According to Castoriadis, the values of society are not received externally, nor do they originate from natural deposits. Rather, they are the fruit of a certain society, an indispensable part of its institution, serving ultimate bearings for orientation points for social making/doing and representing [5, 302]. When people of different languages are to communicate, they need a common language for understanding each other. Translation is a reasonable way of communicating in these cases. Translation is one of the major cross-linguistic and cross-cultural practices. We would like to highlight such key issues as equivalence in translation, translation evaluation, and intercultural communication.

Вправа 2.

Завдання:

1. Прочитайте україномовний та російськомовний тексти. Виявіть ключові змістові аспекти.
2. Репрезентуйте розгорнутий вторинний текст-переказ.
3. Висловіть своє ставлення до прочитаної інформації мовою тексту оригіналу з аргументацією відповідей, зберігаючи функціонально-стильовий формат дискурсу.

Кочерган М. П. «Вступ до мовознавства»

Значення слова

Лексичне значення – історично закріплена в свідомості людей співвіднесеність слова з певним явищем дійсності.

Це зв'язок певного звучання з певним поняттям, почуттям, волевиявленням тощо, "відоме відображення предмета, явища чи відношення у свідомості...", яке входить до структури слова як його внутрішня сторона, відносно якої звучання слова виступає як матеріальна оболонка..." (О. І. Смирницький), або це той зміст слова, та інформація, яку воно несе. Лексичне значення слова є продуктом мисленнєвої діяльності людини. Воно пов'язане з редукцією інформації людською свідомістю, з порівнянням, класифікацією, узагальненням. Оскільки слова називають речі, то лексичне значення нерідко називають речовим. Ядром лексичного значення є концептуальне значення (мисленнєве відображення певного явища дійсності, поняття). Так, наприклад, слово обличчя має концептуальне значення "передня частина голови людини". Крім концептуального значення (його ще називають денотативним), слово може мати конотативне значення (від лат. *con* "разом із" і *notatio* "позначення"), тобто емоційні, експресивні, стилістичні "додатки" до основного значення. Наприклад, слова морда, пика, фізіономія мають таке ж концептуальне значення, як і обличчя, але на нього нашаровуються експресивно-стилістичні відтінки (конотації). Пор. ще: кінь і шкапа, черевики і шкарбани тощо. Концептуальне й конотативне значення є загальноприйнятими, тобто належать мові й зафіксовані в словниках. Від таких значень потрібно відрізнити контекстуальні значення, тобто значення, які виникають у певних контекстах. Так, словами котик і лапочка пестливо називають дітей чи близьких, однак таке значення в цих словах не фіксується словниками. Говорячи про значення слова, необхідно мати на увазі, що слово загалом вступає в три типи відношень: предметний (слово – предмет), поняттєвий (слово – поняття) і лінгвальний (слово – слово). ...

Мультикультурализм как объяснительный принцип культурной политики

Структура культурной политики, как правило, включает три параметра: концептуальную, экономическую и законодательную. Первая составляющая, по сути дела, выделяет философско-содержательный, ценностный аспект культурной политики. Именно здесь определяются стратегические цели государства в отношении культуры, формулируются основные ценностные установки, выявляются приоритеты, которые впоследствии транслируются всему обществу. Декларировав свою позицию, государство выступает гарантом ее реализации, определяя принципы

финансирования культуры (полное или частичное), государство берет на себя ответственность за последовательное проведение их в жизнь. Третьей важной составляющей культурной политики становятся законы. Они напрямую регламентируют организационно-творческую деятельность. В этом случае важны не только законы, непосредственно связанные со сферой культуры, но и смежные. Это целая система законодательных актов. Культурная политика тесно связана с методами управления в культуре. Эти методы разнятся, прежде всего, в зависимости от господствующей формы власти. Они могут быть жесткими, административно-командными или более мягкими, гибко регулируемые, а в иных случаях и саморегулируемыми. Очевидна необходимость и в современных менеджерских кадрах. Необходима поддержка не только государства, но и бизнеса, а также различных общественных организаций. В разных странах сегодня действуют разные модели культурной политики, отражающие разную степень участия государства в ее формировании и финансировании. В европейских странах существует несколько моделей решения этого вопроса, но, несмотря на их разнообразие, вопрос внебюджетной финансовой поддержки культуры и там остается весьма актуальным. В зарубежной практике выделяют целевой, институциональный и ресурсный подходы, а когда они совмещаются, тогда используется комплексный подход (управленческий).

Вправа «Юний технік»

(рецептивна, репродуктивно-продуктивна)

Мета: залучити майбутніх фахівців перекладу до пошуково-технологічної діяльності в межах оволодіння підготовленим монологічним мовленням у межах китайської, англійської, української, російської мов.

Завдання:

Підготуйтеся до презентації нового приладу (гаджету) китайською, англійською, українською, російською мовами із зазначенням його функцій, переваг перед попередньою моделлю, інструкції із застосування тощо. Перевага віддається застосуванню мультимедійних технологій.

Вправа «Зірка театрального сезону»

Мета: тренування підготовленого драматизованого китайського / англійського / українського / російського діалогічного мовлення.

Завдання: Драматизуйте з партнером уривок з китайського / англійського / українського / російського художнього твору за вашим вибором. Доповніть діалог паралінгвістичними засобами (відповідними жестами, мімікою, рухами тіла тощо).

Рекомендовані тексти:

1. 孟姜女哭长城

秦朝时候，有个善良美丽的女子，名叫孟姜女。一天，她正在自家的院子里做家务，突然发现葡萄架下藏了一个人，吓了她一大跳，正要叫喊，只见那个人连连摆手，恳求道：“别喊别喊，救救我吧！我叫范喜良，是来逃难的。”原来这时秦始皇为了造长城，正到处抓人做劳工，已经饿

死、累死了不知多少人！孟姜女把范喜良救了下来，见他知书达理，眉清目秀，对他产生了爱慕之情，而范喜良也喜欢上了孟姜女。他俩儿心心相印，征得了父母的同意后，就准备结为夫妻。

成亲那天，孟家张灯结彩，宾客满堂，一派喜气洋洋的情景。眼看天快黑了，喝喜酒的人都渐渐散了，新郎新娘正要入洞房，忽然只听见鸡飞狗叫，随后闯进来一队恶狠狠的官兵，不容分说，用铁链一锁，硬把范喜良抓到长城去做工了。好端端的喜事变成了一场空，孟姜女悲愤交加，日夜思念着丈夫。她想：我与其坐在家里干着急，还不如自己到长城去找他。对！就这么办！孟姜女立刻收拾收拾行装，上路了。

一路上，也不知经历了多少风霜雨雪，跋涉过多少险山恶水，孟姜女没有喊过一声苦，没有掉过一滴泪，终于，凭着顽强的毅力，凭着对丈夫深深的爱，她到达了长城。这时的长城已经是由一个个工地组成的一道很长很长的城墙了，孟姜女一个工地一个工地地找过来，却始终不见丈夫的踪影。最后，她鼓起勇气，向一队正要上工的民工询问：“你们这儿有个范喜良吗？”民工说：“有这么个人，新来的。”孟姜女一听，甭提多开心了！她连忙再问：“他在哪儿呢？”民工说：“已经死了，尸首都已经填了城脚了！”

猛地听到这个噩耗，真好似晴天霹雳一般，孟姜女只觉眼前一黑，一阵心酸，大哭起来。整整哭了三天三夜，哭得天昏地暗，连天地都感动了。天越来越阴沉，风越来越猛烈，只听“哗啦”一声，一段长城被哭倒了，露出来的正是范喜良的尸首，孟姜女的眼泪滴在了他血肉模糊的脸上。她终于见到了自己心爱的丈夫，但他却再也看不到她了，因为他已经被残暴的秦始皇害死了。

2. 兔子的新娘

从前有个妇人，她带着女儿住在一座漂亮的花园里，院子里种了许多卷心菜。冬天，有只兔子来到院子里偷吃卷心菜，妈妈对女儿说：“去把那兔子赶走。”小姑娘就出来对兔子说：“喂！兔子，你快把我们家的卷心菜吃光了。”兔子对小姑娘说：“小姑娘，来坐到我尾巴上来吧，我带你上我家去。”

小姑娘不肯。

第二天，兔子又来吃卷心菜了。妈妈又对女儿说：“到院子里去把那只兔子赶走。”小姑娘就出来对兔子说：“喂！兔子，你快把我们家的卷心菜吃光了。”兔子对小姑娘说：“小姑娘，来坐到我尾巴上来吧，我带你上我家去。”小姑娘还是拒绝了。

第三天，兔子又来了，坐在卷心菜上面。妈妈对女儿说：“去把那兔子赶走。”小姑娘就出来对兔子说：“喂！兔子，你快把我们家的卷心菜吃光了。”兔子对小姑娘说：“小姑娘，来坐到我尾巴上来吧，我带你上我家去。”小姑娘坐到兔子尾巴上，被带到了很远的兔子家。它对姑娘说：“现在动手烧饭吧，用青菜和小米，我去请来参加婚礼的客人。”接着，所有的客人都到了（谁是客人？我把别人告诉我的说给你听吧：全是兔子！奶牛是牧师，为新郎新娘主持婚礼；狐狸是司仪，祭坛在彩虹下面。）

姑娘十分难过，因为只有她是人。小兔子走来说：“开门开门快开门，客人们都很有兴趣。”被当成新娘的姑娘一言不发地抽泣起来，兔子走了出去。它再回来时又说：“开饭开饭快开饭，客人们肚子都很饿了。”新娘还是一声不吭，顾自流泪，兔子又走了。它第三次回来时对小姑娘说：“揭开锅盖快揭开，客人已经不耐烦。”新娘沉默着，兔子又出去了。于是姑娘将自己的衣服套在一个稻草人身上，给它一把勺子装成搅拌锅里煮的东西的样子，然后把它摆在锅边，自己回家找妈妈去了。小兔子又回来喊：“快开饭，快开饭！”然后站起来，对着新娘就是一拳，结果把稻草人的帽子给打掉了。

小兔子发现这不是它要的新娘，十分难过地离开了那里。

3. 三个好朋友

花园里有三只蝴蝶，一只是红色的，一只是黄色的，一只是白色的。三个好朋友天天都在一起玩，可好了。一天，他们正玩得，天突然下起了雨。

三只蝴蝶的翅膀都被雨打湿了，浑身冻得发抖。

三只小蝴蝶一起飞到红花那里，对红花说：“红花姐姐，让我们飞到你的叶子下面躲躲雨吧！”

红花说：“红蝴蝶进来吧，其他的快飞开！”

三个好朋友一齐摇摇头：“我们是好朋友，一块儿来，也一块儿走。”

他们又飞到黄花那里，对黄花说：“黄花姐姐，让我们飞到你的叶子下面躲躲雨吧！”黄花说：“黄蝴蝶进来吧，其他的快飞开！”

三个好朋友一齐摇摇头：“我们是好朋友，一块儿来，也一块儿走。”

然后，他们又飞到白花那里，对白花说：“白花姐姐，让我们飞到你的叶子下面躲躲雨吧！”

可是白花也说：“白蝴蝶进来吧，其他的快飞开！”

这三个好朋友还是一齐摇摇头，对白花说：“我们是好朋友，一块儿来，也一块儿走。”

这时，太阳公公看见了，赶忙把乌云赶走，叫雨停下。

天终于晴了，这三个好朋友又一起在花丛中跳舞玩游戏了。

1. Jack London «Bald-Face»

The Klondike King paused meditatively, and the group on the hotel porch hitched their chairs up closer.

"Talkin' of bear," he went on, "now up in the Northern Country there are various kinds. On the Little Pelly, for instance, they come down that thick in the summer to feed on the salmon that you can't get an Indian or white man to go nigher than a day's journey to the place. And up in the Rampart Mountains there's a curious kind of bear called the 'side-hill grizzly.' That's because he's traveled on the side-hills ever since the Flood, and the two legs on the down-hill side are twice as long as the two on the up-hill. And he can out-run

a jack rabbit when he gets steam up. Dangerous? Catch you! Bless you, no. All a man has to do is to circle down the hill and run the other way. You see, that throws mister bear's long legs up the hill and the short ones down. Yes, he's a mighty peculiar creature, but that wasn't what I started in to tell about.

"They've got another kind of bear up on the Yukon, and his legs are all right, too. He's called the bald-face grizzly, and he's jest as big as he is bad. It's only the fool white men that think of hunting him. Indians got too much sense. But there's one thing about the bald-face that a man has to learn: he never gives the trail to mortal creature. If you see him comin', and you value your skin, you get out of his path.

2. Arthur Conan Doyle The Red Star

The house of Theodosius, the famous eastern merchant, was in the best part of Constantinople at the Sea Point which is near the church of Saint Demetrius. Here he would entertain in so princely a fashion that even the Emperor Maurice had been known to come privately from the neighbouring Bucoleon palace in order to join in the revelry. On the night in question, however, which was the fourth of November in the year of our Lord 630, his numerous guests had retired early, and there remained only two intimates, both of them successful merchants like himself, who sat with him over their wine on the marble verandah of his house, whence on the one side they could see the lights of the shipping in the Sea of Marmora, and on the other the beacons which marked out the course of the Bosphorus. Immediately at their feet lay a narrow strait of water, with the low, dark loom of the Asiatic hills beyond. A thin haze hid the heavens, but away to the south a single great red star burned sullenly in the darkness.

The night was cool, the light was soothing, and the three men talked freely, letting their minds drift back into the earlier days when they had staked their capital, and often their lives, on the ventures which had built up their present fortunes.

3. Stephen King

Full Dark No Stars

My name is Wilfred Leland James, and this is my confession. In June of 1922 I murdered my wife, Arlette Christina Winters James, and hid her body by tuppung it down an old well. My son, Henry Freeman James, aided me in this crime, although at 14 he was not responsible; I cozened him into it, playing upon his fears and beating down his quite normal objections over a period of 2 months. This is a thing I regret even more bitterly than the crime, for reasons this document will show. The issue that led to my crime and damnation was 100 acres of good land in Hemingford Home, Nebraska. It was willed to my wife by John Henry Winters, her father. I wished to add this land to our freehold farm, which in 1922 totaled 80 acres. My wife, who never took to the farming life (or to being a farmer's wife), wished to sell it to the Farrington Company for cash money. When I asked her if she truly wanted to live downwind from a Farrington's hog butchery, she told me we could sell up the farm as well as her father's acreage – my father's farm, and his

before him! When I asked her what we might do with money and no land, she said we could move to Omaha, or even St. Louis, and open a shop.

“I will never live in Omaha,” I said. “Cities are for fools.”

This is ironic, considering where I now live, but I will not live here for long; I know that as well as I know what is making the sounds I hear in the walls. And I know where I shall find myself after this earthly life is done.

1. Іван ФРАНКО ПЕРЕХРЕСНІ СТЕЖКИ (Повість)

– А, пан меценас! Гратулюю, гратулюю! Може тішитися наше місто, що дістало такого блискучого оборонця. О, такої оборони наш трибунал давно не чув!

Се було на вулиці, перед будинком карного суду, в однім із більших провінціоанальних міст. Власне вибила перша, карна розправа скінчилася, і з суду виходили купами свідки – селяни, жиди, якісь ремісники, поліційні стражники. Адвокат д-р Євгеній Рафалович вийшов також, вирвавшись з-поміж своїх клієнтів, цілої купи селян, що були оскаржені за аграрний бунт і тепер, дякуючи його блискучій і вмілій обороні, не тільки увільнені трибуналом, але надто мали надію в дорозі цивільного процесу виграти те фатальне пасовисько, із-за котрого знялась була буча. Вони з слізьми в очах дякували д-ру Рафаловичу, та сей збув їх коротко, навчив, що мають робити далі, і вийшов із темнуватого судового коридора, де, щоправда, було холодніше, ніж у залі розправ, але проте стояла курява від давно не метеної долівки, було брудно і тісно.

2. Українські народні казки. Розум та щастя

Ішли собі десь розум та щастя та й засперечались, Розум каже, що він сильніший, а щастя – що воно. Сперечались вони, сперечались та й розійшлись. Щастя пішло у ліс, а розум пішов та одному хлопчикові і вліз у голову. От віддає батько того хлопчика у шевці. Побув він у шевцях з тиждень – уже всьому й навчився.

– Оддайте, – каже, – тату, ще чому другому вчитись.

Віддав його батько у кравці, він і там чи побув з тиждень, уже зумів і покроїти, і пошити. Тоді віддав його батько вчитись ще годинники робити. Він і того щось скоро навчився.

От раз той його хазяїн відїжджає – а він вже на жалуванні служив – та й наказує хлопцеві, щоб він, поки той вернеться, зробив стільки там годинників, а що зостанеться припасу, то, як схоче, то і собі зробить. От він як заходився, живо поробив, ще й собі вигадав, та такий утнув, що у двадцять п'ять років тільки раз і заводиться, та як завів, то і ключик туди усередину заховав і зачинив там.

Приїхав ось хазяїн – усе пороблено, він забрав ті годинники та й повіз десь на ярмарок, і його з собою узяв. Той же хазяїн свої годинники розпродав то панам, то іншим людям, а той хлопець свій продав самому цареві, та як забрав гроші, то й пішов десь аж за границю.

3. М. Коцюбинський «Intermezzo»

Лишилось тільки ще спакуватись... Се було одно з тих незчисленних "треба", які мене так утомили і не давали спати. Дарма, чи те "треба" мале, чи велике, – вагу те має, що кожен раз воно вимагає уваги, що не я їм, а воно мною уже керує. Фактично стаєш невідьником сього многоголового звіра. Хоч на час увільнитись від нього, забути, спочити. Я утомився.

Бо життя безупинно і невблаганно іде на мене, як хвиля на берег. Не тільки власне, а і чуже. А врешті – хіба я знаю, де кінчається власне життя, а чуже починається? Я чую, як чуже існування входить в моє, мов повітря крізь вікна і двері, як води притоків у річку. Я не можу розминутись з людиною. Я не можу бути, самотнім. Признаюсь – зазрю планетам: вони мають свої орбіти, і ніщо не стає їм на їхній дорозі. Тоді як на своїй я скрізь і завжди стрічаю людину.

Так, ти стаєш мені на дорозі і уважаєш, що маєш на мене право. Ти скрізь. Се ти одягла землю в камінь й залізо, се ти через вікна будинків – тисячі чорних ротів – вічно дихаєш смородом. Ти бичуєш святу тишу землі скреготом фабрик, громом коліс, брудниш повітря пилом та димом, ревеш від болю, з радості, злості. Як звірина. Скрізь я стрічаю твій погляд; твої очі, цікаві, жадні, влазять у мене, і сама ти, в твоїй розмаїтості кольорів й форм, застрягаєш в моїй зіниці. Я не можу розминутись з тобою... я не можу бути самотнім... Ти на тільки йдеш поруч зо мною, ти влазиш всередину в мене. Ти кидаєш у моє серце, як до власного сховку, свої страждання і свої болі, розбиті надії і свою розпач. Свою жорстокість і звірячі інстинкти. Весь жах, весь бруд свого існування. Яке тобі діло, що ти мене мучиш? Ти хочеш бути моїм паном, хочеш взяти мене... мої руки, мій розум, мою волю і моє серце... Ти хочеш виссать мене, всю мою кров, як той вампір. І ти се робиш. Я живу не так, як хочу, а як ти мені кажеш в твоїх незліченних "треба", у безконечних "мусиш".

Я утомився.

Мене втомили люди. Мені докучило бути заїздом, де вічно товчуться оті створіння, кричать, метушаться і сміять. Повідчиняти вікна! Провітрить оселю! Викинуть разом із сміттям і тих, що сміять. Нехай увійдуть у хату чистота й спокій.

Хто дасть мені втіху бути самотнім? Смерть?

Сон?

Як я чекав їх часом!

А коли приходив той прекрасний брат смерті і брав мене до себе – люди і там чигали на мене. Вони сплітали своє існування з моїм в химерну сітку, намагались налити мої вуха та моє серце тим, чим самі були повні... Слухай-но, слухай! Ти й тут несеш до мене свої страждання? Своє мерзенство? Моє серце не може більше вмістити. Воно повне ущерть. Дай мені спокій...

Так було по ночах.

А вдень я здригався, коли чув за собою тінь від людини, і з огидою слухав ревучі потоки людського життя, що мчали назустріч, як дикі коні, з усіх городських вулиць.

Достоевский Ф. М. Идиот

Часть первая

В конце ноября, в оттепель, часов в девять утра, поезд Петербургско-Варшавской железной дороги на всех парах подходил к Петербургу. Было так сыро и туманно, что насилу рассвело; в десяти шагах, вправо и влево от дороги, трудно было разглядеть хоть что-нибудь из окон вагона. Из пассажиров были и возвращавшиеся из-за границы; но более были наполнены отделения для третьего класса, и всё людом мелким и деловым, не из очень далека. Все, как водится, устали, у всех отяжелели за ночь глаза, все назяблись, все лица были бледножелтые, под цвет тумана.

В одном из вагонов третьего класса, с рассвета, очутились друг против друга, у самого окна, два пассажира, — оба люди молодые, оба почти налегке, оба не щегольски одетые, оба с довольно замечательными физиономиями, и оба пожелавшие, наконец, войти друг с другом в разговор. Если б они оба знали один про другого, чем они особенно в эту минуту замечательны, то, конечно, подивились бы, что случай так странно посадил их друг против друга в третьеклассном вагоне петербургско-варшавского поезда. Один из них был небольшого роста, лет двадцати семи, курчавый и почти черноволосый, с серыми, маленькими, но огненными глазами. Нос его был широко сплюснут, лицо скулистое; тонкие губы беспрерывно складывались в какую-то наглую, насмешливую и даже злую улыбку; но лоб его был высок и хорошо сформирован и скрашивал неблагородно развитую нижнюю часть лица. Особенно приметна была в этом лице его мертвая бледность, придававшая всей физиономии молодого человека изможденный вид, несмотря на довольно крепкое сложение, и вместе с тем что-то страстное, до страдания, не гармонировавшее с нахальной и грубою улыбкой и с резким, самодовольным его взглядом. Он был тепло одет, в широкий, мерлушечий, черный, крытый тулуп, и за ночь не зяб, тогда как сосед его принужден был вынести на своей издрогшей спине всю сладость сырой, ноябрьской русской ночи, к которой, очевидно, был не приготовлен.

