

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К.Д.УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

Тархова Любов Анатоліївна

УДК 378.937+378.126+378.14+808.03

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Курлянд Зінаїда Наумівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ	
САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	11
1.1. Аналіз проблеми формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки	11
1.2. Структура пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів	32
1.3. Педагогічні умови, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.....	47
1.3.1. Забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання у процесі професійної підготовки.....	49
1.3.2. Активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання у ВНЗ.....	62
1.3.3. Трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.....	76
1.3.4. Використання міжпредметних зв'язків у процесі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.....	86
Висновки з першого розділу.....	95
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ	
ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ	
ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ	
ПІДГОТОВКИ.....	100
2.1. Методи і способи діагностики рівня сформованості пізнавальної самостійності в майбутніх перекладачів.....	100

2.2.	Експериментальна модель формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.....	136
2.3.	Реалізація експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.....	148
2.4.	Результати формувального експерименту та їх аналіз.....	173
	Висновки з другого розділу.....	188
	ВИСНОВКИ.....	194
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
	ДОДАТКИ.....	224

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ПС – Пізнавальна самостійність

КТ – Конструктивно-творчий рівень пізнавальної самостійності

ВТ – Відтворювально-творчий рівень пізнавальної самостійності

К – Копіювальний рівень пізнавальної самостійності

ВСТУП

Актуальність дослідження. У зв'язку з розширенням міжнародних зв'язків й економічної діяльності, використання нових засобів комунікації і масової інформації актуальною і своєчасною є проблема навчання мови і перекладу. В цих обставинах забезпечення кваліфікованого перекладу, що відповідає швидко змінюваним умовам нашого часу, є важливою частиною економічного й культурного розвитку країни.

Наявна система професійної підготовки перекладачів у вищих закладах освіти здебільшого має інформативний характер і спрямована на теоретичне усвідомлення суті перекладацької діяльності, не завжди приділяється увага формуванню професійно важливих якостей особистості, що забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх перекладачів в умовах професійної діяльності. Перекладач для досягнення професіоналізму потребує безперервної самостійної роботи у процесі навчання, прагнення самовдосконалення, активного володіння мовним матеріалом.

Проблема формування пізнавальної самостійності вивчалася вченими у психологічному (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Г.І. Щукіна та ін.) й педагогічному (Ш.І. Ганелін, М.В. Кухарев, І.Я. Лернер, Н.О. Половникова, О.Я. Савченко, В.О. Тюріна та ін.) аспектах. Ученими визначено сутність і структуру цього явища в різних вікових групах.

У рамках Болонського процесу особливо актуальним постає питання щодо створення умов такої організації навчання, що оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів. Відтак, самостійна пізнавальна діяльність є необхідною умовою формування високопрофесійної творчої особистості перекладача, підґрунтям формування пізнавальної самостійності. Саме тому в системі вищої освіти проводиться інтенсивний пошук прийомів, методів, форм організації навчального процесу, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів.

Отже, протиріччя між необхідністю значного підвищення в майбутніх перекладачів рівня пізнавальної самостійності у процесі професійної підготовки і недостатньою теоретичною і методичною розробкою означеної проблеми в педагогіці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження "Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проводилося в межах наукової теми кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Автором досліджувалася проблема формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки. Тему дисертації затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 7 від 27 лютого 2003 року) та закординовано в координаційній раді при АПН України (протокол № 1 від 22 квітня 2003 р.).

Мета дослідження – виокремити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати комплекс педагогічних умов і модель формування пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати компонентну структуру поняття «пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів».
2. Теоретично обґрунтувати комплекс педагогічних умов, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів-майбутніх перекладачів, експериментально перевірити ступінь їх ефективності.
3. Визначити критерії, показники й охарактеризувати рівні сформованості пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.
4. Розробити й експериментально апробувати модель формування пізнавальної самостійності студентів мовних факультетів.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Предмет дослідження – формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: формування пізнавальної самостійності студентів-майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів.

Методологічними засадами дослідження стали філософські положення теорії пізнання про єдність діяльності, свідомості та особистості, соціальної природи особистості; об'єктивні закономірності розвитку пізнавальної діяльності, детермінація її об'єктивними й особистісними факторами.

Теоретичні засади дослідження склали наукові праці, що розкривають пізнавальну самостійність особистості, шляхи і засоби її формування (І.Я. Лернер, Н.О. Половнікова, О.Я. Савченко, В.О. Тюріна та ін.); активізація пізнавальної діяльності у процесі навчання (Є.Я. Голант, М.І. Махмутов, П.І. Підкасистий, С.Л. Рубінштейн та ін.); формування пізнавального інтересу в процесі навчання (Г.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Г.І. Щукіна та ін.); психолінгвістичні засади мовленнєвої діяльності (Б.А. Бенедиктов, Б.В. Біляєв, І.О. Зимняя та ін.); лінгводидактичні концепції навчання іноземних мов (П.Я. Гальперін, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, С.Ю. Ніколаєва, С.О. Скидан та ін.); специфіка професійної діяльності перекладача (В.М. Комісаров, Г.В. Чернов, А.Д. Швейцер, А.Ф. Ширяєв та ін.).

Методи дослідження: теоретичного рівня: аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної й інструктивно-методичної

літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування пізнавальної самостійності у студентів-майбутніх перекладачів, а також узагальнення отриманої інформації, передового та власного досвіду у формуванні пізнавальної самостійності у студентів філологічних факультетів; логіко-системний, порівняльний аналіз, класифікація, аналогія, індукція, дедукція для виокремлення педагогічних умов, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності та розробки експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності студентів мовних факультетів; порівняння для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і залежностей; емпіричні методи: опитування (бесіди, анкетування, інтерв'ювання) студентів і викладачів з метою визначення кола пізнавальних інтересів студентів, виявлення впливу емоцій і мотивів на самостійне виконання ними навчальних завдань; спостереження за ходом пізнавальної діяльності студентів для визначення впливу стимулів на їхню розумову діяльність, сформованості основних пізнавальних і загальнологічних умінь студентів філологічних факультетів; методи експертної оцінки й узагальнення незалежних характеристик, психолого-педагогічне тестування, ранжування, рейтинг з метою розподілу студентів за рівнями сформованості пізнавальної самостійності; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов і розробленої експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація).

База дослідження. Дослідження проводилось у Севастопольському національному технічному університеті впродовж 1997-2005 років. У дослідженні взяли участь 360 студентів і 28 викладачів кафедри теорії і практики перекладу. На етапі формувального експерименту дослідно-експериментальною роботою було охоплено 143 студенти (82 студенти II курсу та 61 студент IV курсу) і 12 викладачів кафедри теорії і практики перекладу.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: вперше визначено й науково обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що ефективно сприяють формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів; розроблено й апробовано експериментальну модель формування пізнавальної самостійності у студентів-майбутніх перекладачів; уточнено сутність поняття «пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів», визначено її компонентну структуру; критерії, охарактеризовано їх рівні; подальшого розвитку дістала проблема впливу пізнавальної самостійності на рівень розвитку професійно важливих знань і вмінь майбутніх перекладачів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й апробації методики реалізації комплексу педагогічних умов формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів, науково-методичних матеріалів і науково-методичних рекомендацій для викладачів і студентів з формування пізнавальної самостійності у студентів-майбутніх перекладачів.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Севастопольського національного технічного університету (довідка про впровадження № 82-08.10/336 від 13.04.2006 р.), інституту економіки та права (філія) Академії праці та соціальних відносин в м. Севастополі (Довідка № 1-12/134 від 13.04.2006 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка про впровадження № 793 від 17.04. 2006), Севастопольського військово-морського ордена Червоної Зірки інституту ім. П.С. Нахімова (акт про реалізацію результатів наукових досліджень від 05.05.2006).

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечувалася методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження доповідалися на VIII міжнародній “Инженерная педагогика: дидактические аспекты высшего образования», Севастополь, 2001; IX міжнародній «Актуальные вопросы совершенствования подготовки конкурентноспособных специалистов в новых социально-экономических условиях», Севастополь, 2002; X міжнародній «Высшее образование в XXI веке: Информация-Коммуникация-Мультимедиа», Севастополь, 2003; міжнародних “Гуманітарна освіта в технічних закладах: проблеми та перспективи”, Київ, 2002 р.; «Гендерные исследования в культурологии, лингвистике, педагогике», Севастополь, 2004; «Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів у контексті Болонського процесу», Чернівці, 2005 р.; всеукраїнській “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача”, Київ, 2005 р. науково-практичних конференціях, обговорювалися на методичних і наукових семінарах кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету, на засіданнях кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Основні положення і результати дослідження відображено в 10 публікаціях автора, з них 4 – у фахових виданнях України.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи - 200 сторінок. У тексті вміщено 31 таблицю, 3 схеми, які обіймають 3 сторінки самостійного тексту. Список використаних джерел містить 253 найменувань. Обсяг додатків – 42 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

1.1. Аналіз проблеми формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки

У педагогічному словнику поняття «самостійність» визначається як «одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності» [43, с.297].

На думку С.Л. Рубінштейна, самостійність – це усвідомлене мотивування дій та їх обґрунтованість, невідпорядкування стороннім впливам, прагнення і здатність поступати згідно зі своїми особистісними переконаннями [175]. О.М. Леонтьєв характеризує самостійність як рису особистості, яка визначає вибір і реалізацію необхідного способу вирішення завдань [102].