Л. Н. Толстой. Война и мир

Князь Василий не обдумывал своих планов. Он еще менее думал сделать людям зло для того, чтобы приобрести выгоду. Он был только светский человек, успевший в свете и сделавший привычку из этого успеха. У него постоянно, смотря по обстоятельствам, по сближениям с людьми, составлялись различные планы и соображения, в которых он сам не отдавал себе хорошенько отчета, но которые составляли весь интерес его жизни. Не один и не два таких плана и соображения бывало у него в ходу, а десятки, из которых одни только начинали представляться ему, другие достигались, третьи уничтожались. Он не говорил себе, например: «Этот человек теперь в силе, я должен приобрести его доверие и дружбу и через него устроить себе выдачу единовременного пособия», или он не говорил себе: «Вот Пьер богат, я должен заманить его жениться на дочери и занять нужные мне 40 тысяч»; но человек в силе встречался ему, и в ту же минуту инстинкт подсказывал ему, что этот

человек может быть полезен, и князь Василий сблизился с ним и при первой возможности, без приготовления, по инстинкту, льстил, делался фамильярен, говорил о том, о чем нужно было.

Пьер был у него под рукою в Москве, и князь Василий устроил для него назначение в камер юнкеры, что тогда равнялось чину статского советника, и настоял на том, чтобы молодой человек с ним вместе ехал в Петербург и остановился в его доме. Как будто рассеянно и вместе с тем с несомненной уверенностью, что так должно быть, князь Василий делал всё, что было нужно для того, чтобы женить Пьера на своей дочери. Ежели бы князь Василий обдумывал вперед свои планы, он не мог бы иметь такой естественности в обращении и такой простоты и фамильярности в сношении со всеми людьми, выше и ниже себя поставленными. Что-то влекло его постоянно к людям сильнее или богаче его, и он одарен был редким искусством ловить именно ту минуту, когда надо и можно было пользоваться людьми.

М. А. Булгаков. Собачье сердце

У-у-у-у-гу-гуг-гуу! О, гляньте на меня, я погибаю. Вьюга в подворотне ревет мне отходную, и я вою с ней. Пропал я, пропал. Негодяй в грязном колпаке – повар столовой нормального питания служащих центрального совета народного хозяйства – плеснул кипятком и обварил мне левый бок.

Какая гадина, а ещё пролетарий. Господи, боже мой – как больно! До костей проело кипятком. Я теперь вою, вою, да разве воем поможешь.

Чем я ему помешал? Неужели я обожру совет народного хозяйства, если в помойке пороюсь? Жадная тварь! Вы гляньте когда-нибудь на его рожу: ведь он поперёк себя шире. Вор с медной мордой. Ах, люди, люди. В полдень угостил меня колпак кипятком, а сейчас стемнело, часа четыре приблизительно пополудни, судя по тому, как луком пахнет из пожарной пречистенской команды. Пожарные ужинают кашей, как вам известно. Но это – последнее дело, вроде грибов. Знакомые псы с Пречистенки, впрочем, рассказывали, будто бы на Неглинном в ресторане «бар» жрут дежурное блюдо – грибы, соус пикан по 3р.75 к. порция. Это дело на любителя всё равно, что калошу лизать... У-у-у-у-у...

Бок болит нестерпимо, и даль моей карьеры видна мне совершенно отчётливо: завтра появятся язвы и, спрашивается, чем я их буду лечить?

Летом можно смотаться в Сокольники, там есть особенная, очень хорошая трава, а кроме того, нажрёшься бесплатно колбасных головок, бумаги жирной набросают граждане, налижешься. И если бы не гримза какая-то, что поёт на лугу при луне – «Милая Аида» – так, что сердце падает, было бы отлично. А теперь куда пойдёшь? Не били вас сапогом? Били. Кирпичом по рёбрам получали? Кушано достаточно. Всё испытал, с судьбой своей мирюсь и, если плачу сейчас, то только от физической боли и холода, потому что дух мой ещё не угас... Живуч собачий дух.

Но вот тело моё изломанное, битое, надругались над ним люди достаточно. Ведь главное что – как врезал он кипятком, под шерсть проело, и защиты, стало быть, для левого бока нет никакой. Я очень легко могу получить воспаление лёгких, а, получив его, я, граждане, подохну с голоду. С

воспалением лёгких полагается лежать на парадном ходе под лестницей, а кто же вместо меня, лежащего холостого пса, будет бегать по сорным ящикам в поисках питания? Прохватит лёгкое, поползу я на животе, ослабею, и любой спец пришибёт меня палкой насмерть. И дворники с бляхами ухватят меня за ноги и выкинут на телегу...

Дворники из всех пролетариев – самая гнусная мразь. Человечьи очистки – самая низшая категория. Повар попадаетея разный. Например – покойный Влас с Пречистенки. Скольким он жизнь спас. Потому что самое главное во время болезни перехватить кус. И вот, бывало, говорят старые псы, махнёт Влас кость, а на ней с осьмушку мяса. Царство ему небесное за то, что был настоящая личность, барский повар графов Толстых, а не из Совета Нормального питания. Что они там вытворяют в Нормальном питании – уму собачьему непостижимо. Ведь они же, мерзавцы, из вонючей солонины щи варят, а те, бедняги, ничего и не знают. Бегут, жрут, лакают.

Иная машинисточка получает по IX разряду четыре с половиной червонца, ну, правда, любовник ей фильдеперсовые чулочки подарит. Да ведь сколько за этот фильдеперс ей издевательств надо вынести. Ведь он её не каким-нибудь обыкновенным способом, а подвергает французской любви. С... эти французы, между нами говоря. Хоть и лопают богато, и всё с красным вином. Да...

Вправа «Перекладач-науковець»

Мета: формування умінь і навичок адекватно сприймати на слух різногалузову інформацію, подану китайською / англійською / українською / російською мовами, з подальшим суб'єктивно-зумовленим відтворенням змісту.

Завдання: Уявіть собі, що ви знаходитесь на науковій конференції. Прослухайте аудіозапис (китаємовний / англійськомовний / українськомовний / російськомовний діалог / полілог між делегатами конференції) щодо актуальних питань галузі.

- 1) Визначіть головну думку, основні ідеї, загальний зміст діалогу / полілогу.
- 2) Виявіть комунікативний намір інтерлокаторів.
- 3) Продовжіть діалог з учасником конференції (однорупником) мовою автентичного тексту відповідно до комунікативно-етичних норм дискурсу.

Скрипти:

Китайськомовний текст:

客：我想问的头一个问题是怎么区别定语和状语。一般书上给定语和状语下的定义好像都不大管用似的。

主：一般地说，在确定一个语法结构(ab)的组成部分（假定说是(a)在这个结构里的职能的时候，不仅要考虑它本身(a)的性质以及跟它对应的部分(b)的性质，还要考虑整个结构(ab)的性质。所以在确定一个偏正结构里的修饰语是定语还是状语时，应该考虑的因素有：

- (i) 修饰语与本身的性质，
- (ii) 中心语的性质，
- (iii) 整个偏正结构的性质。

这三项里的随便哪一项都可以选来作为给定语和状语下定义的根据，不过效果不一样。

客：你说的效果是指的什么？

主：指定义的概括能力，说得明白一点，就是管用的程度。比较起来，恐怕要算 (i) 的效果最差。

客：为什么？

主：要是选择 (i) 作为划分定语和状语的根据，我们就只能采取列举的方法，例如说：凡是有名词、人称代词、数量词充任的修饰语是定语，凡是有副词充任的修饰语是状语。

客：你没有提到形容词做修饰语的情形。

主：因为形容词做修饰语可以是定语，也可以是状语。例如“慢性子”的“慢”是定语，“慢走”的“慢”是状语。“周密的想法”里的“周密的”是定语，“周密的考虑一下”里的“周密的”是状语。可见根据修饰语本身的性质是不可能把定语和状语的界限划清楚的。除此之外，这个定义还有一个缺点。我们给副词下定义的时候说只能做状语的词是副词。现在给状语下定义的时候，又说由副词充任的修饰语是状语，这是明显的循环特征。

客：一般语法书上说修饰名词的是定语，修饰动词和形容词的是状语。这是以 (ii) 作为划分根据的。这种定义管用的程度恐怕不见得比 (i) 高多少。

主：是的，因为修饰名词性成分的不一定是定语，例如：他帮大学生了|你才是傻瓜呢|刚好五个人|；另一方面修饰谓语性成分的也不一定是状语，例如：群众的支持|温度的下降|价钱的便宜。这样的例子实在太多，所以这种定义没有多大价值。

客：有人认为“群众的支持|温度的下降|价钱的便宜”里的“支持、下降、便宜”已经名词化了，所以前边的修饰语是定语，不是状语。这么说不是也很合理吗？

主：不过你要是问他何以见得“支持、下降、便宜”已经名词化了，他又会反过来说因为他们受定语修饰。这也是明显的循环理论。

客：(i) 和 (ii) 的效果都不好，(iii) 怎么样呢？

主：要是选择（iii）作为划分定语和状语的根据，那么可以把定语定义为：名词性偏正结构里的修饰语；把状语定义为：谓语性偏正结构里的修饰语。按照这个定义：“（他）都大学生了|（你）才是傻瓜呢|刚好五个人”因为是谓语性偏正结构，所以其中的“都、才、刚好”是状语。

Англомовні тексти

Текст А

Feilding: I think it's more difficult taking psychedelics than not taking them. I think you need more discipline to take them, than just have a drink. But, I don't think it's a cure-all, at all. But I think it's rather like the shaman, going on his journey. Maybe you get a little bit of valuable information to bring back to the land lovers back home. I think it's worth it for society to have people who are prepared to take the risk, if you like.

Nichols: I would just say, not necessarily with respect to integrating them into the culture as a whole, but there are people that are suffering that could use these treatments. We started with Hefter, our main focus has been the distress and depression of people [who] are dying. If you can alleviate that in people [who] are dying, then can't you back out and go to people that aren't dying, and do that same thing? The young kid that's already by 12, got a list of offenses at the police department, who comes out of a very dysfunctional family, and has maybe been abused as a child, that person's life is going in the wrong direction. This is way out there, but could you take a person, an adolescent, and do a therapy with some kind of a psychedelic, and move them back into a positive direction? Our society isn't prepared to do things like that. These kinds people are either not treated well, or just kind of written off. They never have the quality of life they should have. So I see the psychedelics integrated in some kind of a medical psychiatric context, to just overall improve the quality of life for people who didn't have the advantages that most of us have had. And to bring their lives into a direction where they can enjoy the fullness of creation, being alive without being burdened by depression, and anxiety, and different types of emotional disorders. That's what I would see initially, really as the benefit, before we get to some of the more esoteric things of culture integration.

Jesse: A little to add to that...So [when] we talk about psychedelics, we're really talking about many modalities of action and outcome. In Jim Fadiman's recent book, he has categorized them in terms of psychotherapy being one category, creativity, as another category, whether that's artistic, or engineering, scientific, but in the domain of thought, and the third being an opportunity to touch non-duality, Meaning transcendence of the ego, or ego disillusion, which typically happens only with very high doses. So the outcomes, personally and culturally, of each of those modalities of use are going to be pretty different. It's almost like we could have three different conferences. One's about creativity. One's about psychotherapy. And one is about the downstream consequences of a population in which more people as adults have had non-duality. It's three very different tracks. What Dave is talking about, the alleviation of suffering, can come from at least two of those. One is the psychotherapeutic, healing of wounds basically. And the other strikes me as much more systemic, much deeper. And that's...I don't want to use the word cure. Let's just say from a non dual perspective; those sets of concerns, or sources of suffering, get diminished. What are the prospects for this work? I feel as though it's kind of hard to go very badly wrong. Right? There's enough safeguards in

place, enough checks, and balances now, enough people who are well informed, that there isn't going to be some big disaster. Maybe had the 60's gone a little bit differently, when the substances weren't as known, or the political forces were operating differently, maybe it could have gone worse. But I don't think its going to happen. So what might then be the time course, and if not the time course, then at least the stages along the way of what I would view, we probably all view, as a dramatic improvement in the culture? I keep coming back to...as we're doing this, because we're not going to make big mistakes. There's going to be suffering at the individual level that will get alleviated more and more along the way. But, the real prize... A: It never comes. B: The biggest ones might not happen in any of our lifetimes, unless you're really young. Here's what has to happen. here's why I keep coming back to this long arc over generations. This has not changed 5 years over 5 years, or 10 years over 10 years. The little ticks on the ruler are probably best thought of as decades or generations, human generations.

Текст Б

The “Drunkometer” to Digital Apps: How Technology Changes the Way We Drink

Gary Wolf: So what do you call if binge drinking is .08, what is the label it is something different for 1.2 or 1.3 or something like that?

Dr. George Koob: .12.

Gary Wolf: Sorry. Move that decimal.

Dr. George Koob: I would call it beyond 08.

Gary Wolf: But maybe that label is important. This is where kind of the cultural work is that I think is maybe easy to miss if you're in the conversation every day. People are out there saying: Who am I? Am I a drunk? Am I somebody who works hard and parties hard? I've never blacked out. You know? These are actual real conversations. So you probably have something to say about that or would want to.

Dr. George Koob: I just want to go back to the point the gentleman, the physician, made in the back up there which is that my friends in the U.K. sent me some statistics about a year ago showing that the incidence of cirrhosis of the liver in under 30yearolds had doubled in the U.K. in the last 10 years. They've had a big problem of what I would call binge drinking for quite some time. So it's more than just you can't navigate I don't know how big a car is, 1,000pound car. It really has to do with the fact that you're crossing a threshold if you're doing this regularly or you're doing it in a short period of time. Again, I emphasize the time limit is two hours. You're doing harm to your body. I think that's the part that we're trying to get across. It's on our website, rethinking drinking. We want to get across the point that alcohol is not it's not like my mom said, you know, if you take a little bit of a drug it's good, more of the drug it's even better. With alcohol it goes like this. Ok?

Dr. William Rorabaugh: Isn't the British story really about riding consumption? Because of the change of drinking habits and the fact

Dr. George Koob: Yeah. They extended the drinking hours. You know more about this than I do.

Dr. William Rorabaugh: The drinking hours. And they also it used to be people in Britain mostly drank in pubs. Because of the social experience in the pub, the level of consumption per hour would have

been diminished by the conversation of the dart boards or whatever else was going on. But when big box stores came in, they began to sell alcohol retail for home consumption at prices that were considerably lower than the prices in the pubs, and so you have all of these younger people responding to the low price by buying huge quantities at discounted prices, quantity discount in the discount stores. And then it's a lot easier to just drink the bottle on the street corner. Isn't it? And that's what's going on.

Gary Wolf: Supply argument again.

Dr. William Rorabaugh: Well, yeah. But the government policy actually mattered in this.

Gary Wolf: Right.

Dr. William Rorabaugh: It created this.

Українськомовний текст

- Отже, мова буде йти про фантастичний феномен, який було відкрито наприкінці минулого століття, про збережений на специфічних носіях – єврейський музичний фольклор початку двадцятого століття. Чесно кажучи моє перше сприйняття коли Ви тоді представляли на різних конференціях та форумах було якесь містичне. Мені здавалось, що світи які здається все повинні були відійти і жодного там сигналу про їх існування вже не знайти, а от вони живі і вони є існують і звичайно не самі по собі, а завдяки величезній праці вашій та ваших колег.

- Це колекція єврейського музичного фольклору, вона так і називається в нас, зберігається в інституті рукопису. Спеціальний склад цих воскових валиків, це перша частина цього фонду нашого і має вона більше ніж тисячу, тисячу сімнадцять фоноциліндрів, які збереглися до нашого часу, а друга частина цього фонду – це текстові й нотні розшифровки тих записів, які зроблені на цих воскових носіях. Записи робились починаючи з 1912 року, це частина фонду 1912–1914 рік, коли робились записи під час єврейських етнографічних експедицій під керівництвом фантастичного, просто фантастичного дослідника, етнографа, письменника Семена Анського, це псевдонім, справжнє ім'я Шломо Ашкеназі Раппопорт. Згодом записи робились вже після 17 року в неділі фольклору Інституту єврейської культури, потім це відділ фольклору кабінету єврейської культури й керував цією роботою видатний музикознавець і фольклорист Мойсей Якович Береговський. Він виконав записи починаючи з 1926 по 47 рік і якщо говорити про географію це майже вся територія України, включаючи західну частину Волині, Поділля. Це записи дванадцятих –чотирнадцятих років, середня частина України: Київщина, частково Кіровоградська область і Південний Схід, тепер краще говорити Південний Схід, це частково Дніпропетровська область, Миколаївська, Херсонська і Північний Крим. Це вже записи Мойсея Береговського, більш пізні. І Трансністрія, регіон Трансністрії – це повоєнні записи, коли Мойсей Береговський зміг зробити фантастичні й дуже важливі для дослідників запис єврейського фольклору періоду Другої Світової війни, тих євреїв які збереглись після Голокосту, як раз в тому регіоні. Це Трансністрія, частково Буковина, так трошки туди заїхав.

- Ірино, я хочу теж розповісти невеличку історію пов'язану з долею Мойсея Бериговського. Він написав свої п'ять книг про єврейський музичний фольклор перед війною, це може найбільше дослідження цієї теми, по-моєму так в світі.

- Перепрошую, перед війною він підготував три томи, два це вже повоєнні. Це до сорок сьомого року десь.

- Зумів видати перший том, потім війна, потім після війни, потім його арештували і він відсидів у Глазі, а потім його випустили, але він вже не багато прожив і помер. Його донька, Еда Моїсеївна казала: "Я кожного дня прокидалася і думала невже я помру і не встигну видати спадщину батька". Свого часу це здається початок двохтисячних років, ми видали один із ключових томів це "Пурімшпілі" і звичайно сил що видати п'ять томів не було, бо це величезні книги і це турбувало чимало грошей. І вже на жаль після смерті Еди Моїсеївни, яка прожила велике і творче життя і померла на вісімдесят третьому році життя, ми подумали, що ці книги, цей фольклор може бути виданий у вигляді дисків на яких записані ці тексти. І ось декілька років тому ми видали ці книги, які доповнюють всю ту роботу, про яку Ви розповідаєте.

Російськомовний текст

Вторая сессия конференции научных работников РАН, в ходе которой обсуждается реформа РАН

Вопрос: Собираетесь ли обратить серьезное внимание на ученые советы и их роль в управлении наукой?

Хлунов: Мы должны обсудить функционал и ответственность. И никто не может снять ответственность с директора института, которая прописана законодательством.

Александр Буфетов: Хотел бы спросить о молодых – аспирантах или студентах старших курсов. Любая турбулентность вызывает в головах молодежи вопрос: нужно ли строить свое будущее на науке в России? Что с постоянными позициями для молодых ученых?

Котюков: Хочу разделить ваш жесткий настрой, это правильная позиция. Штатное расписание – не предмет учредителя. И точно совершенно – я встречался на местах с советами молодых ученых, На Урале молодой человек поднял руку: «Я заведующий лабораторией, руковожу лабораторией, которая обсчитывала серьезные проекты. А я недотягиваю для таких проектов, дайте мне такую задачу».

Вопрос: Будет ли ФАНО продолжать программу жилья для молодых ученых? Котюков: Мы получили не очень простое наследство. ФЦП «Жилище» исполнялась не на 100% той части, которая предназначалась для академического сектора. Те объекты, которые строились на землях президиума РАН, предполагаем передать РАН – письма направлены в Минстрой. То, что строилось институтами, предполагается оставить и распределить через институты. По программе дальше через МЭР и ЖКХ – у нас средства только на 2014 год. Попробуем получить продление на 2015 год. К 2016 году должна быть новая программа. Нужно будет выстраивать единую систему работы для всех организаций.

Вопрос: Грантов РНФ мало, ими нельзя поддержать все достойные коллективы. Будет ли объявлен следующий конкурс? Когда?

Ответ: Грантов мало, не ставилось задачи поддержать всех. Продолжают работать РФФИ и РФНФ. В суммарном объеме они больше, чем РНФ. Что касается следующих конкурсов – у нас на сайте пять конкурсов, это те деньги, которые имеются у нас в бюджете, других денег нет. Если будет прибавка – мы объявим дополнительные конкурсы, в случае если такая прибавка будет. Если не будет – будем выполнять взятые обязательства по финансированию проектов на длительный период времени.

Вправа «Як досягти успіху в бізнесі на міжнародному рівні?»

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 / англійською / українською / російською мовами з подальшим прогнозуванням розгортання дискурсу.

Завдання: Прослухайте телефонну розмову (з перешкодами) у репрезентації носіїв китайської / англійської / української / російської мов.

а) Уявіть деталі розмови.

б) Виявіть комунікативний намір інтерлокуторів.

в) Обсудіть з партнером (одногрупником) мовою автентичного тексту подальшу стратегію співпраці з іноземними колегами.

Скрипти

Китайськомовний текст з перешкодами

第三部分 孔子的人生计划

田芳: 玛丽, 你毕业以后打算做什么呢?

玛丽: 说实话, 我还真没有想好。你呢?

田芳: 我也是。可是最近我读了孔子的一篇文章, 他说到了自己的人生计划, 读过以后, 我觉得应该有一个自己的人生计划。

玛丽: 是吗? 孔子的人生计划是什么样子的呢? 你能给我说说吗?

田芳: 好吧。不过孔子的思想印象深刻, 每个人的理解也都不完全一样, 我说的也只是我自己个人对孔子文章的理解。

玛丽: 没关系, 你快说吧!

田芳: 孔子把他的人生分成六个阶段。第一阶段是他 15 岁的时候, 那时候他就决定了自己的学习目标和方向, 而且下决心一定要坚持努力学习, 实现自己的目标。

玛丽：我 18 岁上大学，我的专业是经济，但是我不太喜欢我的专业。25 岁时我对汉语产生了兴趣，决定来中国学习汉语。这样看来，我是 25 岁才决定自己要学习什么，比孔子晚了 10 年啊。

田芳：孔子的第二阶段是 30 岁，孔子认为人在 30 岁时应该独立，能够决定自己的人生目标，并为实现这个目标而努力。10 年后，就到了人生的第三个阶段，这时，孔子 40 岁了，他已经有了很多生活和工作经验，懂得的事情和道理越来越多，对自己的能力也十分了解，变得自信、坚强，更有智慧。不管是成功还是失败，他都不再怀疑自己的能力。

玛丽：这个说起来容易，做起来可难了。成功的时候当然自信，但是失败的时候，人们常常会怀疑自己的能力。

田芳：对，所以说孔子是一个了不起的人。第四个阶段是 50 岁。孔子 50 岁时，对自己一生的命运都已经完全了解，因此不管生活中遇到什么，他都能从容面对。这样又过了 10 年，就到了第五个阶段，这时对于被人的意见，孔子总是能很高兴的接受，不管别人说什么，做什么，都能理解，不会生气。而到了 70 岁，孔子就很少再犯错误，这就是孔子说的第六个阶段。

玛丽：我原来以为人生目标应该是能赚多少钱、有几个孩子、有几套房子和车这样的计划，想不到孔子的人生目标是这样，是人格的不断完善。

田芳：是啊，要不怎么说孔子是大思想家呢！不过你说的那种人生计划也很重要，我现在就要好好地想一想我的人生计划。

Англоговний текст з перешкодами

Ms Benton: Hello, Miranda Benton.

Mr Carter: Hello, this is Max Carter speaking.

Ms Benton: Yes, hello, Mr Carter. How are you today?

Mr Carter: I'm fine, thanks, Ms Benton.

Ms Benton: Great. What can I do for you?

Mr Carter: Well, I'm calling about a financial matter/ you see, I accepted a note endorsed to me by a long-time business customer, Wilson Charles, in payment for services we provided. Wilson was short on cash, and the note had a face value of five thousand dollars. The amount outstanding on the services my firm provided was only about two thousand five hundred dollars, so I thought I was getting a pretty good deal. Especially, since I know the maker of the note, John Ellis. And I knew he was a decent guy.

Ms Benton: I see

Mr Carter: The note says that John is to pay monthly instalments, plus interest, as soon as he gets an inheritance from his uncle. I've notified John that I'm the holder of the note, but the problem is that several months have passed and he hasn't paid me anything – nothing whatsoever.

Ms Benton: Do you have the promissory note with you?

Mr Carter: Yes, I have it right here. I believe John wrote it up. Apparently he has some experience with this kind of thing.

Ms Benton: Right. Let me ask you a few questions. I need to check if the note is valid . You see, there are certain formal requirements that have to be met for it to be negotiable, that is, to be enforceable by you as a holder in due course.

Mr. Carter: OK, what would those be?

Ms Benton: The first one is simple: it has to be writing.

Mr Carter: Well, it certainly is!

Ms Benton: Yes, and it has to be signed by the maker, in this case John Ellis. Even an “x” would be acceptable. And ideally, a witness to the signing should sign the note as well.

Mr Carter: Well, this note has definitely been signed by Ellis.

Ms Benton: Fine. A third requirement is that the note has to use the language of negotiability. It should say “payable to the order of Wilson Charles”. Charles should then have endorsed the note “payable to the order of “ you. That’s what’s referred to as “order paper”. Or the endorsement could be in blank by Charles, which would make it “bearer paper”.

Mr Carter: Yes, it says it right here, “payable to the order of Wilson Charles”. And then Charles endorsed it “payable to the order of Max Carter”.

Ms Benton: OK, that’s good. a further requirement is that the note has to mention what’s known as a “sum certain”. That is to say, an exact amount in a specific currency.

Mr Carter: It says “5000 US dollars” right here.

Ms Benton: Right. This is looking good. There are just two more requirements; if it meets those, you have no problems. Let me see. The next one is the requirement of an unconditional order of promise. Allow me to explain: “Unconditional” means that there are no strings attached, no conditions connected with repayment. Have a look at the note. Are there any condition mentioned?

Mr Carter: Yeah, well, here’s one. It says that as soon as John is paid out his inheritance, he’ll start paying on the note. I guess that’s a condition, isn’t it?

Ms Benton: Yes, it certainly is. Hmm. Er, this may cause you problems, but let’s just look at the final requirement. The note should state that the outstanding sum is either payable on demand or at a definite time. Is that written anywhere on the note?

Mr Carter: No, nothing like that’s written anywhere on it.

Ms Benton: Oh dear. Well, Mr Carter, it looks like out of six requirements for negotiability, your note only meets four.

Mr Carter: I guess we now need to talk about whether I can get my money out of this whole mess...

Українськомовний текст з перешкодами

- Привіт, я тебе не відволікаю? Я телефоную, щоб спитати чи є в тебе синонімічний словник української мови?

- Привіт. Так, повинен бути. Можеш зайти після школи, я тобі позичу.

- Дуже дякую! Мені треба підготуватися до уроку. Хотів взяти в бібліотеці, та там усі словники позабирали. Мабуть, мої однокласники також усі готуються.

- Словники – річ корисна, тому краще мати їх в себе вдома.

- Та нащо! Ось пройдемо тему, а потім що із ним робити? Лише місце на полиці займатиме.

- О, в мене ідея! Ти можеш скористуватися онлайн-словником з інтернету! Там все таке ж, як у книжці, та ще й краще, бо завжди під рукою.

- Дякую за пораду. В мене складається враження, що ти часто користуєшся словниками, якщо так добре обізнаний на цю тему.

- Звичайно! По-перше, я часто користуюся двомовними словниками для перекладу з англійської.

- Це зрозуміло, тут без словника ніяк.

- Звісно. Ще в мене є орфографічний словник, в якому подане правильне написання всіх слів. Коли я сумніваюся, як пишеться те чи інше слово, то звертаюся до словника. Там усе в алфавітному порядку, тож легко знайти. Тим більш, що деякі правила українського правопису досить важко запам'ятати.

- Це точно. А які ще бувають словники?

- Ще я інколи користуюся орфоепічним словником. Це такий, де подане правильне наголошення слів. Ти навіть не уявляєш, як часто ми робимо неправильний наголос. Цей словник дуже допомагає під час підготовки до всіляких усних виступів. Коли правильно вимовляєш слова та наголошуєш їх, тебе всі зрозуміють, до того ж їм буде приємно тебе слухати.

- Зрозуміло. Мабуть, я погоджуюсь, що в словниках є велика користь. Мені дуже подобаються фразеологічні словники – і української, і російської, і англійської мови. Знаєш, ті, де розшифровується смисл сталих фраз. Є такі, що в житті не зрозумієш без тлумачення! Наприклад, вираз «дати дрозда» означає дуже когось лаяти. Ну як тут здогадатися!

- І не кажи! Добре, що в нас є такі гарні помічники!

- Дякую тобі, я скористаюсь твоїми порадами. На все добре!

Російськомовний текст з перешкодами

- Здравствуйте, это кассы кинотеатра «Весна»?

- Здравствуйте, да. Чем могу помочь?

- Скажите, пожалуйста, есть ли у вас билеты на фильм «Гарри Поттер и Дары смерти» на вечерний сеанс?

- Подождите, минутку ... Да, есть на 18.00 и 20.30. Фильм длится 2 часа.

- Тогда на 20.30 мне не подходит. Можно зарезервировать два билета на 18.00?

- Минуточку. Если Вам нужны места рядом, то остался только пятый ряд, места пятое и шестое. Хотя это ближе к краю, в нашем кинотеатре современный экран, поэтому хорошо видно с любого места.

- Правда? А какие технологии использует ваш кинотеатр для более комфортного просмотра?

- В наших залах используется специальный экран, покрытый слоем серебра, для лучшего отражения света. Это дополнительно повышает чистоту и яркость изображения. Также запатентованная геометрия зала визуально увеличивает размер экрана по отношению к его реальным размерам. Благодаря этому огромный экран охватывает всё поле зрения человека.

- В самом деле? Очень интересно! Надеюсь, что такой просмотр мне понравится!

- Как Ваша фамилия и имя? В нашем кинотеатре на этот сеанс возможна скидка по школьным или студенческим билетам.

- Приходько Алексей. Есть школьный билет.

- По школьному билету скидка 20 процентов. Один билет будет стоить сорок гривен.

- Очень хорошо! А какие еще предложения есть в вашем кинотеатре?

- Каждый вторник в нашем кинотеатре - День Зрителя! Цены на билеты максимально снижены! Детям до 6 лет билеты бесплатные. Также есть постоянные скидки для школьников, студентов, пенсионеров, инвалидов, детей-сирот и организованных групп посетителей.

- Спасибо за полезную информацию!

- Приятного просмотра! Спасибо.

Додаток Д8
Комплексні вправи з перекладу

Вправа «Дешифратор»

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 мовних парах: китайська ↔ українська, англійська ↔ українська, китайська ↔ російська, англійська ↔ російська мови.

Завдання 1:

А. Перекладіть з аркуша китайський / англійський тексти українською / російською мовами.

Б. Надайте анотований переклад тексту оригіналу китайською / англійською мовами.

数字化家庭

数字化家庭是未来智能小区系统的基本单元。所谓“数字化家庭”就是基于家庭内部提供覆盖整个家庭的智能化服务，包括数据通信、家庭娱乐和信息家电控制功能。数字化家庭设计的一项主要内容是通信功能的实现，包括家庭与外界的通信及家庭内部相关设施之间的通信。从现在的发展来看，外部的通信主要通过宽带接入。internet，而家庭内部的通信，笔者采用目前比较具有竞争力的蓝牙(bluetooth)无线接入技术。传统的数字化家庭采用 pc 进行总体控制，缺乏人性化。笔者根据人工情感的思想设计一种配备多种外部传感器的智能机器人，将此智能机器人视作家庭成员，通过它实现对数字化家庭的控制。本文主要就智能机器人在数字化家庭医疗保健方面的应用进行模型设计，在智能机器人与医疗仪器和控制 pc 的通信采用蓝牙技术。整个系统的成本较低，功能较为全面，扩展应用非常广阔，具有极大的市场潜力。

2 智能机器人的总体设计

2. 1 智能机器人的多传感器系统

机器人智能技术中最为重要的相关领域是机器人的多感觉系统和多传感信息的集成与融合[1]，统称为智能系统的硬件和软件部分。视觉、听觉、力觉、触觉等外部传感器和机器人各关节的内部传感器信息融合使用，可使机器人完成实时图像传输、语音识别、景物辨别、定位、自动避障、目标物探测等重要功能；给机器人加上相关的医疗模块 (ccd、camera、立体麦克风、图像采集卡等)和专用医疗传感器部件，再加上医疗专家系统就可以实现医疗保健和远程医疗监护功能。智能机器人的多传感器系统框图如图 1 所示。

2. 2 智能机器人控制系统

机器人控制系统包含 2 部分：一是上位机，一般采用 pc，它完成机器人的运动轨迹规划、传感器信息融合控制算法、视觉处理、人机接口及远程处理等任务；二是下位机，一般采用多单片机系统或 dsp 等作为控制器的核心部件，完成电机伺服控制、反馈处理、图像处理、语音识别和通信接口等功能。如果采用多单片机系统作为下位机，每个处理器完成单一任务，通过信息交换和相互协调完成总体系统功能，但其在信号处理能力上明显有所欠缺。

JOINT ORGANIZATION AND STAFF FUNCTIONS

200. INTRODUCTION. Numerous governmental organizations are involved in the implementation of U.S. national security policy. This chapter focuses primarily on the organizations and agencies responsible for the planning and execution of military operations, their organizational structure, and their command relationships.

201. ORGANIZATION FOR NATIONAL SECURITY. Knowledge of relationships between elements of the national security structure is essential to understanding the role of joint staff organizations. Figure 2-1 illustrates the principal officials and organizations that make and execute national security decisions.

a. National Command Authorities (NCA)

(1) Constitutionally, the ultimate authority and responsibility for the national defense rests with the President.

(2) Since passage of the National Security Act of 1947, the President has used his Secretary of Defense as his principal assistant in all matters relating to the Department of Defense. The Secretary is responsible for the effective, efficient, and economical operation of the Department of Defense, and he has statutory authority, direction, and control over the military departments.

(3) The National Command Authorities (NCA) are the President and Secretary of Defense or persons acting lawfully in their stead. The term NCA is used to signify constitutional authority to direct the Armed Forces in their execution of military action. Both movement of troops and execution of military action must be directed by the NCA; by law, no one else in the chain of command has the authority to take such action except in self-defense.

b. National Security Council (NSC). The National Security Council was established by the National Security Act of 1947 as the principal forum to consider national security issues that require Presidential decision. Its membership now includes only four statutory members: the President, the Vice President, the Secretary of State, and the Secretary of Defense. The Chairman of the Joint Chiefs of Staff (CJCS) and the Director of Central Intelligence serve as statutory advisers to the NSC. The history of the NSC and its organization are discussed in Chapter 5.

c. Department of Defense (DOD)

(2) The creation of a single executive department responsible for national defense was marked by indecision and, from some circles, open hostility. But World War II and its aftermath furnished the necessary impetus for unification of the military departments under a single cabinet-level secretary. Anticipating the needs of a peacetime military organization, an indepth review by Congressional, executive, and military groups began even before the end of the war. Overwhelmingly, the studies were influenced by parochial Service interests reflecting the opinions of experienced wartime military and civilian leaders with vastly different views of the postwar era. Issues that dominated the search for a consensus included retention of air power in the Navy, maintenance of a separate Marine Corps, and the form and substance of the new military department of the Air Force.

Завдання 2:

А. Перекладіть з аркуша український / російський тексти китайською / англійською мовами.

Б. Надайте анотований переклад тексту оригіналу українською / російською мовами.

**Ф. С. БАЦЕВИЧ. ЛІНГВІСТИЧНА ПРАГМАТИКА: СПРОБА ОБҐРУНТУВАННЯ
ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ І ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ОДИНИЦІ**

У структурі сучасної функціонально-комунікативної, антропо- і когнітивно зорієнтованої науки про мову лінгвістична прагматика (лінгвопрагматика, праг- малінгвістика) посідає особливе місце, будучи одним із найдинамічніших напрямів її розвитку. Кількість праць, присвячених проблемам прагматики мови, мовлення і спілкування, з кожним роком зростає: видаються спеціальні журнали, існують періодичні й неперіодичні видання, створюються огляди літератури / усе частіше з'являються підручники і хрестоматії, а також спеціальні словники термінів лінгвістичної прагматики тощо. Сучасна лінгвістична прагматика тісно пов'язана з філософією мови, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, теорією мовленнєвих актів, функціональним синтаксисом, лінгвістикою тексту, дискурсивним аналізом, конвєрсаційним аналізом, етнографією мовлення, когнітивною лінгвістикою, дослідженнями у сфері штучного інтелекту, комунікативною лінгвістикою та деякими іншими напрямками сучасної науки про мову.

Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що сучасна лінгвістична прагматика постає як сфера знань з нечітко окресленим проблемним полем, невизначеною оперативною дослідницькою одиницею, несформованими методами, методиками і прийомами аналізу і неопрацьованою метамовою опису своїх об'єктів. Як зазначає, наприклад, Л. П. Рижова, «прагматика ще не стала наукою справді впорядкованою і, тим більше, достатньо описаною. Ще не досягнуто взаєморозуміння між дослідниками стосовно її меж, гіпотез і навіть термінології. Ведуться дискусії про те, чи є прагматика наукою внутрішньо цілісною, єдиною, чи існує декілька прагматик, що являють собою різні наукові дисципліни з різними методами дослідження мовної дійсності». Зокрема, дослідники говорять про існування соціопрагматики, яка вивчає соціальні й культурні умови використання мовних засобів для виконання певних функцій, контрастивної прагматики, яка досліджує вияви прагматичного чинника, насамперед функції і побудову мовленнєвих актів, у різних мовах, міжкультурної прагматики, предметом дослідження якої є подібність, відмінність і варіативність у вираженні прагматичних значень у різних культурах в їх зумовленості культурними цінностями й уявленнями, інтермовної прагматики, що вивчає особливості формування прагматичної компетенції в процесі вивчення іноземної мови, історичної прагматики, яка досліджує мовні явища в межах мовленнєвого акту (тексту, дискурсу, мовленнєвого жанру) з позицій виявлення намірів адресанта в діахронії та деякі інші різновиди прагматичного підходу до мови...

ЧАСЫ И ХОККЕЙ?

Модель Tissot Quickster IИF World Junior Championship 2015 Limited Edition сочетает спортивную эстетику и серьёзный стиль. Хоккей с шайбой – серьёзный вид спорта, требующий высочайшей дисциплины, силы и скорости. Разработчики внедрили в дизайн и конструкцию часов все эти качества. Например, точность хронометра – настоящий пример идеальной дисциплины. Сила и энергия игроков в часах выражается прочностью и надёжностью корпуса, а скорость хоккеистов символизирует узор из линий на циферблате и безеле, напоминающий полосы, на льду, остающиеся от острых лезвий коньков. А на задней крышке корпуса часов Tissot Quickster IИF World Junior Championship 2015 в качестве стильного элемента дизайна выгравирован логотип чемпионата.

Tissot неизменно демонстрирует безупречную точность хронометража, участвуя в Чемпионатах мира по хоккею на льду с 1996 года. Каждое участие в чемпионате и хронометраж захватывающих хоккейных баталлий становится для бренда очередной возможностью подтвердить высочайшую точность и качество оборудования, которое с каждым годом становится всё сложнее. Компания продолжает разрабатывать и совершенствовать методы контроля и обработки результатов этого скоростного вида спорта, чтобы и впредь оставаться лидером в своей области.

Вправа «Майстер конвертацій»

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови системно здійснювати послідовний переклад автентичних текстів за обмеженого часу; формувати навички переключення з мови TO на мову перекладу із застосуванням ідеографічного письма (кодування та декодування почутої інформації).

Завдання 1. Прослухайте автентичний текст (一、“乌克兰南方师范大学孔子学院”事业规划) один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення іншомовного (китайського) мовлення.

A. Група 1. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з китайської мови українською мовою.

B. Група 2. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з китайської мови російською мовою.

B. Напишіть реферований переклад оригінального китайського тексту українською мовою.

Г. Напишіть реферований переклад оригінального китайського тексту російською мовою.

一、“乌克兰南方师范大学孔子学院”事业规划

“乌克兰南方师范大学孔子学院”是以开展汉语教学为主要活动内容的中国语言文化推广机构。“乌克兰南方师范大学孔子学院”将信守“一个中国”政策，维护中华人民共和国的独立和统一，遵守乌克兰的法律和法规，接受乌克兰政府的监督，不参与任何与所在国政治、宗教、种族有关的活动。

乌克兰南方师范大学孔子学院将在汉办的授权及监管下开展以下有关活动。

1.1 对乌克兰敖德萨地区的大中小学在校师生、以及希望学习汉语的社会人士提供汉语及中国文化的教学和指导服务。

1.2 面向在校师生，敖德萨各界人士开展有关中国历史、文化、思想、政治经济、现代社会介绍等与中国语言文化相关的宣传活动。

1.3 为大中小学及其他机构中担任汉语教学及中国语言文化研究的工作人员，提供相关教学理论及教学方法的培训。

1.4 开展多媒体汉语教学课程及其它汉语学习课程。

1.5 举办汉语水平考试（HSK），汉语教学能力认定考试，汉语讲演比赛。

1.6 为计划以中国为留学目的地的本地居民，并提供相应的指导和咨询服务。

1.7 开展中国语言文化研究。

1.8 翻译并出版有益于中国语言文化普及的书籍。

1.9 放映中国电影。

1.10 提供借阅有关中国语言文化普及的汉语图书。

1.11 促进乌中两国学生之间的体育和文化交流。

1.12 除开展上述符合孔子学院宗旨的各项活动外，还将开展其他涉及中国语言文化及相关的交流项目，以及其他经孔子学院总部授权或委托开展的活动。

Завдання 2. Прослухайте автентичний текст (SPECIFIC PERFORMANCE) один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення іншомовного (англійського) мовлення.

A. Група 1. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з англійської мови українською мовою.

Б. Група 2. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з англійської мови російською мовою.

В. Напишіть реферований переклад оригінального англійського тексту українською мовою.

Г. Напишіть реферований переклад оригінального англійського тексту російською мовою.

SPECIFIC PERFORMANCE

Part I

I'd like to tell you something about the remedy of specific performance in Denmark. As you know, specific performance is a remedy requiring a person who's breached a contract to perform specifically what he or she had agreed to do. Danish contract law provides that where one party breaches the contract, the non-breaching party basically has two options: to claim either specific performance or damages. However, while the court may order the breaching party to perform under the contract, it only has limited power to entrance this. As a result, the Danish Procedural Code only requires specific performance in a limited number of cases – five types of cases, to be exact.

The whole system works like this: the court must first determine whether an order for specific performance should be granted. Of course, the breaching party can do two things: either comply or not comply with the order. In other words, the defaulting party either takes the action necessary to perform the contract or he doesn't. If he doesn't, the other party can decide to go to the judicial enforcement agent. This judicial enforcement agent is called the *foget* in Denmark. A *foget* is similar to the bailiff in common law. He basically fulfils the functions of a bailiff. The Danish Code of Procedure 17 regulates what the *foget* has to do. This code stipulates that the *foget* can convert the plaintiff's claim into money damages. So, in reality, most claims for which specific performance is granted are converted into money damages.