Проблема пізнавальної самостійності цікавила людей з глибокої давнини. Розглянемо періоди становлення поняття пізнавальної самостійності. Характеризуючи найдавніший період, слід відзначити, що перші наукові дані були здебільшого філософськими, тому що саме філософія в той час об'єднувала всі знання про природу, людей та суспільство. Так, філософи античності (Геракліт, Демокрит, Платон) вважали самостійність визначальною й стверджували, що розвиток людини відбувається лише у процесі самостійного вдосконалення особистості, у процесі самопізнання. Ще за часів давнини Аристотель, Епікур, Лукрецій, а пізніше – Б. Спіноза, Г. Сковорода визначили самостійність як єдність здібностей приймати рішення і діяти. Вони неодноразово стверджували, що дуже погано, коли людина не має самостійних думок і не реалізує їх у діях. Поняття «самостійність» характеризується як

здатність діяти відносно незалежно, тобто без зовнішньої допомоги або спеціально організованого втручання (Л.С. Виготський, І.Я. Лернер, О.Я. Савченко).

Сократ, видатний філософ і педагог давнини, стверджував, що мистецтво педагога полягає не в повідомленні учням готової істини, а у пробудженні розвитку самостійності мислення. Вміння Сократа говорити, вести бесіду, захоплювати слухачів було спрямовано на пробудження розвитку й активізації інтелектуальної діяльності людини, на вироблення самостійності мислення [89].

У працях давньоримського філософа М.Ф. Квінтіліана немало глибокодумних висловлювань про значення пізнавальної самостійності. Він уважав, що необхідно розвивати допитливість учнів, заохочувати постановку питань, організовувати обмін думками, дискусії, формувати навички самостійного пізнання [89].

Відтак ми бачимо, що педагоги античної епохи висловлювалися за розвиток самостійного мислення учнів. Пізнавальна самостійність розглядається ними як мета виховання і як спосіб активізації навчання.

Пізніше, в період середньовіччя, цілям виховання стала відповідати так звана догматична система навчання, яка не сприяла всебічному розвитку учнів, росту їх пізнавальної самостійності.

Одним із найвидатніших представників педагогічної думки епохи Відродження є французький письменник-гуманіст Франсуа Рабле (1494-1553). У своєму знаменитому романі «Гаргантюа і Пантагрюель» він блискуче висміяв схоластичне середньовічне виховання і протиставив йому різнобічну освіту, що виховує самостійність мислення, творчість, активність.

В епоху Відродження немало рекомендацій з розвитку пізнавальної самостійності можна зустріти у трактатах М. Монтеня (1533-1592), який рекомендує дати дитині відчутти смак речей самостійно, самому обирати шлях, пізнаючи дійсність. Він закликав до того, щоб учитель запитував в учня не лише слова вивченого уроку, але й сенс і саму суть його. «І нехай, пояснюючи

щось учню, він покаже йому це з сотні різних боків й застосує до безлічі різних предметів, щоб перевірити, чи зрозумів учень як слід і в якому ступені засвоїв це...» [129, с.192].

Як ми бачимо, різні мислителі підкреслювали важливість самостійності в пізнанні світу людиною.

У більш пізній час питання пізнання і самостійності розроблювалися слов'янським педагогом Я.А. Коменським (1592-1670). Він науково обґрунтував принципи навчання, довів, що тільки наочність сприяє росту інтересу до матеріалу, який вивчається, сприяє активному сприйняттю і розвитку самостійності в навчанні. Я.А. Коменський підкреслює значення самостійності учнів в оволодінні знаннями, вміннями і навичками: «Юнацтво повинно сприймати не те, що дається, а істину, не поверхневу, а надійну, тобто щоб розумна істота – людина – привчалася керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не лише вивчати з книг і розуміти чужі думки про предмети або навіть зачувати й використовувати їх у цитатах, але й розвивати в собі здібність проникати в суть речей і вироблювати істинне розуміння їх...» [86, с.300]. Він розкритикував існуючу шкільну систему за те, що школи прагнуть того, щоб навчити бачити чужими очима, мислити чужим розумом. Я.А. Коменський наголошував на необхідності привчати учнів до самостійної роботи, наслідком якої буде самостійність як якість особистості. Він прагнув до пошуку таких шляхів у навчанні, за яких ті, хто вчить, менше б учили, а ті, хто навчається, більше б училися. Педагог підкреслював необхідність того, щоб людина – привчалася керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не лише вчитувати з книг і розуміти чужі думки про речі або навіть зачувати й відтворювати їх у цитатах, але й розвивати в собі здібність проникати в корінь речей і вироблювати істинне розуміння їх і вживання їх [87].

Видатний представник французької просвіти, Жан-Жак Руссо (1712-1778), говорячи про цілі виховання, зазначає на необхідності розкриття і формування в повній мірі творчої особистості. Він підкреслює, що необхідно виходити з

інтересів дитини, методом занять повинні бути самостійність і самодіяльність того, хто навчається. Ж.-Ж. Руссо бажає, щоб його вихованець не привчав свій розсудок підкорятися авторитету, а витончував свій розум; нічого він не повинен знати наполовину; він повинен мати розум всеохоплюючий за здібністю набувати знання. «Про речі, яким навчаєшся сам собою, отримуєш більш зрозумілі й правильні поняття, ніж про ті, з якими знайомлять нас чужі уроки» [176, с.165].

Видатний швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці (1746-1827) вважав, що завдання навчання полягають в тому, щоб дитина досягла накопичення знань на підставі свого чуттєвого досвіду і шляхом цього розвила розумові здібності. Завдання вчителя полягає в тому, щоб збуджувати і підтримувати власну розумову діяльність дитини, розвивати та закріплювати її розумові сили. Засобом навчання потрібно виховувати таку людину, яка має знання і мислить, а також уміє і діяти [89].

Принцип самостійності учнів у навчанні поклав в основу своїх дидактичних поглядів видатний німецький педагог А. Дистервег (1790-1866). Він стверджував, що кожна людина повинна бути так вихована, щоб вона сама силою своїх пізнавальних здібностей вироблювала свої переконання і діяла згідно з ними. Тому навчання повинно виховувати самодіяльність у дітей та юнацтва. В навчанні повинно мати місце самодіяльне засвоєння знань й набуття вмінь та їх застосування. Вчитель повинен так вести навчання, щоб пробуджувати пізнавальні схильності вихованців. Будь-який метод поганий, якщо він привчає тільки до сприйняття, і гарний, якщо збуджує самодіяльність. А.Дистервег розрізняє два способи навчання: повідомлювальний і розвивальний. Перший потребує тільки простого сприймання учнями; тут відбувається лише догматичне засвоєння знань. Другий спосіб збуджує самодіяльність учнів, активність їх власної думки. В ході розвивального способу навчання на уроках «панує мислення», «отже, запитання і відповіді, пошук і знаходження», «життя, але не смерть» [50, с. 182].

Німецький педагог А. Дистервег акцентував на місці самостійної роботи у процесі навчання. На його думку, постійний самостійний пошук істини повинен визначити зміст навчальної діяльності учня. Така діяльність призведе до розвитку самостійності. Відтак, йдеться про готовність здобувати знання, необхідність докладати зусиль у процесі їх набуття. Він наголошував і на ролі вчителя у процесі навчання, стверджуючи, що «поганий учитель повідомляє істину, хороший учить її знаходити, але для цього він сам повинен володіти цими вміннями» [50, с.119].

Отже, ми бачимо, що педагоги Західної Європи розвили ідеї грецьких і римських філософів щодо необхідності самостійності в пізнанні світу і щодо того, що навчання повинно сприяти розумовому розвитку людини й повинно бути організовано належним чином.

Почесне місце серед просвітителів XVIII ст. належить Г.С. Сковороді (1722-1794), видатному українському філософу, просвітителю і педагогу, який підтримував ідею всемогутності людського розуму. Він уважав, що за допомогою розуму людина пізнає себе і, оволодіваючи знаннями, визначає свій власний шлях у житті. Особливо часто у своїх працях Г.С. Сковорода порушував питання про значення самостійних зусиль людини в навчанні. Він стверджував, що успіхів досягають лише ті, хто самостійно працюють з книгою, можуть міркувати, спостерігати [187]. Г.С. Сковорода висунув передові дидактичні вимоги, наполягаючи на тому, щоб учні розуміли матеріал, що вивчається, самостійно його продумували.

Видатний педагог К.Д. Ушинський (1824-1870) розглядав навчання як працю, повну думок. Проблема пізнавальної самостійності знайшла найбільш повне обґрунтування в його творах. Самостійну роботу К.Д. Ушинський вважав «єдиним міцним підґрунтям будь-якого плодovitого навчання» [208, с.348]. Надавав великого значення розвитку пізнавальних здібностей учнів, вважаючи, що підставою для цього повинно слугувати засвоєння системи реальних знань, причому здобутих самостійним шляхом: «...самостійні ж думки витікають із

самостійно ж здобутих знань» [208, с.34]. Він стверджував, що у процесі навчання необхідно не тільки озброїти тих, хто навчається, системою знань, але й навчити їх самостійно працювати, здобувати знання – «вчити дітей учитися». К.Д. Ушинський відстоював принципи активного навчання, виступаючи за те, щоб ті, хто навчаються, «за можливістю, працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і надавав для неї матеріал» [208, с.256].

М.Ф. Бунаков та В.І. Водовозов, видатні російські педагоги другої половини XIX століття, послідовники педагогічних поглядів К.Д. Ушинського, також розробляли питання формування пізнавальної активності й самостійності. Так, М.Ф. Бунаков відзначав, що школа повинна готувати дитину до роботи самостійної, а в навчанні вона повинна бути початком самостійності, початком самостійної роботи [20]. Він визначив такі вимоги до організації самостійної роботи учнів: посиленість, інтерес, поступове ускладнення завдань і зменшення допомоги з боку вчителя. Вчені розробили методи навчання, які, на їх думку, сприяють розвитку пізнавальної самостійності учнів. До таких методів вони віднесли: евристичні бесіди, уроки пояснювального читання, екскурсії, самостійні роботи творчого характеру.