Part II

... granted are converted into money damages. However, there are five types of cases in which the plaintiff's claim is not converted into money damages and the defendant must actually perform his obligations under the contract in accordance with the specific performance ordered by the court. Let me briefly tell you what these five cases are.

First of all, there's the case where objects – such as goods which have already been produced – simply need to be handed over to the plaintiff. This also includes where a person is to be put in possession of real estate.

The second type of case is where goods can be procured from a third party. The *foget* can allow for a third party to perform, and if the breaching party doesn't pay for this, the *foget* can seize his assets.

Third, we have the case when the only act that has to be performed is a signature on a document. All that's needed is the signature: in this case, the *foget* can sign for the defendant.

In the fourth type of case, the act to be performed is the transfer of a pledged security. The *foget* can seize assets from the breaching party and pass them on to the pledgee.

Finally, we have the fifth case, where breaching party must be restrained from performing certain acts that are harmful to the other party.

So, generally speaking, the *foget* will convert a claim of specific performance into money, unless the acts which the defendant must perform can be performed by a third party, as in the five specific cases I've just explained to you.

Завдання 3. Прослухайте автентичний текст (НБУ продовжив основні валютні обмеження на три місяці) один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення рідного (українського) мовлення.

А. Група 1. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з української мови китайською мовою.

Б. Група 2. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з української мови англійською мовою.

В. Напишіть реферований переклад оригінального українського тексту китайською мовою.

Г. Напишіть реферований переклад оригінального українського тексту англійською мовою.

НБУ ПРОДОВЖИВ ОСНОВНІ ВАЛЮТНІ ОБМЕЖЕННЯ НА ТРИ МІСЯЦІ

Дію антикризових заходів Національного банку України (НБУ), раніше введених постановою правління від 3 березня 2015 року № 160 «Про врегулювання ситуації на грошово-кредитному та валютному ринках України», буде продовжено на три місяці – до 3 вересня 2015 року, повідомив заступник голови НБУ Олег Чурій на прес-конференції в Києві в середу.

Водночас він повідомив про наміри регулятора пом'якшити деякі обмеження на грошово-кредитному ринку, зокрема заплановано підвищити ліміт на видання готівкових коштів у національній валюті через каси та банкомати з 150 тис. грн до 300 тис. грн на добу на одного клієнта.

Анонсовані зміни також торкнуться заборони банкам купувати іноземну валюту за дорученням клієнтів-резидентів (крім фізичних осіб), які мають на рахунках у банках кошти в іноземній валюті. Така заборона відтепер стосуватиметься тих клієнтів, які мають на рахунках у банку понад \$25 тис. США (в еквіваленті за офіційним курсом відповідної валюти на дату подання клієнтом заяви про купівлю іноземної валюти), тоді як раніше такий ліміт становив \$10 тис.

Крім того, НБУ планує спростити порядок здійснення контролю уповноваженими банками за операціями резидентів з оплати робіт, послуг, прав інтелектуальної власності шляхом підвищення порогу документального підтвердження відповідності кон'юнктурі ринку контрактних цін на таку операцію з EUR25 тис. до EUR50 тис., внівши зміни до постанови правління Нацбанку від 30 грудня 2003 року №597 «Про переказування коштів у національній та іноземній валюті на користь нерезидентів за певними операціями».

Очікується, що анонсовані зміни буде внесено відповідною постановою правління НБУ, яку опублікують і яка набере чинності найближчими днями.

Завдання 4. Прослухайте автентичний текст (Филиал русского музея откроется в Испании) один раз. Декодуйте денотативну й конотативну (емоційно-оцінювальну) семантику інтонаційного оформлення російського мовлення.

А. Група 1. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з російської мови китайською мовою.

Б. Група 2. Надайте послідовний (абзацно-фразовий) переклад тексту оригіналу з російської мови англійською мовою.

В. Напишіть реферований переклад оригінального російського тексту китайською мовою.

Г. Напишіть реферований переклад оригінального російського тексту англійською мовою.

ФИЛИАЛ РУССКОГО МУЗЕЯ ОТКРОЕТСЯ В ИСПАНИИ

25 марта в испанском городе Малага откроется первый европейский филиал Русского музея, где будут выставляться на постоянной основе полотна из всемирно известного российского музея национального искусства.

О заинтересованности Малаги в новом российском проекте, который позволит городу упрочить свое звание одной из музейных столиц, говорит размер ее финансового участия:

администрация города взяла на себя расходы по первым трем экспозициям, а также затраты на транспортировку и страхование художественных изделий, проезд и пребывание персонала для монтажа экспозиций.

Уникально с точки зрения архитектуры и здание бывшей табачной фабрики (Tabacalera), переделанной сейчас в культурный центр, в котором разместится филиал Русского музея. Филиал будет соседствовать в этом здании с малагским Музеем автомобилей, что даст возможность в будущем для создания интересных совместных проектов.

Контракт Русского музея со столицей Коста-дель-Соль подписан на 10 лет с пролонгацией при взаимной заинтересованности сторон. Основой станет так называемая «постоянная» выставка, рассчитанная примерно на девять месяцев. В первую постоянную выставку под названием «Русское искусство XV-XX веков» вошло около 100 произведений. Испанцы смогут увидеть шедевры всех эпох российской отечественной живописи, дающие представление о многовековой истории русского искусства: от икон XV века до соцреализма. Среди них картины А.Венецианова, К.Брюллова, А. Иванова, И.Левитана, В.Верещагина, И.Репина, П.Кончаловского, В.Кандинского, В. Татлина, О.Розановой, М. Шагала, А.Родченко, Н.Альтмана, П.Филонова, К.Малевича, А. Дейнеки и других мастеров.

Несмотря на сложности политического и экономического характера (как в России, так и в Испании), этот культурный проект станет мостом, объединяющим представителей разных национальностей и стран Европы.

Модель Tissot Quickster IHF World Junior Championship 2015 Limited Edition сочетает спортивную эстетику и серьезный стиль. Хоккей с шайбой — серьезный вид спорта, требующий высочайшей дисциплины, силы и скорости. Разработчики внедрили в дизайн и конструкцию часов все эти качества. Например, точность хронометра — настоящий пример идеальной дисциплины. Сила и энергия игроков в часах выражается прочностью и надежностью корпуса, а скорость хоккеистов символизирует узор из линий на циферблате и безеле, напоминающий полосы, на льду, остающиеся от острых лезвий коньков. А на задней крышке корпуса часов Tissot Quickster IHF World Junior Championship 2015 в качестве стильного элемента дизайна выгравирован логотип чемпионата.

Tissot неизменно демонстрирует безупречную точность хронометража, участвуя в Чемпионатах мира по хоккею на льду с 1996 года. Каждое участие в чемпионате и хронометраж захватывающих хоккейных баталий становится для бренда очередной возможностью подтвердить высочайшую точность и качество оборудования, которое с каждым годом становится всё сложнее. Компания продолжает разрабатывать и совершенствовать методы контроля и обработки результатов этого скоростного вида спорта, чтобы и впредь оставаться лидером в своей области.

Додаток Д9

Взірці автентичних текстів для повного письмового перекладу

ЗАВДАННЯ 1. Прочитайте та перекладіть китайські тексти українською та російською мовами за схемою:

А. Визначте 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. З'ясуйте всі проблемні питання на екстралінгвістичному (культурологічна компонента, фоновий підтекст і т. ін.) та лінгвістичному (терміносистема, фразеологічні словосполучення, граматичні звороти, стилістичні засоби оформлення змісту тексту оригіналу) рівнях;

Г. Визначте стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, оберіть засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу;

Д. Репрезентуйте чорновий варіант перекладу;

Е. Ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу;

Ж. Надайте відкорегований фінальний варіант перекладу.

З.* Складіть глосарій за текстом.

Текст 1к

滥竽充数 *Make up a number without active work*

古时候，齐国的国君齐宣王爱好音乐，尤其喜欢听吹竽，手下有 300 个善于吹竽的乐师。齐宣王喜欢热闹，爱摆排场，总想在人前显示做国君的威严，所以每次听吹竽的时候，总是叫这 300 个人在一起合奏给他听。

有个南郭先生听说了齐宣王的这个癖好，觉得有机可乘，是个赚钱的好机会，就跑到齐宣王那里去，吹嘘自己说：“大王啊，我是个有名的乐师，听过我吹竽的人没有不被感动的，就是鸟兽听了也会翩翩起舞，花草听了也会合着节拍颤动，我愿把我的绝技献给大王。”齐宣王听得高兴，不加考察，很痛快地收下了他，把他也编进那支 300 人的吹竽队中。

这以后，南郭先生就随那 300 人一块儿合奏给齐宣王听，和大家一样拿优厚的薪水和丰厚的赏赐，心里得意极了。

其实南郭先生撒了个弥天大谎，他压根儿就不会吹竽。每逢演奏的时候，南郭先生就捧着竽混在队伍中，人家摇晃身体他也摇晃身体，人家摆头他也摆头，脸上装出一副动情忘我的样子，看上去和别人一样吹奏得挺投入，还真瞧不出什么破绽来。南郭先生就这样靠着蒙骗混过了一天又一天，不劳而获地白拿薪水。

可是好景不长，过了几年，爱听竽合奏的齐宣王死了，他的儿子齐湣（mǐn）王继承了王位。齐湣王也爱听吹竽，可是他和齐宣王不一样，认为 300 人一块儿吹实在太吵，不如独奏来得悠扬逍遥。于是齐湣王发布了一道命令，要这 300 个人好好练习，作好准备，他将让它 300 人轮流来一个

个地吹竽给他欣赏。乐师们知道命令后都积极练习，想一展身手，只有那个滥竽充数的南郭先生急得像热锅上的蚂蚁，惶惶不可终日。他想来想去，觉得这次再也混不过去了，只好连夜收拾行李逃走了。

像南郭先生这样不学无术靠蒙骗混饭吃的人，骗得了一时，骗不了一世。假的就是假的，最终逃不过实践的检验而被揭穿伪装。我们想要成功，唯一的办法就是勤奋学习，只有练就一身过硬的真本领，才能经受得住一切考验。

Текст 2к 行政命令管理体制

(Адміністративна система керування)

政府职能即公共行政职能，具体是指政府在国家和社会中所扮演的角色以及所应起的作用。换句话说，是指政府在国家和社会中依法行使行政权力的范围、程度和方式。从现代社会和各国政府行政实践来看，政府的基本职能可以分为政治职能、经济职能、文化职能和社会职能。从政府与市场的关系这一角度，不同国家的政府职能各具特色。

西方市场经济已有几百年历史，作为市场经济体制的政府职能，它大体经历了“守夜人”、“全面干预”到“混合经济”阶段，即从让市场机制这只“看不见的手”自由调节经济运行到政府与市场结合的“混合型”经济。混合型经济体制下的政府管理职能既不直接干预经济运行，也不放弃间接影响和干预经济运行。在市场经济发达的西方国家，政府与经济关系的模式也非一致的，比较典型的有美国模式、日本模式、德国模式和北欧模式。

尽管因不同的国情、不同的政治、经济、文化等因素，形成了各国政府职能上的不同特色。但综观各国，政府在市场经济运行中的职能作用大致表现为：

一是具有市场开拓的导航职能作用。在市场经济条件下，市场机制的作用必然使其表现出明显的自发性和盲目性，其经济的发展必将付出昂贵的时间和社会成本，此时通过政府的导向力量，有利于促使市场经济系统整体抓住机遇，快速升级。

二是对市场运行的调控职能作用。西方各国政府纷纷加强政府的宏观调控与管理，并逐渐使之成为政府的重要经济职能。同时，资本主义市场经济不可能消除社会收入的分配不公，通过政府的积极作用，可以大大缓解由此所引发的社会矛盾。

Текст 3к 京剧 (Пекинська опера)

京剧是在北京形成的戏曲剧种之一，至今已有将近 200 年的历史，京剧更是我们中国的“国粹”。京剧已经有两百多年的历史了，它博采众长，是中国戏曲艺术中的瑰宝。它是在徽戏和汉戏的基础上，吸收了昆曲、秦腔等一些戏曲剧种的优点和特长逐渐演变而形成的。京剧音乐属于板腔体，主要唱腔有二黄、西皮两个系统，所以京剧也称“皮黄”。京剧常用唱腔还有南梆子、四平调、高拔子和吹腔。京剧较擅长于表现历史题材的政治和军事斗争，故事大多取自历史演义和小说话本。既有整本的大戏，也有大量的折子戏，此外还有一些连台本戏。京剧角色的行当划分比较严格，早期分为生、旦、净、末、丑、武行、龙套七行，以后归为生、旦、净、丑四大行。

总之，京剧非常有吸引力的，只要细心欣赏，可以发现无尽的美丽。我会继续观看京剧，研究京剧，并希望越来越多的年轻朋友们了解京剧，喜爱京剧。我相信中国京剧会闪耀出璀璨的光芒

剧场外的橱窗里陈列着许多关于京剧历史、人物、戏服和剧目的介绍，一张京剧大师梅兰芳的演出照片格外地引人注目。“你知道梅兰芳吗？”爸爸指着照片问。“我上二年级时学过一篇课文《梅兰芳学艺》，他通过勤奋练习，终于眼睛会说话了。

京剧艺人的唱腔、动作丰富多彩，不一而足。不同的人物用不同的唱腔来演唱。

京剧就这样一代代传了下来，成了文化遗产。

中国戏曲种类繁多。如雍容高贵的京剧、典雅别致的昆剧、高亢悲凉的梆子戏、婉转轻柔的越剧。戏曲那悠长的历史和独特的唱腔，高贵别致的艺术表现的淋漓尽致。优美的曲调让人也仿佛置身于其中，不得不佩服戏曲的精妙内涵。但我最喜爱京剧这种艺术形式。

京剧是在北京形成的戏曲剧种之一，至今已有 200 年的历史。它是在徽戏和汉戏的基础上，吸收了昆曲、秦腔等一些戏曲剧种的优点和特长逐渐演变而形成的。

1790 年，徽戏开始进京。当时，徽班所唱的声腔是以二黄为主。二黄起源于长江中下游地区，是在徽戏“吹腔”和“高拔子”的基础上演变成的“四平调”进一步发展变化而成的。十九世纪初年，湖北汉戏艺人李六、王洪贵等所唱汉戏加入了西皮。徽、汉艺人的合作，并且相互影响。从而为京剧的形成奠定了基础。1840 年以后，京剧正式形成。这时，京剧的各种唱腔板式已初步具备，京剧的语言特点已经形成，角色行当也发生新的变化，拥有了一批具有京剧特点的剧目。后来逐步取代昆曲数百年来在戏曲舞台上的统治地位，成为流行于全国的大剧种。

Текст 5к 我的生活 (Наш побут)

友谊如好酒，越老越香醇；友谊如花蕾，呵护才开放；友谊如彩虹，患难过后更绚丽。友谊对我来说，可以说是我进入学校的一个转折点，它彻彻底底地改变了我，改变了我的生活。

看到现在这么乐观开朗，活泼外向的我，也许你们不会相信，我以前几乎没有什么朋友，因为我以前我对待朋友都冷冷淡淡，话很少缺乏热情，性格内向，因此讲话不留情面的同学私下称我——“冷血动物”。

也许大家会很疑惑，我为什么会有这么大的转变呢？其实，在这我还要感谢一个人——我第一个“朋友”。

记得那时在一次美术课上，美术老师为了锻炼我们团结合作的能力，要求我们自由组合完成手工制作，由于我当时在同学们心中的印象是不很好，没有人愿意跟我玩，更别说跟我合作了。我一个人孤孤单单的坐在座位上，翻看着美术书。也许是我这一个“目标”太引人注目了，同学们在后面议论纷纷。就这样，我失魂落魄的度过了一个美术课。

下课后，我趴在走廊的栏杆上，欣赏着落叶纷飞的美景。这是，一个扎着马尾辫的小女孩走过来，也许是当时我太紧张了，不记得她的相貌，只知道她的笑容很甜美。她微笑着对我说：“也许你没见过我，我是你班主任的女儿，刚刚看见你在美术课上很孤单，现在有一个人，你跟同学的关系不太好吧！”我沉默不语。她继续说：“别担心，我不是来嘲笑你的，我只是想告诉你，没有朋友并不可怕，可怕的是没有一颗交朋友的心。别人并不是不想跟你做朋友，只是觉得你不好亲近。只要你敞开心扉地把他们当做朋友，他们也一定会接受你的。”我听了这番话后，小心翼翼地说：“那么……你愿意跟我做朋友吗？”她笑了，说当然可以。我也不好意思的笑了。

从此以后，我以一颗真诚的心去对待别人，逐渐形成了一个现在的我，一个生活地很快乐的我。

在我们伤心时，有朋友的耐心安慰；在我们骄傲时，有朋友的好心提醒；在我们拼搏时，有朋友的呐喊助威；在我们……这就是友谊。

友谊，改变了我的生活。

ЗАВДАННЯ II. Прочитайте й перекладіть англійські тексти українською та російською мовами за схемою:

A. Визначте 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 та з'ясуйте всі проблемні питання на екстралінгвістичному (культурологічна компонента, фоновий підтекст і та ін.) та лінгвістичному (терміносистема, фразеологічні словосполучення, граматичні звороти, стилістичні засоби оформлення змісту тексту оригіналу) рівнях;

Г. Визначте стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, оберіть засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу;

Д. Репрезентуйте чорновий варіант перекладу;

Е. Ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) у текст перекладу;

Ж. Надайте відкорегований фінальний варіант перекладу.

З.* Складіть глосарій за текстом.

Tekst 1a Aesop's Fables

The Ant and the Dove

AN ANT went to the bank of a river to quench its thirst, and being carried away by the rush of the stream, was on the point of drowning. A Dove sitting on a tree overhanging the water plucked a leaf and let it fall into the stream close to her. The Ant climbed onto it and floated in safety to the bank. Shortly afterwards a birdcatcher came and stood under the tree, and laid his lime-twigs for the Dove, which sat in the branches. The Ant, perceiving his design, stung him in the foot. In pain the birdcatcher threw down the twigs, and the noise made the Dove take wing.

One good turn deserves another.

The Ass in the Lion's Skin

An Ass once found a Lion's skin which the hunters had left out in the sun to dry. He put it on and went towards his native village. All fled at his approach, both men and animals, and he was a proud Ass that day. In his delight he lifted up his voice and brayed, but then every one knew him, and his owner came up and gave him a sound cudgelling for the fright he had caused. And shortly afterwards a Fox came up to him and said: "Ah, I knew you by your voice."

Fine clothes may disguise, but silly words will disclose a fool.

The Boy and the Nettles

A BOY was stung by a Nettle. He ran home and told his Mother, saying, "Although it hurts me very much, I only touched it gently." "That was just why it stung you," said his Mother. "The next time you touch a Nettle, grasp it boldly, and it will be soft as silk to your hand, and not in the least hurt you."

Whatever you do, do with all your might.

The Fox and the Goat

A FOX one day fell into a deep well and could find no means of escape. A Goat, overcome with thirst, came to the same well, and seeing the Fox, inquired if the water was good. Concealing his sad plight under a merry guise, the Fox indulged in a lavish praise of the water, saying it was excellent beyond measure, and encouraging him to descend. The Goat, mindful only of his thirst, thoughtlessly jumped down, but just as he drank, the Fox informed him of the difficulty they were both in and suggested a scheme for their common escape. "If," said he, "you will place your forefeet upon the wall and bend your head, I will run up your back and escape, and will help you out afterwards." The Goat readily assented and the Fox leaped upon his back. Steadying himself with the Goat's horns, he safely reached the mouth of the well and made off as fast as he could. When the Goat upbraided him for breaking his promise, he turned around and cried out, "You foolish old fellow! If you had as many brains in your head as you have hairs in your beard, you would never have gone down before you had inspected the way up, nor have exposed yourself to dangers from which you had no means of escape."

Look before you leap.

Text 2a Biology Systems

A system is simply a combination of components that function together. A biologist can study a system at any level of organization. A single leaf cell can be considered a system, as can a frog, an ant colony, or a desert ecosystem. To understand how such systems work, it is not enough to have a "parts list", even a complete one. Realizing this, many researchers are now complementing the reductionist approach with new strategies for studying whole systems. This changing perspective is analogous to moving from ground level on a street corner to a helicopter high above a city, from which you can see how variables such as time of day, construction projects, accidents, and traffic-signal malfunctions affect traffic throughout the city. The goal of systems biology is to construct models for the dynamic behavior of whole biological systems. Successful models enable biologists to predict how a change in one or more variables will affect other components and the whole system. Thus, the systems approach enables us to pose new kinds of questions. How might a drug that lowers blood pressure affect the functions of organs throughout the human body? How might increasing a crop's water supply affect processes in the plants, such as the storage of molecules essential for human nutrition? How might a gradual increase in atmospheric carbon dioxide alter ecosystems and the entire biosphere? The ultimate aim of systems biology is to answer big questions like the last one. Systems biology is relevant to the study of life at all levels. During the early years of the 20th century, biologists studying animal physiology (functioning) began integrating data on how multiple organs coordinate processes such as the regulation of sugar concentration in the blood. And in the 1960s, scientists investigating ecosystems pioneered a more mathematically sophisticated systems approach with elaborate models diagramming the network of interactions between organisms and nonliving components of ecosystems such as salt marshes. Such models have already been useful for predicting the responses of these systems to changing variables. More recently, systems biology has taken hold at the cellular and molecular levels, as we'll describe later when we discuss DNA.

Text 3a

Americans are savers now. It is a problem for the economy

People in the U.S. spent less in April than they did in March, according to the latest data from the Commerce Department. It is hardly a new trend. Americans have been hesitant to buy much at the store or elsewhere for months. Instead, they have been increasing their savings. The annual savings rate, now 5.6%, is higher than it was a year ago, and significantly higher than the pre-recession norm of around 3%, according to the Federal Reserve.