Наприкінці XIX на початку XX ст. думка про виховання активності та самостійності в навчанні належить до фундаментальних і прогресивних тенденцій педагогіки. Так, В.П. Вахтеров відзначав, що ця ідея є найціннішим завоюванням XIX століття. У процесі навчання учень отримує не тільки знання, але й уміння, як їх здобути, як самому спостерігати, експериментувати, відкривати, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, шукати і виражати знайдене в усному та писемному слові, малюнку [20].

У XIX – початку XX ст. проблему розвитку активності й самостійності в Україні досліджували такі педагоги, як Х.Д. Алчевська, С.А. Ананьїн, О.І. Білецький, М.П. Драгоманов, М.Ф. Левицький, П.Г. Лубенець, О.Ф. Музиченко, В.І. Помагійба, Я.П. Репко, П.І. Холодний, С.Х. Чавдаров, Я.Ф. Чепіга та ін. [25]. Так, було розроблено психолого-педагогічні засади

виховання інтересу у процесі навчання (С.А. Ананьїн); розроблено методiku проведення літературної бесіди для дорослих (Х.Д. Алчевська); подано основні положення методики розвитку логічного мислення на підставі застосування в навчанні самостійних творчих робіт (П.Г. Лубенець); розроблено принципи використання в навчанні трудових процесів (Я.Ф. Чепіга).

Період 30-х років був несприятливим для розвитку проблеми пізнавальної самостійності й активності учнів. У шкільній практиці використовувалися не завжди ефективні форми активізації навчання. Проблема самостійності учнів стала другорядною, вся сутність навчання зводилася до засвоєння готових знань. Основними методами роботи в школі стали: лекція, розповідь, ілюстрація, демонстрація. Вся структура освіти не давала можливості застосовувати самостійну роботу, ставити експерименти, проводити дослідження і спостереження.

Але, водночас, у 30-ті роки, українські психологи розроблюють психологічні засади розвитку пізнавальної активності й самостійності (Л.С. Виготський, Л.А. Гордон, А.В. Запорожець, П.І. Зінченко, Г.С. Костюк). Учені працювали над такими питаннями, як дослідження природи пам'яті, співвідношення навчання і розумового розвитку.

У 40-х роках педагоги та психологи продовжували вивчати проблему розвитку пізнавальної самостійності учнів. Так, професор Е.Я. Голант намітив три основні напрями цієї проблеми: 1) самостійність у процесі пізнавальної діяльності; 2) самостійність у практичній діяльності; 3) організаційно-технічна самостійність, до якої належить уміння скласти план роботи, підготувати необхідне обладнання та ін. Автор акцентує й на виховній ролі самостійності, наприклад, формуванні вольових рис особистості [207]. Ці ж питання висвітлювалися Ш.І. Ганеліним у збірці «Дидактичний принцип свідомості» [35]. Проблема самостійної роботи розглядалась у плані підвищення мисленнєвої активності учнів.

Саме в 60-ті роки, на думку О.Я. Савченко, проблема пізнавальної само-

стійності виокремилась у спеціальну галузь дидактичних досліджень [177]. Так, М.І. Махмутовим було вперше подано теоретичне обґрунтування проблеми, визначено шляхи розвитку пізнавальної самостійності: 1) створення пошукової, проблемної ситуації на уроці як необхідної умови для розвитку логічного мислення учнів; 2) використання принципу індивідуалізації в навчанні; 3) застосування системи самостійних робіт, використання різноманітних дидактичних та науково-технічних засобів; 4) посилення зв'язку навчання з життям; 5) розширення позашкільної і позакласної роботи [116, с.13].

Г.І. Щукіна досліджувала проблему самостійності та її зв'язок з інтересом. Вона характеризує самостійність як показник активності, здатності до самостійного пошуку. На думку Г.І. Щукіної, саме пізнавальний інтерес є найціннішим мотивом пізнавальної діяльності. Навчання в цьому разі має активний, дієвий характер. «Активізуються мисленнєві процеси, з'являється прагнення до пошуку, здогадки, дослідження, мобільність операцій, активні та самостійні роздуми не тільки над вирішенням задачі, але й знаходженням більш ефективних та економних способів цього рішення» [232, с.6]. В цьому випадку інтерес є засобом навчання і засобом удосконалення пізнавальної діяльності учнів.

І.Я. Лернер вважає, що пізнавальна самостійність передбачає здатність індивіда власними силами організувати свою пізнавальну діяльність та здійснювати її для розв'язання нової пізнавальної проблеми [105, с.9]. Особливість пізнавальної самостійності, на його думку, - це творче ставлення до об'єкту, що вивчається. «Людина, яка відрізняється пізнавальною самостійністю, не обмежується сприйняттям знань з якогось джерела. Вона свідомо асоціює нові знання зі старими, порівнює їх, прагне розібратися в незрозумілому і за можливістю усунути його» [105, с.8]. Сутність пізнавальної самостійності полягає, наголошує І.Я. Лернер, «у готовності й потребі вирішувати (без явної або прихованої допомоги ззовні) в тому чи іншому

ступені нові.... задачі, створювати самим більш-менш нові способи вирішення задач» [105, с.14]. Він дотримується думки, що самостійність включає активність: «не можна бути самостійним, не будучи активним, але активність може й не поєднуватися із самостійністю» [105, с.14]. І.Я. Лернер робить спробу визначити рівні об'єднання і переплетіння активності та самостійності. З цією метою він вводить такі поняття, як «проста самостійність» та «істинна самостійність». Такий підхід має спільні риси з творчим і репродуктивним підходом. Ступінь самостійності під час відтворення (репродукції) знань є обмеженим, що він і називає «простою самостійністю». Інші автори (Н.О. Половнікова) називають таку самостійність репродуктивною. На думку І.Я. Лернера, «істинна самостійність» є необмеженою у прояві самостійності і може бути названа творчою. Він визначає пізнавальну активність як складову самостійності, маючи на увазі, з одного боку, присутність творчої жилки в людині, а з іншого – оволодіння раціональними способами мисленнєвих операцій. У складному взаємозв'язку з діяльністю особистості автор визначає це як пізнавальну самостійність.

У ході самостійного теоретико-експериментального дослідження П.І. Підкасистий вивчає пізнавальну самостійність через організацію самостійної діяльності учнів. Він стверджує, що самостійна діяльність є складовою частиною системи навчання [153]. У свою чергу, самостійна діяльність, на думку П.І. Підкасистого, поєднує в собі два шляхи пізнання істини: 1) індивідуальне наукове пізнання, обумовлене логікою дослідження сутності предмета; 2) засвоєння готового знання, обумовлене логікою викладу здобутого наукою знання. Автор стверджує, що самостійна діяльність учня, в якому б вигляді вона не виступала, завжди має єдину форму у процесі навчання – індивідуальне пізнання. Індивідуальне пізнання є самостійним і розподіляється на три види: засвоєння понять, теорій, закономірностей, використання готової інформації в знайомих ситуаціях навчання під час вирішення типових пізнавальних задач; визначення можливих модифікацій

засвоєних закономірностей у змінених умовах навчальних ситуацій; самостійне відкриття закономірностей (розв'язання творчих завдань).

Багато праць присвятила вивченню цього явища Н.О. Половнікова. Пізнавальна самостійність, на її думку, виявляється в ході виконання учнем самостійними силами таких продуктивних навчальних завдань, які потребують логічного опрацювання або часткової доробки попередньо проведеної роботи. Розглядаючи пізнавальну самостійність як якість особистості, Н.О. Половнікова подає її визначення як готовність, здібність і прагнення учнів до пізнання нового без сторонньої допомоги [158, с.14]. Ми поділяємо точку зору автора, що найвищий рівень самостійності передбачає не просто відтворення зразка нового розумового розуміння, а створення власного способу мислення та дій [157]. Аналогічний зміст вкладають у це поняття І.Я. Лернер [105], М.І. Махмутов [116], Т.І. Шамова [223].

Особливе місце посідають дослідження В.О. Тюріної, спрямовані на вивчення механізмів формування пізнавальної самостійності. На її думку, «пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка полягає в готовності, а саме в здатності і прагненні вирішувати самостійними силами, на підґрунті вольового зусилля нові для суб'єкта пізнавальні завдання» [204, с.11]. Нею створено й експериментально перевірено методику з виховання пізнавальної самостійності у школярів та студентів на підставі формування різних прийомів мисленнєвої діяльності, зокрема, узагальнення і систематизації. Одним із способів формування пізнавальної самостійності є створення різноманітних за масштабом пізнавальних завдань.

Визначаючи пізнавальну самостійність у навчальній діяльності, О.Я. Савченко трактує її як якість особистості, що означає готовність, здібність і прагнення своїми силами оволодівати знаннями, вміннями та навичками. Здатність до самостійного пізнання пояснюється як опанування необхідних опорних знань і методів пізнавальної діяльності і прагнення в подальшому вдосконалювати їх власними силами. В навчанні ця якість виявляється

різнопланово. У процесі формування всебічно розвиненої особистості вона співпадає з метою навчання, під час засвоєння знань, умінь і навичок є способом підвищення свідомості й дієвості засвоєного матеріалу. Найнеобхіднішим є залучення учнів до самостійно пошукової діяльності, яка потребує оперування знаннями в нових умовах [178].

Ми згодні з висновком Є.Я. Голанта, який визначає пізнавальну самостійність як творчу діяльність, основу якої складають уміння визначити проблему й алгоритм її розв'язання. За його ствердженням, для розвитку самостійності учнів основного значення набуває не організаційний бік, а пізнавальна самостійність учнів: самостійні спостереження, висновки, творче застосування знань [40].

У своїх дослідженнях Т.І. Шамова дотримується особливого підходу до пізнавальної самостійності. Автор вважає, що пізнавальна самостійність – це властивість особистості, що характеризується її прагненнями та вміннями без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, вирішувати пізнавальні задачі з метою подальшого перетворення й удосконалення навколишньої дійсності [223, с.6].

Л.Г. Вяткін визначає пізнавальну самостійність як властивість особистості [169]. На його думку, це здібність людини без сторонньої допомоги отримувати інформацію з різних джерел. Найбільший успіх у навчанні, наголошує автор, досягається за умов, коли студент орієнтується на самостійне виконання завдань, які можна виконувати на підставі попередньо опрацьованих інтелектуальних операцій. Він підкреслює важливість розвитку інтелекту у формуванні пізнавальної самостійності.

У свою чергу, Л.П. Аристова також розглядає пізнавальну самостійність як властивість особистості, розуміючи під нею «постановку і вирішення пізнавальних завдань учнями і застосування на практиці знань власними силами під керівництвом учителя» [7, с.3]. Ми згодні з думкою Л.П. Аристової, що використання різноманітних організаційних форм (заняття, трудове навчання,

екскурсії, конференції та ін.) сприятливо впливають на процес виховання пізнавальної самостійності.

М.В. Кухарев відштовхується від пізнавальної діяльності як від основного поняття і у зв'язку з цим визначає пізнавальну самостійність як форму пізнавальної діяльності [98]. Це дало нам можливість зафіксувати в дослідженнях наявність розбіжностей у визначенні понять «пізнавальна самостійність» та «мисленнєва самостійність». Так, мисленнєва самостійність передбачає виокремлення гіпотези, знаходження шляхів її вирішення та дослідження в нових умовах. Пізнавальна самостійність ґрунтується на творчому началі, опосередкована готовністю до пошукової діяльності. Пізнавальна самостійність – це необхідний рівень пізнавальної діяльності.

М.А. Данилов визначає, що суть пізнавальної самостійності полягає в умінні учнів мислити самостійно, здатності орієнтуватися в новій ситуації, самим бачити питання, завдання і знаходити підхід до її вирішення, бажання не тільки зрозуміти засвоєвані знання, але й способи їх здобування. Пізнавальна самостійність виявляється в умінні аналізувати складні завдання і виконувати їх без сторонньої допомоги та характеризується необхідністю критичного мислення, здатністю висловлювати свої думки незалежно від міркувань інших. Ми згодні зі ствердженням автора, що найбільш цінною внутрішньою силою навчання є пізнавальна задача: «Щоб викликати активне ставлення учнів до майбутньої роботи, необхідно насамперед поставити перед ними пізнавальну задачу і зробити це в такий спосіб, щоб ця задача дійшла до свідомості учнів, була прийнята ними» [45, с.21]. Як зазначає М.А. Данилов, пізнавальна самостійність має подвійну природу. Він вважає, що якщо особистість формується у процесі діяльності, то пізнавальна самостійність формується і виявляється в діяльності, й ця діяльність стає поступово самостійною, що в подальшому сприяє росту пізнавальної самостійності. Оскільки самостійна робота – форма самостійної діяльності, то пізнавальна самостійність формується у процесі виконання самостійних робіт, що підтверджується

дослідженнями О.Я. Савченко, П.І. Підкасистого, Н.О. Половнікової. Ми також повністю дотримуємося цієї думки. Отже, можна розмежувати поняття «самостійна робота», «самостійна діяльність», «пізнавальна самостійність» й визначити їх відповідно як форми прояву діяльності, вид діяльності та якість особистості.

В навчальній діяльності самостійність завжди виявляється в активності, спрямованій на здобуття знань, оволодіння новими прийомами роботи. Так, одним з перших, хто розмежував поняття «активність» і «самостійність» був Б.П. Єсіпов. Активність і самостійність – поняття взаємопов'язані, близькі за значенням, але не тотожні. З точки зору психології, активність – це такий психологічний прояв особистості, який характеризує ступінь участі в тій чи іншій діяльності. Самостійність – це психологічний прояв особистості, який свідчить про характер цієї участі. На думку Б.П. Єсіпова, говорячи про активність, слід мати на увазі творче ставлення індивіда до об'єктів пізнання, а під самостійністю необхідно мати на увазі умову невтручання з боку [55]. В цілому, самостійність визначена як відсутність безпосередньої допомоги, а активність має спільні характеристики реалізації пізнавальної діяльності. Автор стверджує, що застосування самостійної роботи на уроках призводить до розвитку в учнів пізнавальних здібностей (спостережливості, допитливості, логічного мислення, творчої активності в набутті та застосуванні знань); навчає використовувати набуті знання, вміння і навички в житті; прищеплює культуру розумової праці; готує до самоосвітньої роботи; підвищує в учнів свідомість та міцність засвоєння знань. Пізнавальна активність повинна супроводжувати будь-яку самостійну діяльність. Це – готовність (здібність, прагнення) до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями. Пізнавальна активність є одним із показників навчально-виховного процесу, вона стимулює розвиток самостійності учнів, творчий підхід до опанування знань.

Дослідники розглядають різні проблеми, пов'язані з пізнавальною самостійністю: види самостійних робіт та психолого-педагогічні засади їх

класифікації (П.І. Підкасистий [153], Є.Я. Голант [41], Л.В. Жарова [56]); характер інструктування в самостійному виконанні конкретних прийомів вирішення завдань (М.А. Данилов [45], Б.П. Єсіпов [55]); мотивацію пізнавальної діяльності (Г.І. Щукіна [232], А.К. Дусавицький [54], Н.Г. Морозова [130]); вплив моделювання на розвиток самостійної пізнавальної діяльності (Р.В. Габдреев [31], І.А. Левіна [101]).

Як особливий спосіб дій розглядає самостійність А.А. Люблинська [108]. У розвитку самостійності вона виокремлює такі фази: уміння діяти самостійно в межах звичної ситуації; уміння використовувати вироблені звички в однотипних ситуаціях; уміння використовувати вироблені звички в нових умовах. На її думку, самостійність у навчальній роботі є, насамперед, здібністю учнів не тільки зрозуміти матеріал, але й використати його в нових видах самостійних вправ.

Самостійність, за твердженням Ю.П. Дмитрієвої, виявляється в умілому використанні знань для вирішення на підставі вольового зусилля поставлених завдань [51]. В основі лежать такі компоненти, як система знань, оволодіння методами мисленнєвої діяльності, організаційно-технічні навички, спрямованість особистості. Спрямованість особистості на вирішення поставленої мети, прийняття відповідного рішення та його виконання – це основні кроки, які формують самостійні дії.

Самостійність – це властивість особистості, за Н.А. Лук'яною, яка поєднує в собі здібності, потреби діяти самостійно, опановувати такі способи поведінки, що дозволяють реалізувати прагнення [109, с.21].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що до теперішнього часу не ставилось питання про пізнавальну самостійність безпосередньо майбутніх перекладачів. Багато учених розглядали самостійну роботу студентів-філологів, майбутніх викладачів іноземної мови, тому в нашій роботі ми будемо брати до уваги висновки цих дослідників.

Вчені - філологи теж зробили свій внесок у дослідження пізнавальної

самостійності. Так, К.В. Ястребова визначила це явище як властивість особи студента-філолога, «яка виявляється в намаганні і умінні своїми силами оволодіти знаннями і способами діяльності і застосовувати їх в учбовій, дослідницькій і практичній діяльності з метою підготовки до діяльності професійної» [237, с.6].

Цікаві спостереження в галузі самостійної діяльності студентів з дисциплін філологічного циклу проведені Н.Ф. Коряковцевою [91]. Автор аналізує умови самостійної роботи тих, кого навчають: обсяг знань з навчальних дисциплін, реальна витрата часу студентів на виконання цих завдань, мотивація самостійної діяльності. Отримані результати засвідчують більшу частку зовнішніх мотивів, відсутність чіткого уявлення про важливість уміння самостійно працювати для успішного навчання у вузі і в перспективі майбутньої професійної діяльності, відсутності раціональних умінь самостійної роботи с друкованими матеріалами філологічного профілю.

Згідно з думкою О.А. Митусової, самостійна робота може розглядатися як один із видів самостійної пізнавальної діяльності, що направлена на загальноосвітню і спеціальну, у тому числі і філологічну, підготовку студентів і спрямовану викладачем [126].

О.А. Митусова розробила комплекс умінь для студентів-філологів, які необхідні для самостійної роботи з літературою філологічного профілю. На думку автора, цей комплекс включає декілька груп: 1) вміння пошуку потрібної інформації; 2) вміння смислової обробки інформації; 3) вміння письмової фіксації потрібної інформації [126, с.37].

Складовою частиною професійної підготовки студента - майбутнього перекладача, є самостійна робота з науковою, у тому числі з філологічною літературою. Тому ми повністю погоджуємось з автором у тому, що самостійна робота з літературою передбачає орієнтування у великому розмаїтті джерел, отримання чіткого уявлення про зміст прочитаного, спонукає студента до свідомої та продуктивної самостійної діяльності.

Багато відомих перекладачів ставили питання про творчу індивідуальність перекладача. Так, грузинський учений Г.Г. Гачечиладзе вважав, що творча індивідуальність перекладача дійсно існує, і необхідно виявити її закономірності та оцінити її об'єктивне місце у методологічній системі перекладу [37].

Дійсно, не кожна людина, що знає іноземну мову, здатна добре перекладати. О.В. Шупта, яка досліджувала вплив творчого підходу на рівень перекладу, виявила, що переклад може легко читатися, але якщо він не викликає весь той комплекс емоцій, які виникають під час читання оригіналу, не можна говорити про адекватність перекладу, – що є основним критерієм оцінки перекладу [228, с.29]. Про це зазначав і Л.С. Бархударов, який стверджував, що дослівний переклад робить текст штучним [200]. Саме адекватність, правильність і повнота передачі – домінуючі ознаки перекладу. В.Г. Гак запевняє: «До завдань перекладу зараховують не тільки точний виклад змісту думок, які сповіщаються мовою оригіналу, але і відтворення засобами мови перекладу усіх особливостей стилю і форми повідомлення» [33, с. 9].