"Americans barely pried open their wallets in April," Jennifer Lee, senior economist at BMO Capital Markets, wrote in a note to clients. That is important because American spenders make up the majority – about 70% – of economic activity in the country. If people do not spend, the economy does not grow. Turnaround ahead? Economist expected to see some uptick in spending this spring now that more people have jobs, and they have been saving money from cheap gas prices. But the latest yardsticks show Americans still aren't confident to spend whatever money they are saving from months of low gas prices. A

gallon of gas was \$3.66 a year ago. Now it is \$2.74, according to AAA. The spending numbers also indicate Americans' lack of confidence about the economy's future. People do not spend if they sense stormy skies ahead.

The personal consumption and savings figures kick off an important month for the U.S. economy. A key manufacturing barometer – the ISM – showed modest improvement Monday, but it's still at a level that is more consistent with 2% economic growth versus the 2.5% to 3% everyone wants to see this year, according to Capital Economics. An even more important look at the economy will happen on Friday when the Labor Department reveals how many American jobs were added in May. Hiring dipped in March, so economists and policymakers are looking for a strong spring pickup.

Keep a close eye on wage growth, the absent ingredient in economy's recovery. Tepid wage growth is a central reason why some Americans are not spending. If they do not feel any better off now about their household finances, they are not going to buy more.

Текст 4a

Quantum Computer Made of Standard Semiconductor Materials

Quantum bits, qubits for short, are the basic logical elements of quantum information processing (QIP) that may represent the future of computer technology. Since they process problems in a quantum-mechanical manner, such quantum computers might one day solve complex problems much more quickly than currently possible, so is the hope of researchers.

In principle, there are various possibilities of implementing qubits: photons are an option equally as viable as confined ions or atoms whose states can be altered in a targeted manner using lasers. The key questions regarding their potential use as memory units are how long information can be stored in the system and which mechanisms might lead to a loss of information.

A team of physicists headed by Alexander Bechtold and Professor Jonathan Finley at the Walter Schottky Institute of the Technical University of Munich and the Excellence Cluster Nanosystems Initiative Munich (NIM) have now presented a system comprising a single electron trapped in a semiconductor nanostructure. Here, the electron's spin serves as the information carrier.

Текст 5a

The Executive Power in Great Britain

Britain - or, more accurately, the United Kingdom and Northern Ireland - is a constitutional monarchy. It has a monarch – either a king or a queen – as its Head of State, but the monarch has very little power. The Queen reigns but she does not rule.

Parliament and the existing government have the power.

The United Kingdom does not have a written constitution or printed set of rules for governing the country. The rules have developed over the centuries. The executive power is vested in the king and the Parliament made up of 2 Houses – the House of Lords and the House of Commons, the supreme legislative body. Britain is a democracy; men and women over 18 years have a vote. Voting is not compulsory.

They have the right to elect a representative to Parliament. The representative is their Member of Parliament or M.P. An M.P. tries to be of use to all the people living in his electoral area but he does not take orders from them.

After the general election the monarch chooses the Prime Minister who is the head of the government. As a rule, Prime Minister is the leader of the party that has won the election and has the majority in the House of Commons.

The Prime Minister appoints the ministers to compose the government. The ministers who have gained the confidence of the Prime Minister are presented to the monarch for the formal approval. The largest minority party becomes the official Opposition with its own leader and its own council of discussion or "Shadow Cabinet".

The representative is their Member of Parliament or M.P. An M.P. tries to be of use to all the people living in his electoral area but he does not take orders from them.

After the general election the monarch chooses the Prime Minister who is the head of the government. The Prime Minister appoints the ministers to compose the government. The ministers who have gained the confidence of the Prime Minister are presented to the monarch for the formal approval. The largest minority party becomes the official Opposition with its own leader and its own council of discussion or "Shadow Cabinet".

ЗАВДАННЯ III. Прочитайте й перекладіть українські тексти китайською та англійською мовами за схемою:

A. Визначте 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 та з'ясуйте всі проблемні питання на екстралінгвістичному (культурологічна компонента, фоновий підтекст і та ін.) та лінгвістичному (терміносистема, фразеологічні словосполучення, граматичні звороти, стилістичні засоби оформлення змісту тексту оригіналу) рівнях;

Г. Визначте стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, оберіть засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу;

Д. Репрезентуйте чорновий варіант перекладу;

Е. Ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу;

Ж. Надайте відкорегований фінальний варіант перекладу.

З.* Складіть глосарій за текстом.

Текст 1у Хитрий їжак

Одного разу бігла лисиця до саду і здибала по дорозі їжака.

– Добрий день, їжаче!

Каже їжак:

– Доброго здоров'я!

– Ходи зі мною в товаристві у виноград.

А він каже:

– Ой, страшно, лисичко, бо там господар накладає сильце: можемо упасти в біду.

– О, я, – каже лисиця, – не боюся, я маю школи покінчені, то дам тобі раду!

І пішли. Наїлися вони винограду і вертаються, та й лисичка піймалася в сильце.

– Ей, – каже, – їжачку, братику, рятуй!

– Ой, ні, не поможу, бо я казав, що не знаю; та ж ти мені казала, що маєш школи покінчені.

– Ой, – каже лисиця, – я уже зі страху забула геть усе.

Уздрів їжак, що біда, і зачав їй радити:

– Нічого, – каже, – не роби, лиш як газда1 прийде, а ти зробиш неживою - опусти голову, ноги, так, як би була мертва, – і може ця штука удасться.

Приходить господар, став над лисицею і каже:

– От шкода, що я не був штири дні у саду, аж прочутилася...

Взяв одною рукою за ніс, а другою – лисичку за хвіст та й викинув її через пліт.

Але лисиці лиш цього було треба, схопилася та й пішла додому. Щось четвертої днини іде лисичка знов у виноград: іде попри їжакову нору і знов кличе його у виноград.

– Та ти забула вже, що з тобою було?

– Ходи, ходи.

Ну, наїлися вони знов винограду та й лиш зачали іти, їжак упав у сильце.

– Ей, – каже їжак, – сестричко-лисичко, рятував я тебе, порятуй і ти мене.

– Ну, що я тобі допоможу?

Та й іде геть.

– Рятуй, бійся бога!

Але лисичка і не чує. Але їжак заплакав:

– Сестричко! Дуже ми жили файно1, ходи, хоч розпрощайся зі мною.

Ну, вернулася лисичка та й обнялися двоє.

– Ой, – каже їжак, – поцілуймося обоє, бо знаєш, що мені смерть зараз.

І лисиця вивалила язика і хоче їжака цілувати. Тоді їжак зловив лисицю за язик і міцно тримає. Зачала лисиця пищати не своїми голосами так, що учув господар та й убіг до саду. Є що видіти! Ну, узяв він борзо та й лисицю убив, а їжака поволеньки вибрав із сильця і пустив у сад та й від того часу дуже їжаків шанував, бо видів користь.

Текст 2у

КОНСТРУКЦІЯ ОДНОФАЗНИХ ТРАНСФОРМАТОРІВ ЖИВЛЕННЯ

Основні частини трансформаторів – обмотки, що здійснюють електромагнітне перетворення енергії, і магнітопровід (магнітна система), виконаний з феромагнітного матеріалу і призначений для локалізації магнітного потоку і посилення електромагнітного зв'язку обмоток. Магнітопроводи трансформаторів малої потужності виготовляють з листової або стрічкової електротехнічної сталі товщиною 0,1 - 0,35 мм.

Залежно від конфігурації магнітопроводу розрізняють трансформатори стрижневого, броньового і кільцевого типів. Магнітопровід навивають з вузької стрічки на верстатах, при цьому магнітопровід броньового типу збирають з двох магнітопроводів стрижневого типу. Шари стрічки ізолюють один від одного тонким шаром оксиду, плівкою лаку або папером з метою зменшення вихрових струмів. Навіті магнітопроводи трансформаторів стержневого і броньового типів розрізають на дві половини для створення можливості монтажу на них заздалегідь намотаних обмоток. Після монтажу обмоток половини знову з'єднують і щільно стягують спеціальними обтискачами. Використання стрічки, нарізаної вздовж напрямку найбільшої магнітної проникності матеріалу, дозволяє створювати магнітопроводи, на всіх ділянках яких магнітний потік йде по шляху найменшого опору магнітного матеріалу. Ділянки магнітопроводу, на яких розташовані обмотки, називають стрижнями, інші ділянки – ярмом. Для забезпечення постійної магнітної індукції по всьому магнітопроводу у трансформаторів броньового типу ширина центрального стрижня в два рази більша, ніж бічних ділянок ярма.

Обмотка трансформатора – це сукупність витків, що утворюють електричний ланцюг, в якому підсумовується ЕРС витків. Обмотки трансформаторів стержневого і броньового типів представляють собою котушки, намотані з ізольованого дроту, в більшості випадків мідного, на ізолюючий каркас або гільзу.

Текст 3у

ЩО Я МОЖУ ЗРОБИТИ ДЛЯ РІДНОЇ МОВИ?

Не думаю, що є на світі ще один такий народ, як наш, що вагається, якою мовою йому спілкуватися. Коли замислююся над цим, стає боляче і страшно. Боляче, бо зневажаємо свою власну мову, до того ж одну з наймилозвучніших у світі.

Хочеться вірити, що українська мова стане державною не лише на папері, що ми не зрідка, а завжди чутиємо її на вулиці, спілкуватимемося нею, думатимемо по-українськи. Поки не прийде до нас усвідомлення необхідності рідної мови, доти не зможемо ми в повній мірі вважати себе великою європейською державою. Прикро, що наші співвітчизники повсякчас пікетують, відстоюючи інтереси російської мови. Ніхто не забороняє народам, які проживають на українській території, розвивати національні мови. Але не слід забувати про необхідність вивчення державної мови.

Не можна не погодитись зі словами Володимира Сосюри, а любити Україну – це значить любити її мову, її культуру, її традиції. Любити свою Вітчизну – це значить усвідомлювати себе

часточкою великого народу. Російський письменник М. Пришвін писав: «Я» можна сказати тільки рідною мовою».

Мені і моїм ровесникам треба навчитись поважати рідну мову, не соромитись її, бо це мова наших матерів. Освіта, наука, мистецтво, театр, побутова культура пов'язані з мовою. Обмежене спілкування рідною мовою призводить до обмеження культури. Рівність українського слова серед світових мов виборювали видатні діячі культури, які добре розуміли, що без мови немає народу.

Краще оволодіння мовою досягається завдяки вивченню літератури та історії. Від нас самих залежить, щоб наші знання не обмежувалися шкільною програмою. У той же час мова – це не тільки засіб спілкування, а й бездонна криниця, яка містить інформацію про світ, насамперед про свій народ. Перед нашим поколінням стоїть завдання повернути українській мові престиж і рівноправність не на папері, а в житті.

Текст 4у ДИПЛОМАТИЧНИЙ КОРПУС

Поняття «дипломатичний корпус» у міжнародному праві використовується як у вузькому, так і в широкому значенні.

У вузькому значенні дипломатичний корпус – це сукупність глав іноземних дипломатичних представництв, акредитованих у державі перебування. Сукупність всіх осіб, котрі мають дипломатичні ранги, які знаходяться в складі дипломатичних представництв іноземних держав, а також членів їхніх сімей, складає дипломатичний корпус у широкому значенні.

Слід зазначити, що дипломатичний корпус не признається як самостійна юридична особа на території країни перебування, він не має будь-яких політичних функцій. Його основним завданням є участь у певних протокольних-церемоніальних заходах: поздоровленнях із нагоди національного свята держави перебування; інавгурації (вступу на посаду) нового глави держави; відвідини історичних місць, промислових і наукових центрів сторони, що приймає; участь у церемоніях жалібного характеру тощо.

З огляду на наявність у дипломатичному корпусі колективних інтересів протокольного характеру, із числа глав дипломатичних представництв виділяється дуайен (в англійських країнах він іменується старійшиною, деканом) дипломатичного корпусу. Зазвичай ним стає старший за класом і за часом акредитації в державі перебування дипломат. У деяких католицьких державах, відповідно до сформованої традиції, дуайеном є папський нунцій. Дуайен виступає від імені дипломатичного корпусу на різного роду протокольних заходах і є своєрідним посередником між владою держави перебування і дипломатичним корпусом з питань, що стосуються статусу дипломатичного корпусу. Одна з його основних функцій полягає в консультуванні знову призначених глав дипломатичних представництв у відношенні традицій, протоколу й особливостей взаємовідносин із владою держави перебування. Функції дуайена мають чисто представницький характер, тому, виступаючи в цій якості, він не повинен робити політичних заяв.

Відомство іноземних справ приймаючої держави регулярно публікує список дипломатичного корпусу, акредитованого в даній країні. У державі перебування іноземним дипломатам видаються дипломатичні картки, що підтверджують їх правовий статус, а також спеціальні номерні знаки на автотранспортні засоби.

Текст 5у ОСВІТНІ ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНИ

*(Л. П. Пуховська,
доктор педагогічних наук, професор
Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України)*

Для прогнозування розвитку світової освіти важливе значення має той факт, що напрацьовані співтовариством націй провідні міжнародні освітньо-політичні документи проголошують ідеї нового виміру в освіті. За матеріалами Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття (1996, Доповідь для ЮНЕСКО) цей вимір має базуватися на реальності сучасного світу, пронизаний численними суперечностями між "глобальним і місцевим", "загальним і індивідуальним", "традиціями і сучасністю", "довготерміновими і короткотерміновими підходами", "конкуренцією і забезпеченням прав на рівні можливості", "безпрецедентним ростом знань і здатністю людини їх засвоювати" тощо. На думку Комісії ЮНЕСКО, різноманітність сучасного світу (економічна, соціальна, правова, культурологічна тощо) зробить нереальною гармонізацію стосунків в складних суспільних системах, таких як міжнародний освітній простір.

На цьому фоні рельєфно висвітлюється висновок Ж. Делора про те, що людство має йти до перегляду етнічних, культурних аспектів освіти і забезпечення кожній людині можливості зрозуміти іншу людину у всій її своєрідності, збагнути світ у його хаотичному русі до певної єдності".

Ідея єдності світу (В. Вернадський, М. Моїсєєв, О. Урсул, Б. Гершунський, А. Лиферов та ін.) закономірно входить в наукове підґрунтя сучасної філософії освіти, за якою людські співтовариства, незважаючи на всі їх відмінності, є взаємозалежними і взаємовідповідальними за майбутнє.

Інтернаціоналізація освіти здійснюється головним чином у масштабах геополітичних регіонів, що об'єднують країни з подібними умовами історичного розвитку та подібною соціально-економічною структурою. Так розробляється більшість "наднаціональних" програм розвитку освіти. Закономірно, що найбільшого розвитку інтеграція освіти отримала в Західній Європі. Цей процес має глибокі історичні корені: спільність європейської цивілізації складалась протягом багатьох віків. Міжнародне співробітництво в галузі освіти в Західній Європі якоюсь мірою можна розглядати як відродження давньої історичної традиції.

ЗАВДАННЯ ІV. Прочитайте й перекладіть російські тексти китайською та англійською мовами за схемою:

А. Визначте 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. 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. Визначте стратегію і тактики перекладу автентичного тексту, оберіть засоби відтворення денотативного та конотативного смислу тексту оригіналу;

Д. Репрезентуйте чорновий варіант перекладу;

Е. Ретельно порівняйте кожне речення оригіналу з його перекладом, відредагуйте перекладацькі помилки, внесіть уточнення (у разі необхідності) в текст перекладу;

Ж. Надайте відкорегований фінальний варіант перекладу.

З. Складіть глосарій за текстом.

Текст 1р СЛОН И МОСЬКА

(И. А. Крылов)

По улицам Слона водили,
Как видно напоказ –
Известно, что Слоны в диковинку у нас –
Так за Слоном толпы зевак ходили.
Отколе ни возьмись, навстречу Моська им.
Увидевши Слона, ну на него метаться,
И лаять, и визжать, и рваться,
Ну, так и лезет в драку с ним.
"Соседка, перестань срамиться, –
Ей шавка говорит, – тебе ль с Слоном возиться?
Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет
Вперед
И лаю твоего совсем не примечает". –
"Эх, эх! – ей Моська отвечает,-
Вот то-то мне и духу придает,
Что я, совсем без драки,
Могу попасть в большие забияки.
Пускай же говорят собаки:
"Ай, Моська! зная она сильна,
Что лает на Слона!"

Текст 2р СТВОЛОВЫЕ КЛЕТКИ КАК МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ

Потенциальным средством для восстановления поврежденного мозга исследователи считают два типа стволовых клеток. Во-первых, нейрональные стволовые клетки взрослого мозга: редкие первичные клетки, сохранившиеся от ранних стадий эмбрионального развития, обнаруженные как минимум в двух областях мозга. Они могут делиться на протяжении всей жизни, давая начало новым нейронам и поддерживающим клеткам, называемым глией. Ко второму типу относятся человеческие эмбриональные стволовые клетки, выделенные из зародышей на очень ранней стадии развития, когда весь эмбрион состоит примерно из ста клеток. Такие эмбриональные стволовые клетки могут давать начало любым клеткам организма. В большинстве исследований производится наблюдение за ростом нейрональных стволовых клеток в культуральных чашках. Они могут там делиться, их можно генетически пометить и затем трансплантировать назад в нервную систему взрослого индивидуума. В экспериментах, которые пока проводились только на животных, клетки хорошо приживаются и могут дифференцироваться в зрелые нейроны в двух областях мозга, где образование новых нейронов происходит и в норме, – в гиппокампе и в обонятельных луковицах. Однако в других областях нейрональные стволовые клетки, взятые из взрослого мозга, не торопятся становиться нейронами, хотя могут стать глией. Если взрослый мозг, в который их пересадили, не будет вырабатывать сигналы, необходимые для стимуляции их развития в определенный тип нейронов — например в гиппокампальный нейрон, — они либо погибнут, либо станут глиальной клеткой, либо так и останутся недифференцированной стволовой клеткой. Для решения этого вопроса необходимо определить, какие биохимические сигналы заставляют нейрональную стволовую клетку стать нейроном данного типа, и затем направить развитие клетки по такому пути прямо в культуральной чашке. Ожидается, что после трансплантации в заданный участок мозга эти клетки останутся нейронами того же типа, сформируют связи и начнут функционировать.

Текст 3р РЕКЛАМА: ПРОБЛЕМА ИДЕНТИФИКАЦИИ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

На сегодняшний день в литературе существует множество определений понятия реклама. Это свидетельствует, с одной стороны, о сложности самого идентифицируемого явления, с другой стороны – о существовании различных точек зрения на его системообразующие характеристики. По нашему мнению, различные определения можно объединить в две группы. Первая группа определений идентифицирует рекламу, прежде всего, как сообщение, послание, представляющее аудитории некоторый объект (явление, процесс). Именно такая точка зрения отражена как в старом, принятом в 1995 г. федеральном законе «О рекламе», так и в новом законе, утвержденном Государственной думой 3 марта 2006 г. Согласно закону от 18 июля 1995 г., реклама - распространяемая в любой форме, с помощью любых средств информация о физическом или юридическом лице, товарах, идеях, начинаниях (рекламная информация), которая предназначена для неопределенного круга лиц и призвана формировать или поддерживать интерес к этим физическому, юридическому лицу, товарам, идеям, начинаниям и способствовать реализации товаров, идей, начинаний. В Федеральном законе от 3 марта 2006 г. реклама трактуется как информация,

распространяемая любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту. Это определение подвергается критике. Основное направление такой критики – определение рекламы исключительно как «информации». Оно считается некоторыми специалистами слишком узким, не выражающим специфики рекламы. Информацию в самом общем виде можно определить как некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и т. п. Информация не может быть передана, принята или хранима в чистом виде. Носителем ее является сообщение – кодированный эквивалент события, выраженный с помощью последовательности некоторых условных физических символов, образующих некую упорядоченную совокупность. Эквивалент этот формируется источником информации.

Текст 4р ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОНСОЛИДАЦИЯ

Для международного сообщества и партнеров Киева в ЕС и США важна политическая консолидация власти, армии и народа для установления мира и продвижения реформ. Об этом пишет на своей странице в Facebook политический эксперт Павел Нусс, сообщает JoInfo.ua.

По его словам, имплементацию президентской программы "Стратегия-2020" в некой степени саботирует правительство и лично премьер-министр страны, что, собственно говоря, и послужило началу политического кризиса в стране и существенный спад доверия к Арсению Яценюку.

"Для общего понимания ситуации в стране в части взаимодействия властного треугольника, послы стран "большой семерки" инициировали встречу с руководством Украины. На Банковой они получили все ответы на волнующие их вопросы. Ответы их удовлетворили", – пишет эксперт.

Он отметил, что на сегодня нет причин говорить о том, что наши политические союзники и финансовые доноры-кредиторы не доверяют Президенту и парламентской команде.

"Есть волнение, опять-таки, из-за прогрессирующего правительственного кризиса доверия, но этот кризис будет разрешен вполне демократичными и цивилизованными методами, путем поиска консенсуса, компромисса: переформатирование правительства и отставка премьер-министра из-за утраты политической легитимности; досрочные парламентские выборы", – выразил мнение Нусс.

Он добавил, что в Украине и за ее пределами существует понимание того, кто является заинтересованным в дестабилизации.

Текст 5р ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЭКОНОМИКИ

Глобализация мировой экономики – это преобразование мирового пространства в единую зону, где свободно перемещаются информация, товары и услуги, капитал, где непринужденно распространяются идеи и беспрепятственно передвигаются их носители, стимулируя развитие современных институтов и отлаживая механизмы их взаимодействия.