Таким чином, ми бачимо, що у роботі перекладача, особливо писемного, особливо важливий творчий аспект діяльності. С.У. Гончаренко виділяє умови розвитку творчої особистості і вважає самостійну пізнавальну діяльність одним із найнеобхідніших умов її формування: “...на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань” [43, с. 326].

За твердженням О.В. Шупти, у процесі виконання своїх професійних функцій перекладач створює творчий продукт у вигляді передачі тексту оригінала засобами цільової мови, враховуючи рівень власної професійної підготовки, розвиненості професійно важливих якостей, творчого потенціалу

[228, с.32]. Це підкреслює необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів, а одним з пріоритетних напрямів професійної підготовки ми вважаємо самостійну пізнавальну діяльність. Лише за такої умови майбутні перекладачі мають можливість самовдосконалюватися, успішно вирішувати складні професійні завдання, аналізувати результати своєї діяльності.

Отже, самостійна пізнавальна діяльність – найнеобхідніша умова створення творчої особистості перекладача, і є запорукою виховання високопрофесійної особистості у процесі професійної підготовки. Між поняттями пізнавальна самостійність й самостійна пізнавальна діяльність існує залежність, оскільки наявність певного рівня пізнавальної самостійності дає основу майбутнім перекладачам ефективно займатися пізнавальною діяльністю, якщо під ефективністю розуміти досягнення мети. У свою чергу, самостійна пізнавальна діяльність сприяє розвитку пізнавальної самостійності.

Діяльність перекладача відрізняється від будь-якої іншої діяльності специфікою завдань, засобами і способами виконання, змістом. Умови, в яких виконується професійна діяльність перекладача, потребують формування пізнавальної самостійності як умови розвитку в перекладачів особистісних якостей (комунікативних здібностей, пам'яті, мисленнєвих процесів, швидкості реакції, уяви, творчих здібностей), професійно важливих умінь і навичок, які розвиваються внаслідок постійної роботи над собою. Лише у процесі неперервної пізнавальної діяльності перекладач має можливість самоудосконалюватися, удосконалювати свої професійні знання, уміння та навички.

Відомо, що професійне самовдосконалення - це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей особистості. Наші уявлення про ідеал змінюються, вимоги зростають, отже, самовдосконалення - процес безперервний, він постійно триває, розвивається. Мета самовдосконалення,

власне кажучи, недосяжна, оскільки межі розвитку особистості не існує. Таким чином, самовдосконалення є видом професійної діяльності й невід'ємним компонентом формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Через це ми вважаємо самовдосконалення необхідною умовою формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

На нашу думку, пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів – це особлива якість їхньої особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту (перекладу мови оригінала) внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок, організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності.

Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів, згідно із діяльнісним підходом [102], здійснюється в процесі навчальної діяльності. Навчальну діяльність, спрямовану на опанування професії ми називатимемо професійною підготовкою. В.О.Тюріна вважає професійну підготовку, особливо організацію навчально-пізнавальної діяльності, необхідною умовою адаптації спеціалістів до майбутньої професійної діяльності. На її думку «професійна підготовка – це процес і результат діяльності, спрямованої на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь та навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності» [204, с.5]. О.Б. Павлик, досліджуючи діяльність перекладачів, встановила, що «професійно-педагогічна підготовка – це організований систематичний та цілеспрямований процес формування психолого-педагогічних знань, навичок і умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності» [143, с.18].

Професійну підготовку майбутніх перекладачів ми розуміємо як процес

формування особистості спеціаліста, який здійснює перекладацьку діяльність відповідно до набутих знань, умінь та навиків, професійно важливих якостей. У сучасних умовах якість професійної підготовки спеціаліста визначається не лише рівнем його знань, але й інтелектуальним, творчим потенціалом, прагненням пізнати нове, що підкреслює важливість пізнавальної діяльності у процесі професійної підготовки. Таким чином, пізнавальна самостійність з'являється невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Останнім часом з'явилося чимало праць, присвячених проблемі пізнавальної самостійності, що ще раз доводить актуальність порушеного питання. Так, С.Г. Заскалета досліджує питання, пов'язані з пізнавальною діяльністю студентів сільськогосподарського інституту. На її думку, «це така діяльність, яка передбачає самодетермінованість, самомотивованість пізнавальної діяльності, що реалізується як система самостійних пізнавальних дій й обумовлена рівнем розвитку у студентів пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери» [64, с.33]. Самостійна робота є способом організації пізнавальної діяльності, а самостійне й цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу є основною формою пізнавальної діяльності студентів і свідчить про активність особистості.

І.А. Левіна досліджуючи питання, пов'язані з формуванням пізнавальної самостійності підлітків, акцентує на тому, що «пізнавальна діяльність – це така властивість особистості, яка полягає у прагненні та спроможності людини без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію з різноманітних джерел, самостійно аналізувати, узагальнювати її й використовувати в нових ситуаціях» [101, с.32]. Автор виокремлює умови, за яких існує й розвивається поняття «пізнавальна самостійність»: прагнення до здійснення самостійної пізнавальної діяльності, здатність до її прояву та результативність цієї діяльності. У структурі цього виду діяльності виділено п'ять рівнів: репродуктивний, наслідувально-відтворювальний, вибірково-відтворювальний, продуктивний і

творчий. Цікавим є висновок про те, що «пізнавальна самостійність не є величиною постійною», тому що «ступінь наростання пізнавальної самостійності багато в чому залежить від складності проблем, пізнавальних задач, навчальних завдань і характеру участі школяра в їх розв'язанні» [101, с.37].

Досліджуючи питання, пов'язані з активізацією самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів, Є.А. Улятовська у визначенні пізнавальної самостійності наголошує на декількох пропозиціях. Вона вважає, що пізнавальна самостійність є не лише результатом належної організації вчителем навчального процесу, але й є особливою якістю процесу пізнання, яке передбачає внесення суб'єктом у навчальний процес свого суб'єктивного нового розуміння, утворення власного способу мислення і дій, є способом підвищення свідомості та практичної значущості засвоєного матеріалу. На думку автора, це складне особистісне утворення, що виявляється у здатності самостійно вчитися з метою розв'язання нової пізнавальної задачі, яка виявляється через синтез пізнавального мотиву, способів самостійної організації й здійснення пізнавальної діяльності на тлі позитивного ставлення учнів до пізнання [205].

О.В. Шупта порушує питання про розвиток творчого потенціалу майбутніх перекладачів і розглядає пізнавальну самостійність як одну з умов формування творчої особистості [228].

За останні 30 років у педагогічній літературі як і раніше обговорюються питання підвищення рівня пізнавальної активності і самостійності молоді. Зазначеним питанням присвячено дослідження В.Ф.Паламарчук (1984), В.А. Гараніна (1994), Л.В. Хаткової (1997), Л.А. Аврамчук (1998), Л.Л. Ройко (1998), Л.В. Герасименко (1999), М.І. Сичової (2000), І.А. Левіної (2001), С.В. Захарової (2001), О.А. Гаманюк (2002), В.В. Луценко (2003), В.Є. Бенери (2003), В.А. Суржанської (2004), В.Р. Мичковської (2004), О.В. Шупти (2005), О.Г. Пиндик (2005) та ін.

Резюмуючи висловлене, слід зазначити, що педагогічна наука за всіх часів намагалася знайти шляхи формування пізнавальної активності та самостійності тих, хто навчається, тому що ця якість сприяє міцності засвоєння знань, умінь і навичок, є однією з умов успішної самоосвітньої діяльності особистості. Впродовж багатьох століть під самостійністю розумілася здатність того, хто навчається, працювати самостійно під керівництвом учителя. В епоху стрімкого розвитку виробництва (XIX – XX ст.), коли знання стали швидко застарівати, від тих, хто навчається, вимагалася здібність самостійно видобувати їх з різних джерел. Саме в цей час учені стали найбільш інтенсивно досліджувати проблему розвитку пізнавальної активності й самостійності. Натомість, в окрему галузь дидактичних досліджень проблема розвитку пізнавальної самостійності виокремилася лише в 60-ті роки XX століття.

Як ми з'ясували, пізнавальна самостійність – явище різнобічне й багатопланове. Пізнавальну самостійність майбутніх перекладачів ми розуміємо як особливу якість їхньої особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, спрямована на створення перекладу мови оригінала внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок, організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу. Пізнавальна самостійність перекладача формується у процесі професійної підготовки.

До основних ознак самостійного процесу пізнання, на нашу думку, належать: самостійні мотиви суб'єктів навчального процесу, усвідомлення змісту і мети роботи (постановка пізнавальної задачі), готовність до праці та подолання труднощів, цілеспрямованість, прояв активності, творчості, ініціативи, внесення елементів новизни.

1.2. Структура пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів

Пізнавальна самостійність тісно пов'язана з інтелектуальною активністю, з потребою знати якомога більше у сфері своєї спеціальності. У цьому разі вона виступає як цілісна властивість і відбиває взаємодію інтелектуальних й особистісних факторів у їх нерозривній єдності. Для сучасної дидактики характерна позиція того, хто навчається, як активного і творчого учасника процесу навчання, і ми маємо на увазі саме таку позицію, коли говоримо про розвиток самостійної пізнавальної діяльності студентів.

У сучасному педагогічному словнику активність у своєму загальному значенні розглядається як «здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на підставі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури. Активність виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічного налаштування на діяльність» [43, с.21].

Не можна не погодитись з думкою О.В. Шупти, що процес підготовки майбутніх перекладачів у сучасних умовах як ніколи потребує вдосконалення у спеціалістів професійно важливих якостей, їх пізнавальної, творчої активності як однієї з головних складових пізнавальної самостійності [228].

На думку Р.І. Іванова, пізнавальна активність є основною рушійною силою навчального процесу. Вона загострює увагу учнів, робить їх сприйняття більш цілеспрямованим, спонукає напружено мислити, шукати шляхи застосування знань на практиці, тому що тільки активний мисленнєвий процес сприяє осмисленому й глибокому засвоєнню знань учнів [71].

У педагогіці не існує єдиного поняття пізнавальної активності. Автори виокремлюють різні суттєві риси цього поняття. Так, Н.О. Половнікова відзначає вольову й емоційну налаштованість суб'єкта, прагнення на енергійне оволодіння знаннями [158].

І.Ф. Харламов визначає активність як стан учня, який характеризується прагненням до навчання, розумовою напругою та проявом вольових зусиль у процесі здобуття знань [214, с.31].

Г.І. Щукіна розглядає пізнавальну активність як становлення особистості, що визначає інтелектуальний відклик на процес пізнання, живу участь, емоційно-мисленнєву чутливість учня в пізнавальному процесі [232]. Автор вважає, що розвиток активності проходить декілька етапів: залучення учня до навчально-пізнавальної діяльності; функціонування мисленнєвих й емоційних процесів по мірі набуття знань, умінь і навичок; прояв вольових зусиль для засвоєння важливого навчального матеріалу; закріплення звички займатися мисленнєвою діяльністю; поступовий розвиток у такій діяльності, яка потребує напруження думки, почуттів і волі. Ми згодні із твердженням Г.І. Щукіної, що пізнавальна активність виникає й формується у процесі навчальної діяльності, водночас пізнавальна активність підіймає цю діяльність на новий рівень. Така навчальна діяльність супроводжується прагненням особистості власними зусиллями вирішувати поставлені завдання, внаслідок чого виникає самостійна постановка нових цілей, додаткова пошукова діяльність суб'єкта, його самостійна ініціатива. Основне в розв'язанні цієї проблеми – вийти на рівень пізнавальної активності, який співвідноситься із самостійним цілеполяганням, осмисленням суперечностей, постановкою для себе нової пізнавальної задачі.

Г.І. Щукіна вважає, що головним у природі пізнавальної активності є мотивація, що підштовхує особистість до активних дій [232]. Під мотивацією розуміється сукупність рушійних сил діяльності особистості, її активність. До поняття мотивації входять усі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, настанови. Мотивація пронизує основні структурні утворення особистості: спрямованість, характер, здібності, емоційно-вольову сферу, психічні процеси. Ми згодні з висновком Г.І. Щукіної, що для прояву активності необхідна наявність у мотиваційному компоненті суперечностей між реальним і бажаним, між прагненням до активності та можливостями її реалізації.

Внутрішніми стимулами пізнавальної активності виступають пізнавальні потреби в набутті нових знань, поглибленні вже одержаних, потреба в самовираженні. Дійсно, тільки тоді, коли з'являється необхідність, що спонукає людину до діяльності, з'являється й активність. Потреба тих, хто навчається, в навчальній діяльності є основною умовою виникнення пізнавальної активності.

Пізнавальна потреба тісно пов'язана з мотивом. Мотив – це те, що підштовхує до здійснення діяльності і спрямоване на задоволення необхідної потреби. О.М. Леонтьєв вважає, що мотив – це об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі і який в тій чи іншій формі відображаючись суб'єктом, веде його діяльність [103]. Тобто мотив – це те, заради чого людина прямує до певної мети. Мотив виконує функцію спонукання до дії набагато сильнішої, ніж потреба.

З потребою тісно пов'язана мета діяльності, тому що будь-яка діяльність є реалізацією певної мети. Приступаючи до діяльності, людина ставить перед собою конкретну мету, яка бере початок у його потребах. В.А. Семиченко під метою розуміє той безпосередній, обов'язково усвідомлений результат, на який в цей момент спрямована активність людини. На її думку, «мета є саме той мотиваційно-спонукальний зміст свідомості, який конкретизує, чого бажає і до чого прагне суб'єкт діяльності» [180, с.65]. Тому мета є усвідомленою потребою, передчуттям результату, на досягнення якого й спрямована активність особистості. Мета є об'єктом, на який спрямована діяльність, без активності неможлива постановка мети. Отже, цілепокладання є показником пізнавальної активності.

Система потреб, мотивів відбивається в інтересах, що виступають орієнтацією людини в її зв'язках з дійсністю. Г.І. Щукіна відзначає, що «пізнавальний інтерес виступає перед нами як вибіркова спрямованість людини в галузь пізнання...» [232, с.5]. Пізнавальний інтерес виростає з потреби знати, орієнтуватися в навколишній дійсності, але високою духовною потребою він стає лише на найвищому рівні свого розвитку, який досягається далеко не

тільки школяра, а й дорослої людини [232]. Отже, ми бачимо, що пізнавальний інтерес є формою прояву пізнавальних потреб, він визначається мотивами діяльності й стає метою діяльності.

З огляду на вищезазначене ми дійшли висновку, що мотив, потреба, інтерес, а також усвідомлення мети – це рушійні сили, що сприяють виникненню ініціативи, активності, а отже, і творчої пізнавальної діяльності.

У педагогічному словнику самостійність розглядається як «одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь та навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності» [43, с. 297].

Самостійність розглядається як основна якість особистості, що виявляється у процесі виконання пізнавальних практичних завдань. За наявності цієї якості учень наслідуює свої власні ідеали й рішення.

На думку Р.І. Іванова, самостійність – це здатність учня спрямовувати власну діяльність. Пізнавальна активність, як зазначає автор, передбачає ту чи іншу ступінь самодіяльності. Активізація мисленнєвої діяльності учнів сприяє розвитку їх самостійності [71, с.50]. Цей процес має зворотній зв'язок. За умов правильно організованої самостійної роботи розвивається активна мисленнєва діяльність.

Ш.І. Ганелін під час дослідження поняття самостійності виокремив п'ять складових цього явища: 1) обов'язкова наявність самостійності думки; 2) вміння застосовувати одержані знання в навчальній роботі, житті, виробництві; 3) вміння працювати над формуванням наукового світогляду; 4) вміння працювати над самоосвітою; 5) вміння відстоювати переконання, виявляти ініціативу, активність у вирішенні різноманітних практичних завдань [35, с.10].

М.І. Махмутов визначає активність як форму прояву пізнавальної самостійності [116]. Ми дотримуємося точки зору Н.О. Половнікової, яка вважає, що активність і самостійність як під час прояву, так і в ході розвитку нероздільні. Активність – необхідна умова, а також певна ознака зовнішня ознака зародження і розвитку самостійності, ніби форма її прояву, результат її виховання [156, с.25].

На думку Т.І. Шамової, пізнавальну активність необхідно розглядати більше як ставлення учня до змісту і процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього ставлення в дії, яка без активності відбуватися не може [224, с.31-32].

Деякі вчені вважають, що активність може виявлятися без самостійності, в той час як самостійність без активності існувати не може. Так, О.Я. Савченко стверджує, що пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну, за умов розумової активності проявляється самостійність учня, являючи собою внутрішній стимул розвитку мислення [177, с.11]. На думку М.В. Кухарева, «поняття «активність» і «самостійність» перехрещуються, хоча і не співпадають. Отже, «активність» - більш широке поняття» [98, с.15].

Хоча ці поняття тісно взаємопов'язані, кожне з них, на нашу думку, має свою специфіку. Так, пізнавальна активність свідчить про ступінь інтенсивності участі в розумовій діяльності, а пізнавальна самостійність є показником характеру цієї участі в цій діяльності. Саме пізнавальна активність є необхідною умовою виникнення пізнавальної самостійності.

Відтак, ми зробили висновок, що пізнавальна активність й самостійність існують у тісному взаємозв'язку. Вони взаємно обумовлюють і доповнюють один одного, маючи при цьому свої характерні особливості, і водночас складають основу пізнавальної самостійності.

Розглядаючи структуру пізнавальної самостійності, слід звернути увагу на самостійність мислення, яка дає студентам філологічних факультетів

можливість правильно сформулювати мету діяльності, уявити шляхи та засоби її досягнення. Наявність пізнавальної активності та самостійності передбачає керування самостійною розумовою діяльністю. Справді, розвиток пізнавальної самостійності студентів можливий лише за умови, що вони опанують раціональні прийоми розумової діяльності, необхідний логічний апарат. За даними С.Д. Смирнова, у вищій школі основну увагу приділяють саме предметним знанням, в той час як спричиняє помилки дуже часто недостатня логічна підготовленість [190, с.64]. Таким чином, мислення, вільне володіння логічними операціями є невід'ємною складовою самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Учені виділяють основні якості мислення. На думку Р.І. Іванова, мислення встановлює зв'язки та відношення між сторонами об'єкта пізнання, а потім пізнає об'єкт як взаємозв'язок сторін, як єдине ціле, але при цьому об'єкт виступає в новій якості [72, с.10]. С.Л. Рубінштейн відзначає, що мислення розширює межі нашого пізнання опосередковано, через умовивід, і саме так поглиблює пізнання [175, с.309].

Психологи та педагоги, такі як Є.Я. Голант [41], Б.П. Єсіпов [55], І.Я. Лернер [105], М.І. Махмутов [116], Є.Н. Кабанова-Меллер [79], Р.І. Іванов [72] обґрунтовують необхідність розвитку активної та самостійної розумової діяльності, а також пропонують засоби озброєння логічним апаратом мислення. З'являються теорії формування мисленнєвої діяльності. Представники одного з напрямів (П.Я. Гальперін [32], Н.Ф. Тализіна [197]) найважливішим засобом розумового розвитку учнів вважають поетапне формування розумових дій шляхом їхнього планомірного перенесення із зовнішнього у внутрішній план. Послідовники розвивального напрямку (Є.Н. Кабанова-Меллер [79], Р.І. Іванов [72], П.І. Підкасистий [153]) розвиток мислення вбачають у подоланні в процесі навчання інтелектуальних труднощів.