Глобализация подразумевает образование единого (всеобщего) международного экономического, правового и культурно-информационного пространства. Иными словами, феномен

глобализации выходит за чисто экономические рамки и оказывает заметное влияние на все основные сферы общественной деятельности – политику, идеологию, культуру. Он, несомненно, будет играть определяющую роль в мировой экономике XXI в., придавая мощный импульс формированию новой системы международных экономических и политических отношений.

Во-первых, глобализация вызвана объективными факторами мирового развития, углублением международного разделения труда, научно-техническим прогрессом в области транспорта и средств связи, сокращающим так называемое экономическое расстояние между странами. Позволяя получать необходимую информацию из любой точки планеты в реальном режиме времени и быстро принимать решения, современные системы телекоммуникаций беспрецедентно облегчают организацию международного инвестирования капиталов, кооперирования производства и маркетинга.

Второй источник глобализации – либерализация торговли и другие формы экономической либерализации, вызвавшие ограничение политики протекционизма и сделавшие мировую торговлю более свободной. В результате были существенно снижены тарифы, устранены многие иные барьеры в торговле товарами и услугами.

Третьим источником интернационализационного процесса и одним из основных источников глобализации стал феномен транснационализации, в рамках которой определенная доля производства, потребления, экспорта, импорта и дохода страны зависит от решений международных центров за пределами данного государства.

Глобализация сказывается на экономике всех стран. Она затрагивает производство товаров и услуг, использование рабочей силы, инвестиции, технологии и их распространение из одних стран в другие. Все это в конечном итоге отражается на эффективности производства, производительности труда и конкурентоспособности. Именно глобализация вызвала обострение международной конкуренции.

Додаток Д10

Аналітичні вправи з відтворення фрейму у тексті перекладу «Досвідчений перекладач»

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови працювати з документом, 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.

Завдання 1.

1. Ознайомтесь з китайським текстом документа.
2. Випишіть незнайомі слова (словосполучення) і перекладіть їх. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо).
3. Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках.
4. Відтворіть текст мовою перекладу із збереженням фрейму-формату; перетворите текст перекладу у формат PDF. Відредагуйте його.
5. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та відправте його електронною поштою партнеру по бізнесу.

Завдання 2.

1. Ознайомтесь з англійським текстом документа.
2. Випишіть незнайомі слова (словосполучення) і перекладіть їх. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо).
3. Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках.
4. Відтворіть текст мовою перекладу із збереженням фрейму-формату; перетворите текст перекладу у формат PDF. Відредагуйте його.
5. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та відправте його електронною поштою партнеру по бізнесу.



UNIVERSITY OF MUHAMMADIYAH MALANG
AMERICAN CORNER

NATIONAL ENGLISH OLYMPIAD



This Certifies that

MUHAMMAD KHORRUL UMAM

As a Participant of National English Olympiad
conducted by American Corner, University of Muhammadiyah Malang,

Malang, July 5, 2012


SOEHARTO

Assistant Rector for
International Relations


ACHMAD HABIB
Director of American Corner
University of Muhammadiyah Malang

Завдання 3.

1. Ознайомтесь з українським текстом документа.
2. Випишіть незнайомі слова (словосполучення) і перекладіть їх. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо).
3. Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках.
4. Відтворіть текст мовою перекладу із збереженням фрейму-формату; перетворите текст перекладу у формат PDF. Відредагуйте його.
5. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та відправте його електронною поштою партнеру по бізнесу.

Затверджено
казом Міністерства освіти і науки України
від 13.07.2007 р. № 610



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ДОВІДКА

про включення вищого навчального закладу
до Державного реєстру вищих навчальних закладів України

УКРАЇНА

реєстрація № 21-D-78 від 29.11.2011

Харківський регіональний інститут державного управління
Національної академії державного управління
при Президентові України

повна назва вищого навчального закладу

рівень акредитації вищого навчального закладу

425 - Державна організація (установа, заклад)

організаційно-правова форма

орган управління

Адміністрація Президента України

вид діяльності

Надання освітніх послуг навчальними
зкладами, пов'язаних з одержанням вищої
освіти на рівні кваліфікованих вимог до
бакалавра, спеціаліста, магістра

місцезнаходження

61050, м. Харків,
пр-т. Московський, 75

Перший заступник Міністра

С.М. Суліма

м.Київ



Завдання 4.

1. Ознайомтесь з російським текстом документа.
2. Випишіть незнайомі слова (словосполучення) і перекладіть їх. Прокоментуйте, до якого лексичного ярусу (літературна, нейтральна, розмовна лексика) вони належать. Специфікуйте їх тип (архаїзм, історизм, неологізм; діалектизм, професіоналізм, жаргонізм, сленгізм, термін тощо).
3. Підберіть до них синоніми й антоніми у відповідних (друкованих / електронних) словниках.
4. Відтворіть текст мовою перекладу із збереженням фрейму-формату; перетворите текст перекладу у формат PDF. Відредагуйте його.
5. Роздрукуйте текст перекладу, відскануйте зображення та відправте його електронною поштою партнеру по бізнесу.

Международный стандартный серийный номер - ISSN 2225-5540

Сообщество учителей английского языка

Интерактивный научно-методический журнал

Рег.свидетельство СМИ - Эл.№ ФС77- 46118

СВИДЕТЕЛЬСТВО о повышении квалификации

выдано

Полушкиной Гульчачак Форзановне

учителю английского языка

КОГОАУ "Лицей естественных наук"

Кировская область

в том, что он(а) с 20 февраля 2012 г.
по 1 апреля 2012 г. повышал(а) свою
квалификацию на дистанционном курсе

**"Создание презентации
в онлайн-среде Prezi.com"**

на портале журнала Tea4er.ru
в объеме 36 ч.

За время обучения сданы зачеты,
выполнены практические задания и создан
итоговый проект - интерактивная
презентация.

02.04.2012

Главный редактор

Tea4er.ru

Эл. ФС77-46118

ISSN 2225-5540

Заместитель

главного редактора



Прохорова Ольга Николаевна,
доктор филологических наук,
профессор

Гулов Артем Петрович

Регистрационный номер **011**

*Технологічно-операційні вправи з основ автоматизованого перекладу та редагування
текстів перекладу «Фахівець ІКТ»*

Мета: навчити студентів користуватися програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо); редагувати тексти перекладу 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 довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі; активувати навички оновлення антивірусних програм.

Завдання 1.

1. Ознайомтесь з китайським текстом.
2. Перекладіть текст за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) українською / російською мовою.
3. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу.
4. Відредагуйте текст перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програмам з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).
5. Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем мовою тексту-оригіналу.
6. Перекладіть додатковий матеріал мовою за замовленням. Збережіть файл.
7. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації.

当前中国社会面临的两大矛盾和六大问题

当前我国将处于经济结构剧烈变化、各种矛盾集中呈现的发展阶段，改革的复杂性和艰巨性日益突出，各种经济问题和社会矛盾盘根错节。当前，扩大内需与利益格局调整的矛盾将进一步深化、经济社会快速发展与政府部门自我改革的矛盾等两大矛盾不容回避。同时，就业问题、三农问题、社会差别问题、社会秩序与公共安全問題、国有企业改革問題和教育体制改革問題等六大問題必須加以重視。

而解决当前面临矛盾和问题须遵循四大原则，也是解决问题的途径：第一，真正把以人为本作为国家经济社会发展战略的核心和指导思想；第二，推进整体改革，保证改革的公正性；第三，加快政府职能转变，更加注重社会公共服务；第四，建立各级危机管理机制。

当前我国将处于经济结构剧烈变化、各种矛盾集中呈现的发展阶段，改革的复杂性和艰巨性日益突出。我国的经济体制改革，是在传统二元经济结构向现代经济结构转变、经济增长方式由数量扩张型向质量效益型转变的进程中展开的，各种经济问题和社会矛盾盘根错节。这些变革都具有根本的性质，所涉及的规模之大和程度之深，无论在中国还是在世界的现代化历史上，可能都是空前的。当前我国经济社会发展面临两大矛盾和六大问题。

中国社会发展面临的两大矛盾

1. 当前扩大内需与利益格局调整的矛盾将进一步深化。扩大内需阻力来自诸多方面，其中社会差别是主要原因之一。利益格局改革的最大阻力来自利益集团。改革的本质是利益格局的重新调整，我国前期改革特别是90年代之前的改革也存在这一问题，只是当时社会各群体之间的利益差别不是很明显，并且改革能够普遍提高各群体的“收益”，因而改革有着广泛的社会基础，也能得以顺利进行。目前社会各群体之间的利益差别已经十分明显。改革的社会基础问题已经非常突出，而且会愈加突出。能否通过调整利益格局来扩大内需，形成健康持续发展的经济结构和社会结构，是当前需要解决的重大矛盾。

2. 经济社会快速发展与政府部门自我改革的矛盾。行政审批制改革，进展之大有目共睹，这一改革主要还是依靠政府部门自我申报、自我清理，在一些地方便出现避重就轻、避实就虚的现象，主要表现在：

——垄断行业的改革方案和相关法规，也主要由该行业和主管部门自己制定，往往难以超脱部门利益、集团利益的狭隘眼界。由于缺乏利益相关方（企业、行业协会、消费者）和利益超脱方（专家、社会公众、舆论媒介）的公共参与和评议，部门自我改革基本流于形式，甚至被既得利益集团扭曲。

——一些部门习惯于依赖行政手段对经济生活出现的问题实行“禁”和“堵”，不善于运用市场经济的办法加以调节，因而实际效果并不理想。一些执法部门的自由裁量权过大，在非常时期和处理突发事件的过程中公共权力容易过度膨胀。

——政府干预经济活动的权力仍然缺乏有效监督和制约，对不当干预导致的后果缺乏责任追究，公权侵害私权、行政权侵害财产权等现象难以根绝。

Завдання 2.

1. Ознайомтесь з англійським текстом.

2. Перекладіть текст за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) українською / російською мовою.

3. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу.

4. Відредагуйте текст перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).

5. Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем мовою тексту-оригіналу.

6. Перекладіть додатковий матеріал мовою за замовленням. Збережіть файл.

7. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації.

The remnants of the Second World War

ONE of the lesser-known of London's many amazing sights is the Mandela Way T34 tank. This remnant of the Second World War sits on a patch of scrubland just off the Old Kent Road, surrounded by litter and weeds. Every few weeks, it changes colour, spray painted by inventive graffiti artists. When I last visited, it was entirely gold, looking like the personal battle tank of a mad central Asian dictator.

And as I admired it, a drunk man, perhaps 60 years old, delivered a racist rant. Pointing at a CND logo someone had painted onto the gold, he said that "that's bullshit, that's why we need tanks. You're white and British, you're alright. But we need to defend ourselves." Half way through this invective, a young black kid walked past and shouted out "when are you going to stop drinking granddad?"

Of course there have always been elderly, angry alcoholics, spending their time sprawled out on park benches and wandering the aisles of off licences. But the tank aside, this scene struck me as a rather typical scene of modern Britain. As we report in our briefing today, in Britain and elsewhere, young people are getting ever more responsible. They are proving less likely to take drugs or drink than past generations. Very few have serious problems with alcohol or drugs. The social ills we have, increasingly, are problems of the relatively old.

Take alcohol. Alcoholism among the young is what upsets the Daily Mail, which every New Year's Day likes to publish photos of young men and women somewhat worse for wear on the previous evening. But these days, it is people in their 40s who are most likely to be admitted to hospital for drinking too much. Actually, Britain's problem drinkers tend not to be young people, who may binge drink occasionally, but most of the time are fairly sober. They are more likely to be middle-aged Mail readers, drinking yet another bottle from their Mail Wine Club delivery each day, slowly building up an addiction that eventually lands them in hospital.

Other statistics tell a similar story. The latest figures on drug addiction from Public Health England show that 39% of heroin addicts are now over the age of 40, up from 19% in 2006. Fewer than ever are under the age of 24. The number of young adults in prison is falling, but our overcrowded prisons increasingly as home to greying men: between 2002 and 2013, the number of men over the age of 60 locked up increased by 130%. The same is true of suicide rates: on both sides of the Atlantic ocean fewer young people but more middle-aged men are killing themselves.

These problems are more entrenched than the problems of youth. As William S Burroughs wrote in *Junky*, "You don't wake up one morning and decide to be a drug addict. It takes at least three months' shooting twice a day to get any habit at all." And habits which take time to build up are not easy to kick. From the state of him, I suspect the ageing drunk I met in Bermondsey had been drinking for much of his adult life. Middle-aged heroin addicts are less likely to rob people in underpasses or go burgling houses to pay for their habit, but that sort of crime is easy enough to prevent. It is far harder to get long-standing addicts clean.

Not only are older people's problems more entrenched, they are more spread out. The most deprived places in Britain are no longer wards of Tower Hamlets, but rather places like Jaywick, a tiny village near Clacton-on-Sea in Essex where impoverished pensioners spend their days in dilapidated 1930s-built seaside

shacks. The same is true in America and many European countries, where cities have been fixed but rural poverty remains endemic. Attracting good social workers and money to such places is not easy.

In the future, we may look back at when we were obsessed with the problems as youth as an easier era. Teenagers and young adults are fairly easily policed, both by their parents and by the authorities. They don't vote, and so they are easy for politicians to attack. David Cameron's misguided campaign against "Broken Britain" almost entirely focused on youth. Attacking the middle-aged is far more difficult. After all, alcoholics are voters too.

Завдання 3.

1. Ознайомтесь з українським текстом.
2. Перекладіть текст за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) китайською / англійською мовою.
3. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу.
4. Відредагуйте текст перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програмам з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).
5. Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем мовою тексту-оригіналу.
6. Перекладіть додатковий матеріал мовою за замовленням. Збережіть файл.
7. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації.

Соціальні орієнтири молодого покоління

Соціальне самопочуття молоді є одним з головних показників розвитку суспільства. Для того щоб формування молоді відбувалося адекватно суспільним процесам, необхідно визначити її роль і місце в суспільстві, з'ясувати її проблеми. Серед них є традиційні – кохання, дружба, пошуки сенсу життя, створення сім'ї тощо. Вирішення багатьох проблем залежить від факторів соціального життя. Не менш актуальними є здоров'я, освіта молоді, спілкування її з дорослими й однолітками. Вивчаючи молодіжні проблеми, неможливо обійтися простим констатуванням позитивних чи тривожних фактів життєдіяльності молодих людей, потрібен глибокий системний аналіз буття молоді. Актуальним є питання постійного скорочення питомої ваги молоді щодо всього населення. В Україні за останні десять років її кількість знизилася з 22 до 20 %. За всіма прогнозами, ця тенденція триватиме і надалі.

Молодіжне законодавство України складається із Законів України «Про дитячі та молодіжні організації», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004-2008 роки», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про фізичну культуру і спорт», «Кодексу про шлюб та сім'ю»; Постанов та розпоряджень Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення молоді житлом на 2002-2012 роки», «Про затвердження Програми підготовки та залучення молоді до

державної служби та служби в органах місцевого самоврядування, створення умов для її професійного зростання», «Про затвердження Державної програми підтримки сім'ї на період до 2010 року», «Про затвердження Типового положення про молодіжний центр праці», «Про утворення Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді»; Указів та розпоряджень Президента України: «Про гранти Президента України для обдарованої молоді», «Про День студента», «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді», «Про Національну раду з питань молодіжної політики», «Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї» та інших нормативних документів.

Сучасні суспільні процеси різко змінили соціальне, матеріальне та політичне становище молоді. Останнім часом загострилося чимало молодіжних проблем, серед яких найголовніші: низький рівень життя, безробіття і значна економічна та соціальна залежність від батьків; шлюбно-сімейні; низька народжуваність – рівень народжуваності не забезпечує відтворення поколінь; матеріальна незабезпеченість, відсутність ресурсів для поліпшення житлових умов; поганий стан здоров'я і зростання рівня соціальних відхилень; втрата ідеалів, соціальної перспективи, життєвого оптимізму.

Молоде покоління залишилося без надійних соціальних орієнтирів. Руйнація традиційних форм соціалізації підвищила особисту відповідальність молоді за свою долю, поставивши її перед необхідністю вибору, виявила неготовність більшості з них включитися в нові суспільні відносини. Вибір життєвого шляху став визначатися не здібностями й інтересами молодої людини, а конкретними обставинами.

Завдання 4.

1. Ознайомтесь із російським текстом.
2. Перекладіть текст за допомогою програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо) китайською / англійською мовою.
3. Відкоригуйте результат автоматизованого перекладу.
4. Відредагуйте текст перекладу із використанням програм текстового редагування перекладів (програмам з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо).
5. Знайдіть у довідковій, енциклопедичній, спеціальній літературі додаткову інформацію стосовно порушених проблем мовою тексту-оригіналу.
6. Перекладіть додатковий матеріал мовою за замовленням. Збережіть файл.
7. Оновіть антивірусну програму та перенесіть текст перекладу на цифровий носій інформації.

Бедность, нищета населения

В списке проблем, выделяемых населением, лидирует бедность, её в опросах общественного мнения люди указывают как самую острую. Рост доходов всего населения “в среднем” за последние десять лет обеспечивался ростом доходности самой богатой пятой части населения и прежде всего

самой верхушки общества, составляющей полпроцента. Три четверти населения за это время лишь обеднели, к медленно растущему “среднему классу” можно причислить только 15–20% населения. В нищете, по критериям ООН, живут 20–30% населения, в бедности – три четверти населения России. В отличие от западных стран у нас не происходило “просачивания” доходов от богатых к бедным (“trickle down”), скорее – “бедные беднели, богатые богатели”. Разрыв между наиболее богатыми слоями – верхними 10% населения – и самыми бедными 10% составляет, по разным оценкам, 15–20 раз.

Алкоголизация населения, пьянство

Алкоголизация населения – всеми признанная национальная проблема. По данным ООН, душевое потребление 8 л алкоголя в год уже приводит к деградации нации, у нас это потребление, по официальным оценкам, достигло 18 л, а по неофициальным – свыше 20 л. Народ вымирает в значительной мере от всеобщей алкоголизации. Свыше 80% употребляют спиртные напитки, треть регулярно пьёт водку, в стране 3 млн зарегистрированных алкоголиков, 25–30 млн зависимых от алкоголя, 75 тыс. ежегодно умирают от алкогольных отравлений, каждое пятое преступление совершается на почве пьянства. Эти факты уже признаются всеми, однако причины и меры борьбы называются самые разные .

Распространение наркотиков, наркомания

Проблема, не менее острая, чем алкоголизация, – распространение наркотиков. Все знают, что такая проблема есть, первые лица государства называют это “нарковойной”, объявленной стране . Наркотрафик двигают интересы мощных криминальных сил, чьи доходы от нелегальной продажи наркотиков составляют свыше 15 млрд долл. в год. За десять лет потребление наркотиков в России выросло в десять раз, в то время как в США за это время снизилось вдвое. Число наркоманов, зарегистрированных в диспансерах, составляет 550 тыс. человек, а, по оценкам, регулярно потребляют наркотики 5 млн человек, или, по данным соц.исследований, свыше 7% населения в возрасте 11–40 лет. Это в восемь раз больше, чем в странах Евросоюза. Кроме того, потребители инъекционных наркотиков – основной источник ВИЧ-инфекции: среди этой группы ВИЧ поражены 18%, гепатитом С – 80% и гепатитом В – 27%. В структуре зарегистрированной преступности незаконный оборот наркотиков занимает второе место не только по объёму и интенсивности, но и по темпам их прироста.

Эпидемия ВИЧ/СПИД

Не менее острая проблема из разряда социально-медицинских, о которой общество практически не осведомлено, – это проблема распространения в стране инфекции ВИЧ/СПИД. Ситуация характеризуется как эпидемия: в 2009 г. зарегистрировано 500 тыс. людей с ВИЧ-инфекцией, рост составил 13% по сравнению с прошлым годом. Среди населения в возрасте 15–49 лет 0,6% инфицированы ВИЧ, а по некоторым оценкам, число инфицированных превышает 1%. В прошлом году умерло больше 13 тыс. ВИЧ-инфицированных граждан, на 14% больше, чем в 2007 г.

В силу отсутствия информации об эпидемии, в первую очередь по телевидению, большинство населения полагает, что СПИД – удел наркоманов и гомосексуалистов, отсюда неприязнь к ВИЧ-инфицированным, их дискриминация в образовании, медицинском обслуживании, приёме на работу.

Эпидемия туберкулёза

Туберкулёз считается большинством людей болезнью прошлого, искоренённой медициной как тиф или оспа, в то время как на самом деле туберкулёз – это одна из социально обусловленных болезней, и сегодня в России заболеваемость достигла уровня эпидемии. Советское здравоохранение принимало значительные меры по борьбе с туберкулёзом, результаты были весьма заметными и признавались специалистами во всем мире. Была организована широкая сеть выявления и лечения болезни с помощью всеобъемлющей системы диспансеризации населения, сети тубдиспансеров, лечебных центров и санаториев. За последние два десятилетия большая часть этой системы была разрушена.

Додаток Д11

Інтерактивні вправи

Вправа «Крокуємо в минуле»

Мета: мотивувати майбутніх перекладачів китайської мови до вивчення філософсько-педагогічних детермінант їхньої підготовки.

Завдання:

1. Обіграйте зустріч видатних учених Китаю періодів правління різних династій (Шан і Чжоу, Цуньцю та Чжаньго, Хань, Вей, Цзінь, Суй і Тан, Сун і Мінь 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-східнознавця, компонентів фонових знань фахівця перекладу.

2. Розподіліть між собою 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.

Ділова гра «Точка напруження»

Мета: навчити студентів моніторити конфліктні ситуації, а саме: ефективно взаємодіяти з клієнтами, працевдавцями і колегами; орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і коректно їх урегулювати; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів (включаючи міжкультурні); досягати консенсусу та відчувати відповідальність за прийняття рішення та їх виконання; навчити студентів аналізувати і виправляти свої помилки.

Завдання:

1. Обговоріть у групі проблемні ситуації, що виникають на виробництві.

2. Запропонуйте вихід з конфліктних ситуацій на виробництві засобами іноземної (китайської та англійської) і рідної (української та російської) мови: «Невитриманий, хамовитий клієнт», «Мій начальник – диктатор», «Перекладач не виконав свою частину перекладу у визначений термін і підвів колектив», «Своїм неохайним виглядом та неетичною поведінкою перекладач зірвав перемови з іноземними партнерами», «Культурологічна необізнаність перекладача образила іноземних гостей», «Спотворення оригінальної інформації у тексті перекладу спричинили замовнику проблеми на виробництві».

Рольова гра «Перекладацький ринг»

Мета: навчити майбутніх перекладачів китайської мови креативно й професійно підходити до вирішення перекладацьких проблем, професійно коректно поводити себе з «конкурентами» в перекладацькій галузі.

Учасники:

Група 1 – перекладачі – перекладають уривки з художніх творів китайський, англійських, українських та російських авторів (драма, комедія, поезія);

Група 2 – експерти – оцінюють якість перекладу та його репрезентацію.

Завдання:

А. Тур 1. Перекладачі: Репрезентуйте переклад уривку з класичної китайської драми «Хайго інсюн» («Герой морів», автор – А Ін) й англійської драми «The Constant Wife» («Вірна дружина», автор – В. С. Моем) українською та російською мовами; українську драму «Украдене щастя» (І. Франко) і російську драму «Власть тьмы» («Влада темряви», автор – Л. Толстой) китайською й англійською мовами.

Тур 2. Перекладачі: Репрезентуйте переклад уривку з таких творів комедійного жанру: китайська комедія «车站 (chēzhàn)» («Автобусна зупинка», автор – Гао Сінцзянь), англійська комедія із заплутаною інтригою «The Adventure of Five Hours» («П'ятигодинна пригода», автор – С. Тьюк), українська комедія «Москаль-чарівник» (автор – І. Котляревський) та російської комедії «Горе от ума» («Горе від розуму», автор – О. Грибоєдов).

Тур 3. Перекладачі: Надайте літературно-поетичний переклад таких творів: вірш про любов і переживання «Changgan xing» («The River-Merchant's Wife: A Letter», автор – Лі Бо), сонети 151 і 152 з циклу «the Dark Lady of the Sonnets» (автор – В. Шекспір), ліричний вірш про кохання молодої пари «Зацвіла в долині» (автор – Т. Г. Шевченко), «Я помню чудное мгновенье...» («Я мить чудову пам'ятаю...»), автор – О. С. Пушкін).

Б. Обміняйтеся ролями.

Рольова гра «Виставка-ярмарок перекладацьких ідей»

Мета: спровокувати студентів до демонстрації наявних і потенційних знань, умінь і навичок в 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, умінь і навичок при відсутності доступу до словниково-тлумачних джерел й можливості використовувати інформаційно-комунікативні технології.

Учасники:

4 групи студентів по 5 осіб в кожній;

Журі, яке очолює викладач.

Завдання:

1. Ознайомтеся з китайськомовними й англійськомовними текстами з питань академічної мобільності, навчальних грантів та деякі пункти освітньо-нормативних вимог.

2. *Група 1.* Перекладіть китайськомовні тексти українською мовою, не використовуючи словникові й довідкові джерела. Репрезентуйте переклад основного змісту автентичного тексту.

Журі оцінюють оригінальність та адекватність пред'явлення змісту означених текстів.

3. *Група 2.* Перекладіть китайськомовні тексти російською мовою, не використовуючи словникові й довідкові джерела. Репрезентуйте переклад основного змісту автентичного тексту.

Журі оцінюють оригінальність та адекватність пред'явлення змісту означених текстів.

4. *Група 3.* Перекладіть англомовні тексти українською мовою, не використовуючи словникові й довідкові джерела. Репрезентуйте переклад основного змісту автентичного тексту.

Журі оцінюють оригінальність та адекватність пред'явлення змісту означених текстів.

5. *Група 4.* Перекладіть англомовні тексти російською мовою, не використовуючи словникові й довідкові джерела. Репрезентуйте переклад основного змісту автентичного тексту.

Журі оцінюють оригінальність та адекватність пред'явлення змісту означених текстів.

Взірці автентичних текстів

HSK 二级考试确认函

此确认函通知您已成功报名 HSK 二级考试，您将享有汉考国际提供的考试服务并同意国家汉办及汉考国际关于该考试的全部条款和准则。

请通过汉语考试服务网（www.chinesetest.cn）登录个人中心打印准考证，或联系考点领取准考证。如个人信息有误，请在考试前联系考点修改，考试结束后将收取信息修改费。

考试须知：

1. 考生应在开考前半小时抵达考场。
2. 考试当天，考生必须携带准考证和与报名一致的有效身份证件参加考试，复印件无效。
3. 入场时无法提供准考证和规定证件的考生，将不能参加考试，考试费用不退还。
4. 证件信息与准考证信息不符，或考生照片与考生本人不符的，将被拒绝入场参加考试。
5. 不准携带录音机、照相机、词典、MP3、移动电话机、传呼机、便携式电脑、笔记本、教科书及其他与考试无关的用品。考生个人物品需放在主考指定的物品存放处。请勿携带贵重物品前往考场，否则遗失恕不负责。
6. 入场后直到听力考试结束前，考生不得出入考场。
7. 考生需听从考官指令，遵守考试规则，如考生存在替考、作弊及不听从考官指令等行为，将取消考试成绩。
8. 考试成绩将在考后一个月公布，考生可在考后 45 天咨询考点成绩报告领取方式和时间。

纸笔考试注意事项：

1. 纸笔考试须携带 2B 铅笔和橡皮，考生一律在答题卡上作答，答题卡上的所有内容均使用 2B 铅笔填涂。
2. 每个考生必须坐在指定的座位上，不可以自己选择座位。
3. 考试过程中考生禁止在座位上饮食。
4. 考生不得提前打开试卷、跨区答题，不能撕扯、更换、抄录试卷内容，不能把试卷和答卷带出考场及进行其他作弊行为。

The Open Society Scholarship Programs

The Open Society Scholarship Programs support individuals passionate about improving their knowledge and their ability to advance positive social change in their home countries. University-based education will empower these individuals to explore and develop intelligent and humane ideas generated by free and open inquiry, critical analysis, and a nuanced understanding of the complex challenges facing open societies.

Through professional degree and international research awards, we help individuals in constrained environments access academic resources more readily available in open societies. We prioritize grants to individuals in countries particularly challenged by repressive governance and constant threats to human rights. Using transparent, open and merit-based competitions, we offer awards for advanced study in the social sciences and humanities. Awards include enhancements such as preparatory summer programs, regional conferences, and internship opportunities, all designed to strengthen the networks and communities of the open society leaders we seek to build.

The Scholarship Programs collaborate with universities, private donors, and government agencies around the world, as well as with other Open Society programs and affiliated organizations.

The Open Society Foundations are committed to empowering young people by supporting efforts to increase access to quality education. From early childhood to higher education, we work to ensure young people from different backgrounds have equal access to education and to promote critical thinking, respect for diverse opinions, and free and open intellectual inquiry.

The Open Society Foundations advance human rights and justice around the world by advocating equality for minorities and women, supporting international war crimes tribunals, and helping institute national legal reforms to ensure freedom of information, promote sentencing alternatives, and protect the rights of criminal defendants.

A free and independent press is vital to any democracy, ensuring government accountability and a diversity of viewpoints. The Open Society Foundations support efforts that expand and protect press freedoms, increase public access to knowledge and information, include minority voices in media.

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, англомовних, україномовних та російськомовних рекламних тестів.

Учасники:

4 групи студентів – «майстерів»; «експерти»

Завдання:

Група 1. Перекладіть китайськомовні рекламні тексти (крем для очей на основі шовкових нитей «丝霜眼» (Silky eye essence); авто MR/Merrie (美日) компанії Jeely – hatchback) українською та російською мовами. Продемонструйте результати перекладу в електронній формі та презентуйте свої проекти, доповнюючи їх відповідними схемами, моделями, слайдами, ілюстраціями тощо.

Група 2. Перекладіть англомовні рекламні тексти («Gentle Cream Exfoliant (Dermalogica)»; авто The Cadillac CTS) українською та російською мовами. Продемонструйте результати перекладу в електронній формі та презентуйте свої проекти, доповнюючи їх відповідними схемами, моделями, слайдами, ілюстраціями тощо.

Група 3. Перекладіть україномовні («Крем-гель для шкіри навколо очей з червоною ікрою» української компанії «Яка»; авто ЗАЗ-1102 Таврія Нова) та російськомовні («Крем-сыворотка для век 26+» компанії «Черный жемчуг»; авто Lada Kalina хэтчбек) рекламні тексти китайською мовою. Продемонструйте результати перекладу в електронній формі та презентуйте свої проекти, доповнюючи їх відповідними схемами, моделями, слайдами, ілюстраціями тощо.

Група 4. Перекладіть україномовні («Крем-гель для шкіри навколо очей з червоною ікрою» української компанії «Яка»; авто ЗАЗ-1102 Таврія Нова) та російськомовні («Крем-сыворотка для век 26+» компанії «Черный жемчуг»; авто Lada Kalina хэтчбек) рекламні тексти англійською мовою. Продемонструйте результати перекладу в електронній формі та презентуйте свої проекти, доповнюючи їх відповідними схемами, моделями, слайдами, ілюстраціями тощо.

Експерти: Оберіть найкращу презентацію в кожній номінації.

Ділова гра «Сесії працедавців»

Мета: психологічно підготувати майбутніх перекладачів китайської мови до конструктивного інтерактивного спілкування з потенційними працедавцями, навчити грамотно рекламувати здобуті професійні знання, вміння, навички, унікальні здібності.

Учасники:

Студенти бакалаврату – апліканти на посаду перекладачів

Магістранти – потенційні працедавці

Завдання: Пройдіть співбесіду з потенційним працедавцем за трьома турами, продемонструйте рівень своєї професійної підготовленості.

Тур 1 «Крюінгові іспити». Заповніть формуляр (аплікаційну форму) китайською й англійською мовами відповідно до специфіки закладу. Надайте відповіді на запитання працедавця іноземною мовою (китайська, англійська):

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 імпонуєте? Чому саме?
7. Як би ви організували робочий розпорядок у нашій крьюінговій компанії?
8. Розкажіть про вашу родину: склад, місце роботи близьких родичів, інтереси дітей.

Financial conditions of participation in the Academic mobility programme:

| | |
|---|---|
| SENDING INSTITUTION | |
| We confirm that the learning agreement is approved. | |
| Departmental coordinator's signature: | Institutional coordinator's signatures: |
| Dean..... | Chief of the International Department..... |
| | Vice-Rector on International Relations..... |
| | Rector..... |
| Date: | Date: |

Візова анкета Китайської Народної Республіки

| | | | |
|--|---|--|--|
| Форма V.2011A | | | |
| 中华人民共和国签证申请表 | | | |
| <p>申请人必须如实、完整地填写本表格。请逐项在空白处用中文或俄文大写字母打印填写，或在□打×选择。如有更多需要声明事项，请附另纸说明。</p> <p>如申请到中国工作、留学，或与护照偕行人同行，或不在国籍国申请签证，你还需填写签证申请表附表(Form V.2011B)。</p> | | | |
| 一、个人信息 | | | |
| 1.1. 英文姓名 | 姓 | 1.2. 性别 | <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女 |
| | 名 | | 照片 请将 1 张近期正面免冠、浅色背景的彩色护照照片粘贴于此。 |
| 1.3. 中文姓名（如有，请用汉字） | | | |
| 1.4. 别名或曾用名 | | | |
| 1.5. 用本国语言书写的名字 | | | |
| 1.6. 现有国籍 | | 1.7. 曾有国籍 | |
| 1.8. 同时具有的国籍 | | 1.9. 出生日期 | |
| 1.10. 出生地点(国、省/市) | | 1.11. 当地身份证号码 | |
| 1.12. 婚姻状况 | <input type="checkbox"/> 已婚 <input type="checkbox"/> 未婚 <input type="checkbox"/> 离婚 | <input type="checkbox"/> 丧偶 <input type="checkbox"/> 其他（请说明） | |
| 1.13. 当前职业（可选多项） | <input type="checkbox"/> 商人 <input type="checkbox"/> 公司职员 <input type="checkbox"/> 教师 <input type="checkbox"/> 学生 <input type="checkbox"/> 家庭主妇 <input type="checkbox"/> 无业 <input type="checkbox"/> 国会议员 | <input type="checkbox"/> 政府官员 <input type="checkbox"/> 新闻从业人员 <input type="checkbox"/> 宗教人士 <input type="checkbox"/> 现役军人 <input type="checkbox"/> 退休 <input type="checkbox"/> 乘务人员 <input type="checkbox"/> 其他(请说明) | |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| 1.14.护照种类 | <input type="checkbox"/> 外交 <input type="checkbox"/> 公务、官员 | <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 其他证件（请说明）： |
| 1.15.护照号码 | | 1.16.签发日期 |
| 1.17.签发地点(省/市及国家) | | 1.18.失效日期 |
| 1.19 办理签证通常需要 5 个自然日。如需加急，请注明，但须另外缴费。 | <input type="checkbox"/> 普通（5 天） <input type="checkbox"/> 加急（3 天） | |

第 1 页共 4 页 / Стр.1 из 4

二、赴华旅行信息

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| 2.1.赴中国主要事由 (可选多项) | <input type="checkbox"/> 旅游 <input type="checkbox"/> 探亲 <input type="checkbox"/> 访友 <input type="checkbox"/> 商务 <input type="checkbox"/> 会议 <input type="checkbox"/> 过境 <input type="checkbox"/> 任职就业 <input type="checkbox"/> 记者常驻 | <input type="checkbox"/> 记者临时采访 <input type="checkbox"/> 常驻外交、领事官员 <input type="checkbox"/> 商业演出 <input type="checkbox"/> 执行乘务 <input type="checkbox"/> 留学 <input type="checkbox"/> 官方访问 <input type="checkbox"/> 其他（请说明）： |
| 2.2. 计划入境次数 | <input type="checkbox"/> 一次入境(自申请日起 3 个月内有效) <input type="checkbox"/> 二次入境(自申请日起 3-6 个月内有效) <input type="checkbox"/> 半年多次入境（自申请日起半年内有效） <input type="checkbox"/> 一年多次入境（自申请日起一年内有效） <input type="checkbox"/> 其他（请说明）： | |
| 2.3.首次行程抵达中国的日期 | | |
| 2.4.预计行程中单次在华停留的最长天数 | | |
| 2.5.在中国逗留期间的住址及电话（按时间顺序） | 详细邮政地址 Подробный почтовый адрес | 电话 Номер телефона |
| | 1. | |
| | 2. | |
| | 3. | |
| | 4. | |
| 2.6.谁将承担往返中国及在中国的費用？ | <input type="checkbox"/> 你本人 <input type="checkbox"/> 邀请单位或个人 <input type="checkbox"/> 父母或法定监护人 <input type="checkbox"/> 其他（请说明）： | |
| 2.7.在华期间有无医疗保险?如有，请填写保险公司名称及保险账号。 | | |
| 2.8.在华邀请、联系的单位名称、地址及电话 | | |
| | | |
| | | |
| 2.9 在华亲友、联系人的姓名、地址、电话 | | |
| | | |
| | | |

第 2 页共 4 页 / Стр.2 из 4

Тур 2 «Випробування в бюро перекладів». Перекладіть китайськомовні й англкомовні економічні угоди / контракти українською та російською мовами. Надайте відповіді на запитання працедавця іноземною мовою (китайська, англійська):

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 в 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 ви б погодилися працювати представником-перекладачем певний період? Аргументуйте свою відповідь.
8. За якими критеріями ви б сформували свою робочу групу в нашій компанії?

Взірці економічних угод / контрактів

合作合同书

甲 方:

组织机构代码:

住 址:

邮 编: 电 话:

乙 方:

组织机构代码: 住 址: 邮 编: 电 话:

甲、乙双方本着互惠互利、共同发展的原则，经过充分友好协商，达成一致，决定共同组建成立一家有限责任公司，并就“XXXXXX”项目的协作生产、市场推广和销售事宜达成协议如下：

一、双方投入内容及时间：

1、乙方拥有的“XXXXXXXX”专利，该专利的专利号为：XXXXXXXX，申请日为XXXXXXXX。

2、乙方以上述有自己署名的专利技术入股，与甲方共同成立一家新公司。

3、自即日起及公司合作期间，上述专利技术要评审，要作价，为原所有人所有，双方以共同组建成立的公司名义对外进行招商引资。

二、甲方的权利和义务：

1、在新成立的公司中任董事长，对外开展业务。

2、办理新公司的申请批准，负责向有关部门登记注册、领取营业执照、注册商标等事宜。

3、办理生产许可证及产品注册证的申报等事宜。

三、乙方的权利及义务：

1、在新成立的公司中为常务副董事长兼生产、研发负责人，需签订任命书，以任命书为准。

2、与甲方共同享有决定研发人员的聘用及制定人员工资、福利待遇、奖惩办法的权力。

3、与甲方共同享有财务权（只有双方共同签名，方能进入财务，缺一不可）、核算权、经营销售权、发展方向决策权共同经营公司；听取公司负责人开展业务情况的报告；检查公司帐册及经营情况；与甲方共同决定公司重大事项。

四、股权分配：

1、甲方在新成立的公司中拥有 50%股份

2、乙方在新成立的公司中拥有 50%股份

五、技术所有权及技术保密事项：

1、在公司合作期内，甲、乙双方可以公司名义共同使用上述专利技术。

2、自即日起及公司合作期间，乙方保留与第三方进行关于上述有自己署名的专利的合作的权利。

六、违约责任及争议的解决

1、如乙方在生产过程中不履行所负责任视同违约，甲方有权以书面形式终止本合同的效力；反之甲方在生产过程中不履行协议合同内所规定的责任、严重违背商业道德和法律，损害对方利益，也视同违约，乙方有权终止本合同的效力。

2、本合同如有未尽事宜及发生纠纷，双方将本着互谅互让的原则友好协商解决，如双方不愿协商、调解解决或者协商、调解不成有争议的，可请合同仲裁机构调解，同时需公证处公证，仲裁的裁决是终局的，对双方都有约束力。

七、合同生效及其他：

1、本合同经甲、乙双方签字、盖章，同时需公证处公证后生效，并从签订之日起开始执行。

2、本合同一式三份，甲、乙双方各持一份，公证处一份，具有同等效力。

3、本合同的最终解释权由乙方保留。

AGREEMENT TERMS AND CONDITIONS

Wherefore, subject to the terms and conditions of this Agreement:

1) Publisher License. eSellerate hereby grants Publisher and Publisher hereby accepts a limited, non-exclusive, non-transferable, revocable, worldwide right and license to:

a) Reproduce the eSellerate Licensed Materials (in object code form only) for the sole purpose of combining the eSellerate Licensed Materials with Publisher Products (digital goods only) to facilitate the electronic purchase of Publisher Products by consumers via the eSellerate online transaction service;

b) Sublicense the use of the eSellerate Licensed Materials (in object code form only) in Combined Products for the purpose of this Agreement only.

2) Publisher's Specific Obligations. Publisher acknowledges and agrees:

a) To provide all end-user agreements governing the use of Publisher Products.

b) To provide and be solely responsible for all terms of sale, representations and warranties regarding Combined Products and Publisher Products, and except as provided for in this Agreement, to pay all taxes, duties, levies, or other charges of any kind resulting from the sale, distribution and/or licensing of Combined Products and Publisher Products.

c) To fully refund eSellerate for any Publisher authorized credit (refunds) to purchasers and credit card charge-back transactions, notwithstanding provisions in Section 4(1), for any Publisher Products returned by consumer and for which eSellerate must provide full credit to the consumer.

3) eSellerate Distribution License for Publisher Products. Publisher hereby grants to eSellerate and eSellerate hereby accepts a limited, non-exclusive, non-transferable, revocable, worldwide right and license to:

a) Sell Publisher Products via the eSellerate online transaction service, and reproduce and distribute, electronically (in object code form only) via the eSellerate online transaction service, Publisher Products as made available by Publisher to eSellerate pursuant to the terms of this Agreement; and

b) Use Publisher's trademark in connection with the sale, reproduction and distribution of Publisher Products via the eSellerate online transaction service, in the manner specified by Publisher.

4) eSellerate's Specific Obligations. eSellerate acknowledges and agrees:

a) To use commercially reasonable efforts to maintain and make available to the general public the eSellerate online transaction service through which Publisher Products may be purchased and electronically distributed to customers.

b) To collect and remit all applicable sales taxes and applicable value added taxes (VAT) as solely determined by eSellerate and resulting from the sale of Publisher Products to customers via the eSellerate online transaction service. It is specifically agreed, however, that in the event that a controlling governmental body determines that Publisher's business nexus governs in the application of sales tax regulations or a material change in sales, use, or value added (VAT) taxation law occurs, eSellerate reserves the right to immediately suspend sales transactions for Publisher Products until responsibility for the collection of sales taxes can be renegotiated with Publisher, which may include revision of the Service Fee Schedule. eSellerate further reserves the right, at its sole discretion, to implement additional fees to cover any expenses associated with the collection of all applicable taxes. Such implementation of additional fees would be done with notice, but without prior approval.

Тур 3 «У туристичній агенції». Напишіть автобіографію та хронологічне резюме китайською й англійською мовами. Надайте відповіді на запитання працедавця іноземною мовою (китайська, англійська):

1. Що вам імпонує в роботі туристичного агента?

2. Деталізуйте пріоритети географічного положення КНР, Великої Британії й 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 / Велику Британію? І, навпаки, китайцям й англійцям – 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?