Для занять пізнавальною діяльністю надзвичайно важливою є наявність сформованого логічного апарату мислення. У своїх міркуваннях ми

ґрунтувалися на висновках М.М. Букаревої, яка досліджувала інтенсифікацію навчального процесу на перекладацьких факультетах і дійшла висновку, що у студентському віці мислення сягає найвищого ступеня свого розвитку, це період розквіту мисленнєвої діяльності, період інтенсивного розвитку вищих форм абстрактного, вербально-логічного мислення, отже в навчальному процесі основною можна робити позааудиторну самостійну пізнавальну діяльність студентів [22, с. 44].

Дослідники погоджуються в тому, що без опанування технології мислення не має сенсу розвиток пізнавальної активності й самостійності [72, с.13]. Отже, для здійснення самостійної пізнавальної діяльності студентам - майбутнім перекладачам необхідно мати певний рівень самостійності мислення і надалі його розвивати.

На думку Р.І. Іванова, самостійність мислення має передумовою: розвиток уміння порівнювати предмети та явища; уміння подумки аналізувати предмети та явища і синтезувати предмети в єдине ціле, виділяти істотне й абстрагувати; уміння робити правильні висновки із спостережень, фактів, подій, свідомо оперувати поняттями; уміння розглядати предмети і явища у взаємозв'язку та взаємо обумовленості; уміння переконливо доводити істинність своїх суджень і спростовувати хибні умовиводи [72, с.15].

Розглядаючи самостійність мислення студентів у практичній частині, ми спиратимемося на комплекс виділених логічних операцій. Ми поділяємо думку Р.І.Іванова, що для розвитку самостійності мислення необхідно використовувати навчально-логічні завдання на порівняння, встановлення зв'язків, доведення, оперування поняттями. Такі завдання дають можливість студентам розвивати логічний апарат мислення і на цьому підґрунті удосконалювати свою пізнавальну самостійність у процесі засвоєння знань.

Пізнавальна самостійність, як один з видів діяльності, має певну структуру і зміст. Учені неоднозначно ставляться до структури цього явища. Т.І. Шамова виокремлює три найбільш суттєві компоненти пізнавальної

самостійності: мотиваційний, змістово-операційний та вольовий [223, с.6]. Організуючи експериментальне дослідження, вона дотримувалася позиції, що всі три структурних компоненти пізнавальної самостійності формуються у процесі виховання. У світлі підготовки до професійної діяльності такий підхід є найбільш актуальним і продуктивним.

Так, В.К. Сарієнко виокремлює три необхідні боки: змістовий, операційний та мотиваційний [179, с.9]. Змістовий бік відбиває наявність у людини пізнавальних здібностей і необхідних засобів, за допомогою яких здійснюється процес пізнання. Засобами можуть виступати знання, вміння та навички, необхідні для здобуття нових знань, володіння методами пізнання, а також досвід пізнавальної діяльності. Тобто це та база, на підґрунті якої здійснюється досягнення поставленої мети. Всі ці компоненти змістовного боку наявні в людському досвіді навіть в той момент, коли діяльність не здійснюється. В цей час вони знаходяться в статичному, пасивному стані. Коли ж діяльність організовується, вони включаються в цю діяльність і в її процесі поповнюються, змінюються, оновлюються.

Операційний бік, на думку В.К. Сарієнка [179, с.9], - це система дій, операцій, засобом яких знання, вміння, навички, здібності, методи, досвід вступають у взаємодію між собою і, внаслідок цього, з'являються нові знання і нові особистісні утворення. Операційний бік є перетворювальним етапом у досягненні поставленої мети, вирішенні пізнавальних задач шляхом наявних певних знань, умінь, навичок, здібностей. Змістовий бік може існувати в пасивному стані, в той час як операційний бік існує лише в активному, динамічному. Поєднання цих двох боків і являє собою процес пізнавальної діяльності.

Змістовий та операційний бік тісно взаємопов'язані один з одним. Мотиваційний компонент запускає й забезпечує взаємодію змістової та операційної сторін і реалізується через цю взаємодію. Мотиваційний компонент виявляється або у формі необхідності в поповненні знань, або у прагненні

самоствердження, або у формі пізнавального інтересу. Мотиваційний бік відіграє роль збудника, рушія пізнавального процесу. Він виявляється у знаходженні мети діяльності, стимулює процес пошукової діяльності, рух від незнання до знання. Відтак, всі три сторони пізнавальної самостійності (змістовий, операційний та мотиваційний) тісно взаємопов'язані між собою. Відсутність хоча б одної з них робить процес пізнання неможливим. Тільки їх єдність і нерозривність забезпечують повноту поняття «пізнавальна самостійність», дають можливість найбільш повного його визначення.

О.Я. Савченко вбачає структуру пізнавальної самостійності як таку, що складається з двох компонентів: процесуального (опорні знання, необхідні для здійснення самостійного пізнання; практичні, організаційні та пізнавальні вміння) та мотиваційного (найбільш важливі в самостійній пізнавальній діяльності мотиви й емоції, що виявляється в активному сприйманні, допитливості, пізнавальних інтересах) [177, с.20]. Отже, поняття «пізнавальна самостійність» включає процесуальний і мотиваційний компоненти як необхідну умову. Кожний з цих компонентів має змістовну та операційну сторони. При цьому змістовна сторона складають опорні знання, що є підґрунтям самостійного пошуку, а операційна сторона – пізнавальні вміння.

Ми погоджуємось з точкою зору І.А. Левіної [101, с.32] про те, що змістовний аспект процесуального компоненту являють опорні знання й знання, набуті в ході самостійного пізнання. Операційний аспект цього компоненту складають практичні, організаційні і пізнавальні вміння, які, у свою чергу, належать до здібностей здійснювати самостійну пізнавальну діяльність. Мотиваційний компонент представлений пізнавальними мотивами та емоціями, а також здібністю до цілепокладання, які належать до прагнення здійснювати самостійну пізнавальну діяльність. На нашу думку, пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового й операційного-процесуального. Подана схема (див. схему

1.1) ілюструє структуру пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів.

До складу змістового компонента входять загальні й спеціальні знання. Особливо важливим для майбутніх перекладачів є набування, поряд із загальним обсягом знань, які є показником загальної ерудиції, спеціальних знань, необхідних для майбутньої перекладацької діяльності.

Для характеристики досягнутого в результаті навчання рівня опанування мови використовуємо термін компетенція на позначення властивій людині здатності до виконання якоїсь діяльності. Стосовно перекладацької діяльності це поняття можна визначити як здатність до здійснення перекладацької діяльності на основі набутих під час навчання знань, умінь, навиків.

Отже процес здобування спеціальних знань включає набування різних компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної). В нашому дослідженні ми виходимо з того, що досягнення певного рівня комунікативної компетенції майбутніх перекладачів виступає як інтегральне опанування іноземної мови, яке дозволяє студентам задовольняти комунікативні потреби засобами виучуваної мови для здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

У літературі останніх років неодноразово робили спроби розмежувати два поняття: компетенція і компетентність. При цьому під компетентністю розуміємо здатність до виконання якої-небудь діяльності, а компетенція - це змістовий компонент цієї діяльності у вигляді знань, умінь, навиків, набутих під час навчання [233, с.139].

Ми вважаємо, що спеціальні знання включають три основні складові: мовна компетенція, яка містить низку інших компетенцій (фонетичну, лексичну, граматичну, перекладацьку компетенції); соціокультурна компетенція, яка дозволяє використовувати знання з урахуванням ситуації спілкування; мовленнєва компетенція, яка складається з мовленнєвих умінь як засобів реалізації мовленнєвих дій відповідно до конкретної ситуації спілкування і функціонування якої забезпечується сукупністю набутих мовних і соціокультурних знань. Ми поділяємо погляд О.П. Петрашук, що „мовна і

соціокультурна компетенції є необхідним підґрунтям для успішної реалізації мовленнєвої компетенції” [148, с.37].

Операційно-процесуальний компонент пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів містить у собі організаційно-пізнавальні вміння (вміння працювати з відео- й аудіо записами, навчальною і науково-популярною літературою і на цій підставі одержувати нові знання; вміння самостійно здійснювати експеримент і на цьому підґрунті формулювати самостійні висновки; уміння планувати роботу та здійснювати самоконтроль); володіння загальними логічними операціями.

У мотиваційно-вольовому компоненті особливе місце посідає вольовий аспект пізнавальної самостійності майбутнього перекладача, оскільки самостійний творчий пошук завжди пов'язаний з рішучістю, наполегливістю в досягненні мети, самостійністю у прийнятті перекладацьких рішень, здатністю до саморегуляції. Всі ці якості особистості є підґрунтям мотиваційно-вольового компонента, який, окрім вольового аспекту, містить у собі мотиви, емоції, здатність до цілепокладання, інтерес, потреби.

Мотиваційно-вольовий компонент є рушійним компонентом пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів, тому що виконання будь-якої діяльності передбачає наявність певного рівня розвитку мотивації до цієї діяльності. Повною мірою це стосується й самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів.

Ми згодні з І.А. Левіною [101, с.34] в тому, що мотиви, здатність до цілепокладання й емоційний підйом пов'язані із прагненням до проведення самостійної пізнавальної діяльності. У свою чергу, опорні знання, вміння і навички пов'язані із здатністю здійснювати цю діяльність. Основним показником самостійної пізнавальної діяльності є зміна особистісних якостей та обсяг і міцність знань, умінь та навичок, одержаних унаслідок її проведення, на тлі позитивного ставлення до процесу цієї діяльності.

Пізнавальна самостійність не постійна величина, тому що вона залежить від складності проблем, пізнавальних задач, що стоять перед студентами, також від інтелектуальних можливостей учнів. Тому це поняття багатоступеневе, багаторівневе. У розділі про структуру пізнавальної самостійності було б доречно уточнити рівні розвитку явища, що вивчається.