ДОДАТОК Е

Дані рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх
перекладачів китайської мови за результатами контрольного зрізу

Додаток Е1

Таблиця Е1

Результати виконання письмових робіт у межах прикінцевого зрізу (у %)

| Рівень групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|-------------------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|------|-------|-------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Написання листів роботодавцю | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 8,9 | 8,75 | 12,73 | 12,58 | 31,1 | 30,87 | 33,41 | 33,18 | 28,17 | 27,9 | 32,34 | 32,07 | 24,9 | 24,5 | 28,7 | 28,5 |
| Узагальне ні показ- ники (КГ) | 11,1 | | | | 33,18 | | | | 32,41 | | | | 23,31 | | | |
| ЕГ | 9,9 | 9,5 | 12,7 | 12,3 | 29,9 | 28,97 | 34,73 | 33,8 | 28,7 | 28,2 | 31,6 | 31,1 | 25,88 | 25,5 | 28,8 | 28,42 |
| Узагальне ні показ- ники | 25,81 | | | | 42,16 | | | | 25,38 | | | | 6,65 | | | |
| Написання творів-міркувань | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 11,15 | 10,29 | 16,65 | 15,79 | 24,18 | 23,14 | 30,36 | 29,32 | 32,12 | 31,15 | 39,15 | 38,18 | 22,13 | 22,0 | 27,26 | 27,13 |
| Узагальне ні показ- ники (КГ) | 13,88 | | | | 26,1 | | | | 36,18 | | | | 23,84 | | | |
| ЕГ | 12,14 | 12,1 | 15,6 | 15,56 | 26,18 | 26,15 | 28,05 | 28,02 | 32,14 | 32,0 | 37,96 | 37,82 | 22,1 | 21,9 | 26,24 | 26,04 |
| Узагальне ні показ- ники | 26,11 | | | | 39,15 | | | | 27,63 | | | | 7,11 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова

**Кількісний аналіз прикінцевих результатів перевірки вмінь читати (власне читання)
майбутніх перекладачів китайської мови (у %)**

| Групи \ Рівні | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|---|---|---|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| КГ | 22,09 | 21,97 | 30,21 | 30,33 | 33,47 | 33,37 | 42,83 | 42,73 | 31,5 | 32,24 | 39,26 | 40,0 | - | - | - | - |
| Узагальнені показники (КГ) | 26,15 | | | | 38,1 | | | | 35,75 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 38,63 | 38,64 | 46,98 | 46,99 | 38,17 | 38,24 | 45,17 | 45,1 | 11,68 | 11,8 | 19,36 | 19,24 | - | - | - | - |
| Узагальнені показники (ЕГ) | 42,81 | | | | 41,67 | | | | 15,52 | | | | 0 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова

**Прикінцеві результати виконання завдань з аудіювання
(власне аудіювання) (у %)**

| Групи \ Рівні | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|--|--------------|------|-------|-------|--------------|------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Слухання телефонних розмов (з перешкодами) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 27,6 | 27,8 | 34,1 | 34,3 | 44,32 | 44,52 | 52,8 | 53,0 | 25,11 | 25,2 | 15,67 | 15,58 |
| Узагальнені показники (КГ) | 0 | | | | 30,95 | | | | 48,66 | | | | 20,39 | | | |
| ЕГ | 9,38 | 9,24 | 15,24 | 15,33 | 36,99 | 37,1 | 45,7 | 45,81 | 33,85 | 33,76 | 43,71 | 43,8 | 8,19 | 7,99 | 7,03 | 6,83 |
| Узагальнені показники (ЕГ) | 12,31 | | | | 41,4 | | | | 38,78 | | | | 7,51 | | | |
| Слухання діалогів / полілогів між делегатами конференції | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 27,23 | 27,3 | 34,18 | 34,25 | 44,58 | 44,71 | 51,11 | 51,24 | 26,13 | 26,64 | 16,57 | 16,06 |
| Узагальнені показники (КГ) | 0 | | | | 30,74 | | | | 47,91 | | | | 21,35 | | | |
| ЕГ | 9,19 | 9,13 | 14,85 | 14,79 | 37,51 | 37,5 | 45,99 | 46,0 | 31,86 | 31,7 | 44,36 | 44,52 | 9,11 | 8,99 | 7,19 | 7,31 |
| Узагальнені показники (ЕГ) | 11,99 | | | | 41,75 | | | | 38,11 | | | | 8,15 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова
(завдання виконувалися за бажанням студентів)

**Рівні сформованості монологічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови
за результатами прикінцевого зрізу (у %)**

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|-------------------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------------|------|------|------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Підготовлений монолог | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 26,86 | 26,89 | 30,99 | 31,02 | 54,28 | 55,14 | 59,14 | 60,0 | 12,0 | 12,56 | 15,28 | 15,84 | - | - | - | - |
| Узагальне ні показ- ники (КГ) | 28,94 | | | | 57,14 | | | | 13,92 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 34,17 | 34,18 | 38,18 | 38,19 | 51,82 | 52,1 | 56,4 | 56,12 | 7,02 | 7,12 | 12,4 | 12,3 | - | - | - | - |
| Узагальне ні показ- ники (ЕГ) | 36,18 | | | | 54,11 | | | | 9,71 | | | | 0 | | | |
| Непідготовлений монолог | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 33,99 | 34,01 | 42,03 | 42,01 | 49,19 | 49,34 | 55,13 | 54,98 | 1,13 | 1,14 | 8,53 | 8,52 |
| Узагальне ні показ- ники (КГ) | 0 | | | | 38,01 | | | | 52,16 | | | | 9,83 | | | |
| ЕГ | 12,62 | 12,5 | 17,1 | 16,98 | 36,65 | 36,44 | 41,03 | 41,24 | 41,03 | 41,06 | 47,01 | 46,98 | 4,4 | 4,22 | 0,46 | 0,28 |
| Узагальне ні показ- ники (ЕГ) | 14,8 | | | | 38,84 | | | | 44,02 | | | | 2,34 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова

Рівні сформованості діалогічного мовлення майбутніх перекладачів китайської мови за результатами прикінцевого зрізу (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|-------------------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|------|
| | *к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р | к | а | у | р |
| Підготовлений діалог | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 20,47 | 20,54 | 25,74 | 25,81 | 59,74 | 59,89 | 64,33 | 64,48 | 12,69 | 13,32 | 16,81 | 16,98 | | | | |
| Узагальне ні показ- ники (КГ) | 23,14 | | | | 62,11 | | | | 14,75 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 28,14 | 27,84 | 32,34 | 32,64 | 63,48 | 63,58 | 67,74 | 67,84 | 1,98 | 1,89 | 6,22 | 6,31 | | | | |
| Узагальне ні показ- ники (ЕГ) | 30,24 | | | | 65,66 | | | | 4,1 | | | | 0 | | | |
| Непідготовлені діалоги | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | - | - | - | - | 37,79 | 37,9 | 42,0 | 42,11 | 46,13 | 45,67 | 50,55 | 51,01 | 19,58 | 19,52 | 13,84 | 13,9 |
| Узагальне ні показ- ники (КГ) | 0 | | | | 39,95 | | | | 48,34 | | | | 11,71 | | | |
| ЕГ | 11,05 | 11,12 | 15,24 | 15,31 | 52,32 | 52,17 | 56,4 | 56,55 | 26,24 | 26,16 | 30,1 | 30,18 | 5,18 | 5,17 | 3,4 | 3,41 |
| Узагальне ні показ- ники (ЕГ) | 13,18 | | | | 54,36 | | | | 28,17 | | | | 4,29 | | | |

* **к** – китайська мова; **а** – англійська мова; **у** – українська мова; **р** – російська мова

**Результати виконання прикінцевої тестової контрольної роботи майбутніми
перекладачами китайської мови (у %)**

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|-----|-----|-----|
| | *к/у | к/р | а/у | а/р | к/у | к/р | а/у | а/р | к/у | к/р | а/у | а/р | к/у | к/р | а/у | а/р |
| КГ | 24,02 | 24,92 | 29,1 | 30,0 | 34,98 | 34,9 | 41,32 | 41,4 | 32,7 | 32,78 | 36,98 | 36,9 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 27,01 | | | | 38,15 | | | | 34,84 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 39,0 | 39,1 | 37,28 | 37,18 | 43,1 | 43,21 | 42,22 | 42,11 | 20,18 | 20,06 | 18,34 | 18,22 | | | | |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 38,14 | | | | 42,66 | | | | 19,2 | | | | 0 | | | |

* **к/у** – китайська ↔ українська мови; **а/у** – англійська ↔ українська мови; **к/р** – китайська ↔ російська мови; **а/р** – англійська ↔ російська мови

Таблиця Е7

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови на прикінцевому етапі (у %)

| Рівні \ Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| КГ | 28,11 | 28,91 | 23,5 | 23,82 | 39,9 | 40,0 | 35,9 | 36,06 | 38,31 | 38,44 | 33,58 | 33,71 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 26,01 | | | | 37,98 | | | | 36,01 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 39,9 | 39,7 | 36,08 | 36,28 | 46,5 | 46,02 | 41,78 | 42,26 | 19,91 | 19,27 | 15,83 | 16,47 | | | | |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 37,99 | | | | 44,14 | | | | 17,87 | | | | 0 | | | |

* Переклад к→у – з китайської мови українською, а→у – з англійської мови українською, у→к – з української мови китайською, у→а – з української мови англійською

Таблиця Е8

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного двостороннього письмового перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови на прикінцевому етапі (у %)

| Рівні \ Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 30,3 | 30,1 | 27,0 | 27,2 | 38,85 | 38,83 | 34,77 | 34,79 | 36,71 | 36,84 | 32,24 | 32,37 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 28,65 | | | | 36,81 | | | | 34,54 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 40,7 | 40,66 | 35,8 | 35,76 | 47,38 | 47,21 | 42,81 | 42,64 | 18,81 | 18,9 | 14,71 | 14,62 | | | | |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 38,23 | | | | 45,01 | | | | 16,76 | | | | 0 | | | |

* Переклад к→р – з китайської мови російською, а→р – з англійської мови російською, р→к – з російської мови китайською, р→а – з російської мови англійською

Таблиця Е9

Результати контрольного виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного перекладу з аркушу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|------------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| КГ | 5,0 | 5,2 | 52, | 3,0 | 34,9 | 34,92 | 30,7 | 30,68 | 55,28 | 55,31 | 51,32 | 51,29 | 11,13 | 11,0 | 8,47 | 8,6 |
| Інтегральні показники (КГ) | 4,1 | | | | 32,8 | | | | 53,3 | | | | 9,8 | | | |
| ЕГ | 14,5 | 14,2 | 11,78 | 12,08 | 48,01 | 47,9 | 45,81 | 45,92 | 38,73 | 38,66 | 35,37 | 35,44 | 3,8 | 3,3 | 2,0 | 2,5 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 13,14 | | | | 46,91 | | | | 37,05 | | | | 2,9 | | | |

* Переклад к→у – з китайської мови українською, а→у – з англійської мови українською, у→к – з української мови китайською, у→а – з української мови англійською

Таблиця Е10

Результати контрольного виконання майбутніми перекладачами китайської мови повного перекладу з аркуша текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 5,99 | 5,8 | 2,01 | 2,2 | 35,61 | 35,72 | 31,43 | 31,32 | 54,41 | 54,51 | 50,35 | 50,25 | 2,01 | 12,0 | 8,19 | 8,2 |
| Інтегральні показники (КГ) | 4,0 | | | | 33,52 | | | | 52,38 | | | | 10,1 | | | |
| ЕГ | 14,83 | 14,71 | 11,59 | 11,47 | 49,3 | 49,32 | 44,68 | 44,7 | 39,31 | 39,35 | 35,15 | 35,19 | 4,78 | 4,65 | 0,42 | 0,55 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 13,15 | | | | 47,0 | | | | 37,25 | | | | 2,6 | | | |

* Переклад к→р – з китайської мови російською, а→р – з англійської мови російською, р→к – з російської мови китайською, р→а – з російської мови англійською

Таблиця Е11

Результати виконання майбутніми перекладачами китайської мови послідовного перекладу аудіотекстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ українська мови, англійська ↔ українська мови на прикінцевому етапі (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| КГ | 3,81 | 3,79 | 1,67 | 1,69 | 42,84 | 42,9 | 37,18 | 37,12 | 43,44 | 43,55 | 39,22 | 39,11 | 17,18 | 17,11 | 14,66 | 14,73 |
| Інтегральні показники (КГ) | 2,74 | | | | 40,01 | | | | 41,33 | | | | 15,92 | | | |
| ЕГ | 15,71 | 15,81 | 11,63 | 11,53 | 51,01 | 51,12 | 45,21 | 45,1 | 36,84 | 36,85 | 33,0 | 32,99 | 5,41 | 5,35 | 1,19 | 1,25 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 13,67 | | | | 48,11 | | | | 34,92 | | | | 3,3 | | | |

* Переклад к→у – з китайської мови українською, а→у – з англійської мови українською, у→к – з української мови китайською, у→а – з української мови англійською

Таблиця Е12

Результати майбутніми перекладачами китайської мови послідовного перекладу аудіотекстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська ↔ російська мови, англійська ↔ російська мови на прикінцевому етапі (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|--------------|---------|---------|---------|
| | к→ *р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 4,15 | 4,18 | 1,83 | 1,8 | 43,81 | 43,78 | 38,59 | 38,62 | 42,13 | 42,25 | 38,05 | 37,93 | 8,11 | 18,13 | 13,33 | 13,31 |
| Інтегральні показники (КГ) | 2,99 | | | | 41,2 | | | | 40,09 | | | | 15,72 | | | |
| ЕГ | 15,83 | 15,78 | 11,59 | 11,64 | 50,23 | 50,31 | 46,53 | 46,45 | 37,01 | 37,0 | 32,61 | 32,62 | 5,09 | 5,0 | 1,11 | 1,2 |
| Інтегральні показники (ЕГ) | 13,71 | | | | 48,38 | | | | 34,81 | | | | 3,1 | | | |

* Переклад к→р – з китайської мови російською, а→р – з англійської мови російською, р→к – з російської мови китайською, р→а – з російської мови англійською

Показники виконання майбутніми перекладачами китайської мови анотованого перекладу текстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська / англійська ↔ українська мови, китайська / англійська ↔ російська мови за результатами прикінцевого зрізу (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|----------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| Анотований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 16,31 | 16,24 | 20,73 | 20,8 | 41,35 | 41,36 | 45,41 | 45,4 | 35,97 | 35,9 | 40,23 | 40,3 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 18,52 | | | | 43,38 | | | | 38,1 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 37,98 | 37,86 | 41,18 | 41,3 | 50,88 | 51,07 | 55,4 | 55,21 | 5,19 | 5,32 | 9,37 | 9,24 | | | | |
| Інтегральні показники | 39,58 | | | | 53,14 | | | | 7,28 | | | | 0 | | | |
| Анотований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | к→ р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 17,43 | 17,46 | 20,01 | 19,98 | 41,73 | 41,65 | 45,83 | 45,91 | 35,34 | 35,49 | 39,66 | 39,51 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 18,72 | | | | 43,78 | | | | 37,5 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 37,5 | 37,54 | 41,7 | 41,66 | 51,31 | 52,02 | 55,81 | 55,1 | 5,71 | 5,68 | 7,97 | 8,0 | | | | |
| Інтегральні показники | 39,6 | | | | 53,56 | | | | 6,84 | | | | 0 | | | |

* Переклад **к→у** – з китайської мови українською, **а→у** – з англійської мови українською, **у→к** – з української мови китайською, **у→а** – з української мови англійською; **к→р** – з китайської мови російською, **а→р** – з англійської мови російською, **р→к** – з російської мови китайською, **р→а** – з російської мови англійською

Показники виконання майбутніми перекладачами китайської мови реферованого перекладу аудіотекстів різної функціонально-стильової спрямованості в мовних парах китайська / англійська ↔ українська мови, китайська / англійська ↔ російська мови за результатами прикінцевого зрізу (у %)

| Рівні Групи | Високий | | | | Достатній | | | | Середній | | | | Низький | | | |
|----------------------------|--------------|-------|-------|-------|--------------|-------|---------|-------|--------------|-------|-------|-------|----------|---------|---------|---------|
| | к→ *у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→у | а→у | у→к | у→а | к→ у | а→ у | у→ к | у→ а |
| Реферований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| КГ | 14,45 | 14,36 | 18,63 | 18,72 | 42,05 | 41,76 | 46,31 | 46,6 | 37,13 | 37,06 | 41,43 | 41,5 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 16,54 | | | | 44,18 | | | | 39,28 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 32,65 | 32,61 | 37,57 | 37,61 | 47,31 | 47,29 | 52,71 | 52,82 | 12,76 | 12,78 | 17,0 | 16,98 | | | | |
| Інтегральні показники | 35,11 | | | | 50,01 | | | | 14,88 | | | | 0 | | | |
| Реферований переклад | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | к→ р | а→р | р→к | р→а | к→р | а→р | р→ к | р→а | к→р | а→р | р→к | р→а | к→ р | а→ р | р→ к | р→ а |
| КГ | 13,7 | 13,63 | 18,56 | 18,63 | 42,87 | 43,02 | 47,33 | 47,18 | 36,69 | 36,64 | 40,85 | 40,9 | | | | |
| Інтегральні показники (КГ) | 16,13 | | | | 45,1 | | | | 38,77 | | | | 0 | | | |
| ЕГ | 33,32 | 33,42 | 38,0 | 37,9 | 47,0 | 47,25 | 53,14 | 52,89 | 11,71 | 11,8 | 16,83 | 16,74 | | | | |
| Інтегральні показники | 35,66 | | | | 50,07 | | | | 14,27 | | | | 0 | | | |

* Переклад **к→у** – з китайської мови українською, **а→у** – з англійської мови українською, **у→к** – з української мови китайською, **у→а** – з української мови англійською; **к→р** – з китайської мови російською, **а→р** – з англійської мови російською, **р→к** – з російської мови китайською, **р→а** – з російської мови англійською

Додаток Ж

Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця Ж.1

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

| Рівень сформованості | Кількість по ЕГ (%) | Кількість по КГ (%) | $\frac{n_i}{N}$ | $\frac{m_i}{M}$ | $\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$ | $\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$ | $n_i + m_i$ | $\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$ |
|----------------------|---------------------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------|--|-------------|--|
| | n_i | m_i | | | | | | |
| Високий | 25,66 | 8,54 | 0,2566 | 0,0854 | 0,1712 | 0,0293094 | 34,2 | 0,000857 |
| Достатній | 49,23 | 35,91 | 0,4923 | 0,3591 | 0,1332 | 0,0177422 | 85,14 | 0,0002083 |
| Середній | 23,23 | 43,45 | 0,2323 | 0,4345 | -0,2022 | 0,0408848 | 66,68 | 0,0006131 |
| Низький | 1,88 | 12,1 | 0,0188 | 0,121 | -0,1022 | 0,0104448 | 13,98 | 0,0007471 |
| Σ | 100 | 100 | | | | | | 0,0024255 |

$\chi_{емт\ \phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0024255 = 24,26$, отже $\chi_{емт\ \phi}^2 = 24,26 > \chi_{0,05}^2 = 7,82$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

| Рівень сформованості | Кількість по ЕГ на початку експерименту (%) | Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%) | $\frac{n_i}{N}$ | $\frac{m_i}{M}$ | $\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$ | $\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$ | $n_i + m_i$ | $\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$ |
|----------------------|---|--|-----------------|-----------------|---------------------------------|--|-------------|--|
| | n_i | m_i | | | | | | |
| Високий | 8,29 | 25,66 | 0,0829 | 0,2566 | - 0,1737 | 0,0301716 | 33,95 | 0,0008887 |
| Достатній | 35,51 | 49,23 | 0,3551 | 0,4923 | - 0,1372 | 0,0188238 | 84,74 | 0,0002221 |
| Середній | 43,39 | 23,23 | 0,4339 | 0,2323 | 0,2016 | 0,0406425 | 66,62 | 0,0061006 |
| Низький | 12,81 | 1,88 | 0,1281 | 0,0188 | 0,1093 | 0,0119464 | 14,69 | 0,0008132 |
| Σ | 100 | 100 | | | | | | 0,0080246 |

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0080246 = 80,25$, що є значно більше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 7,82$, а тому

можемо стверджувати, що у процесі формувального експерименту рівень сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в експериментальній групі студентів значно підвищився.

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

| Рівень сформованості | Кількість по КГ на початку експерименту (%) | Кількість по КГ на кінець експерименту (%) | $\frac{n_i}{N}$ | $\frac{m_i}{M}$ | $\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$ | $\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$ | $n_i + m_i$ | $\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$ |
|----------------------|---|--|-----------------|-----------------|---------------------------------|--|-------------|--|
| | n_i | m_i | | | | | | |
| Високий | 8,32 | 8,54 | 0,0832 | 0,0854 | - 0,0022 | 0,0000048 | 16,86 | 0,0000002 |
| Достатній | 35,43 | 35,91 | 0,3543 | 0,3591 | - 0,0048 | 0,000023 | 71,34 | 0,0000003 |
| Середній | 43,53 | 43,45 | 0,4353 | 0,4345 | 0,0008 | 0,0000006 | 86,98 | 0 |
| Низький | 12,72 | 12,1 | 0,1272 | 0,121 | 0,0062 | 0,0000384 | 24,82 | 0,0000015 |
| Σ | 100 | 100 | | | | | | 0,000002 |

$$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,000002 = 0,02, \text{ що є менше ніж критичне значення цього показника } \chi_{0,05}^2 = 7,82,$$

що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови за період експерименту.

*Джерело: Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. - М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

О. В. Попова

**ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

МОНОГРАФІЯ

Підписано до друку 30.09.2016
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. Друк. Арк.25,92
Тираж 100 екз. Замовлення №503

Друкарня «Атлант» ВОІ СОІУ 65029,
М. Одеса, Ольгівський узвіз, 8
Свідоцтво ДК № 3564 від 31.08.2009

ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016