Вчені неоднозначно ставляться до цього питання. В педагогіці до цього часу не існує єдиної думки щодо структури цього явища. Так, Р.І. Іванов виокремлює три етапи розвитку пізнавальної самостійності учнів:

- 1) Наслідувально-відтворювальна самостійність (учні знайомляться із зразками виконання навчальних завдань і вчать застосовувати їх у своїй пізнавальній діяльності; основні прийоми: порівняння, встановлення зв'язків між предметами та явищами);
- 2) Вибірково-відтворювальна самостійність (вибіркове ставлення до навчальних завдань і прийомів логічного мислення й використання їх під час виконання нових навчальних завдань);
- 3) Творча (продуктивна) самостійність (творчий підхід до виконання навчальних завдань, пошук нових прийомів і способів у пошуковій діяльності) [72, 33-36].

П.І. Підкасистий вважає, що найнижчий рівень самостійності виявляється в діяльності учня у вигляді впізнавання, осмислення, запам'ятовування, текстуального відтворення чи підведення нового факту, явища, події під уже відоме поняття. Зазначений рівень – це виконання роботи за зразком, еталоном, шаблоном. Більш високий рівень називається «перетворювальним відтворенням». На цьому рівні виконуються реконструктивні самостійні роботи, що вимагають перетворення внутрішньої структури матеріалу, який вивчається. Найвищий рівень – творча пізнавальна діяльність, у ході якої учень бере безпосередню участь у виробленні нових знань [153, с.105].

Ми згодні з думкою Н.О. Половнікової, яка виокремлює три рівні розвитку пізнавальної самостійності: копіювальний, відтворювально-творчий і

конструктивно-творчий, - і в подальшому будемо своє дослідження, ґрунтуючись на її висновках.

1. Копіювальний рівень, який характеризується готовністю енергійно діяти, але тільки використовуючи цей зразок. Способи діяльності виконуються шляхом наслідування. Відтак, «перший рівень прояву пізнавальної самостійності тих, хто навчається, є здатність до безпосереднього чи абстрактного складання й копіювання всіх конкретних зразків пізнавальної дії» [158, с.51].
2. Відтворювально-творчий рівень, що характеризується здібністю «до самостійного вибору і складного переносу суб'єктивно нових методів пізнавальної діяльності, які відпрацьовуються, під час розв'язання всіх доступних типових пізнавальних задач». У цьому разі «відсутня пряма відповідність зразка і завдання, що виконується, тому на цьому етапі бездумне наслідування за аналогією неможливе, необхідне усвідомлення їх «внутрішньої сутності» [158, с.64].
3. Конструктивно-творчий рівень – найвищий етап самостійності. Кінцева мета – це досягнення творчої самостійності тих, хто навчається, шляхом створення нових методів пізнавальних дій. Як стверджує автор, однією з найважливіших рис творчості є перенос знань, умінь і навичок у нову ситуацію. Друга риса – бачення нової проблеми в знайомій ситуації. Третя риса – бачення нової функції об'єкта. Четверта риса – самостійне комбінування відомих способів діяльності в новій. П'ята риса – бачення структури об'єкта. Шоста риса – різнобічне бачення об'єкта з урахуванням усіх можливих розв'язань проблем, що постають. Сьома риса – побудова принципово нового способу вирішення, що не є комбінацією відомих способів [158, с.75].

Автор акцентує на тому, що виконання тим, хто навчається, вільного переносу відповідної складності є ознакою «виходу» на більш високий рівень пізнавальної системи, що формується є ознакою «виходу» того, хто навчається, на більш високий рівень пізнавальної системи, що формується [158, с. 58].

Дійсно, коли студенти виходять на вищий рівень пізнавальної самостійності, то вони набувають певної свободи в застосуванні наявних і засвоєних нових методів пізнавальної діяльності. Все це готує їх до творчого усвідомлення нових методів вирішення будь-яких пізнавальних завдань. З накопиченням досвіду в учнів формується загальний підхід до вирішення нових типових задач, зміцнюється самостійність вільних переносів методів пізнавальних дій.

Узагальнюючи вищезазначене, ми доходимо висновку, що пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового й операційно-процесуального.

Мотиваційно-вольовий компонент представлений мотивами, емоціями, здатністю до цілепокладання, інтересом, потребою, а також такими якостями особистості як рішучість, наполегливість в досягненні мети, самостійність у прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції.

До складу змістового компонента входять загальні й спеціальні знання, які необхідні для майбутньої перекладацької діяльності.

Операційно-процесуальний компонент пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів містить у собі організаційно-пізнавальні вміння та володіння загальними логічними операціями.

Слідом за Н.О. Половніковою, ми виокремлюємо три рівні розвитку пізнавальної самостійності: копіювальний, відтворювально-творчий та конструктивно-творчий. На етапі копіювальної самостійності діяльність виконується шляхом наслідування, копіювання. Другий рівень – відтворювально-творча самостійність, коли відсутня пряма відповідність зразку і виконуваного завдання, що виключає можливість бездумного наслідування, необхідно усвідомити суть явищ. Третій рівень – конструктивно-творча самостійність, основу якої складає творче вирішення будь-яких пізнавальних задач.

В експериментальній частині дослідження ми будемо дотримуватися цього теоретичного обґрунтування структури пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

1.3. Педагогічні умови, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів

Для вияву й класифікування умов, які впливають на той чи інший процес, зупинимося ретельніше на визначенні поняття «умови». На думку З.Н. Курлянд, якщо явище викликає інше явище, воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим чи іншими у процесі розвитку цілого воно є чинником; якщо явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою [95, с.31]. Тлумачний словник С.І. Ожегова визначає умову як вимогу, яка ставиться однією зі сторін, що домовляються; як усна чи письмова згода про щось; як правила, що встановлені в якійсь сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи від яких залежить щось [140, с.776]. У психології умову розуміють як сукупність явищ навколишнього й внутрішнього світу, що впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище залежить від активності особистості, групи людей [167, с.206]. Останнім часом з'явилося безліч праць у галузі педагогіки, де розглядаються педагогічні умови для різних спеціальностей. Так, Л.Г. Яновська вважає, що педагогічна умова – це сукупність обставин, об'єктів і заходів, необхідних для виконання досліджуваного процесу [236, с.58]. Ми погоджуємося з думкою В.Д. Стасюк, що педагогічні умови – це «обставини, від яких залежить і в яких відбувається цілісний, продуктивний педагогічний процес професійної підготовки спеціалістів, що опосередкований активністю особистості, групи людей» [193, с.12].

На нашу думку, педагогічні умови, які сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів – це сукупність

обставин, за яких найбільш ефективно протікає цілісний педагогічний процес, який направлений на засвоєння професійно важливих знань, умінь та навичок і формування професійних якостей особистості майбутнього перекладача.

Базуючись на такому розумінні цього явища, ми в подальшому будемо дослідження, враховуючи його під час підготовки експериментальної частини. Отже, педагогічні умови виступають необхідним компонентом процесу підготовки майбутніх перекладачів, і повинні братися до уваги під час розробки програми, спрямованої на вдосконалення навичок пізнавальної самостійності.

Ми зробили припущення, що педагогічними умовами, які будуть сприяти формуванню пізнавальної самостійності у студентів-філологів майбутніх перекладачів, є такі:

1. Забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.
2. Активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання.
3. Трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі.
4. Використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів.

На нашу думку, виокремлені нами педагогічні умови, їх урахування і практична реалізація будуть сприяти формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

1.3.1. Забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання у процесі професійної підготовки.

Розглядаючи питання про наявність позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, слід зупинитися на понятті „ставлення”. У філософії це поняття розглядають як одну з форм єдності предметів, явищ, їхніх

властивостей [92, с.234]. Із психологічного погляду, ставлення - це зв'язок між двома або більше подіями, об'єктами, людьми [19, с.582]. Причому природа ставлень варіюється у дослідженнях різних авторів. Так, В.М. М'ясищев розробив концепцію ставлень людини як особливої категорії психічних фактів, які репрезентують психіку особистості з погляду її свідомого вибіркового зв'язку з людьми та предметами дійсності [131, с.16]. Автор вважає ставлення однією з форм відображення людиною навколишнього світу. Ставлення реалізується або виявляється у зовнішньому факторі, але разом з тим ставлення виражає внутрішній „суб'єктивний” світ особистості [131, с.347].

За даними В.М. М'ясищева, існує прямий зв'язок між ставленням до навчання та рівнем сприйняття матеріалу. При активно-позитивному ставленні спостерігають надійність засвоєння матеріалу, при байдужому ставленні - ненадійність сприйняття. Негативне ставлення спричиняє середні результати відтворення [131, с.24].

Г.К. Маркова, досліджуючи навчальну діяльність, виокремлює декілька типів ставлення учнів до процесу навчання: негативне, позитивне (аморфне), позитивне (пізнавальне, ініціативне, усвідомлене) [114, с.12]. В подальшому під час проведення експерименту ми будемо дотримуватися саме цієї класифікації.

Для негативного ставлення характерно: пізнавальні мотиви вичерпуються інтересом до результату; не сформовані вміння ставити цілі, долати труднощі; навчальна діяльність не сформована.

При позитивному (аморфному) ставленні до навчання спостерігається нестійке переживання новизни, допитливості; широкі соціальні мотиви обов'язку. Навчальна діяльність характеризується виконанням окремих навчальних дій за зразком та інструкцією.

При позитивному (пізнавальному, усвідомленому, ініціативному) ставленні до навчання мотивація характеризується довизначенням завдань

викладача, постановкою нових цілей, осмисленням співвідношення мотивів і цілей.

При позитивному (особистісному, відповідальному, дієвому) ставленні мотивація характеризується усталеністю і гармонією між окремими мотивами; вміннями ставити перспективні цілі й реалізувати їх; умінням долати перешкоди під час досягнення мети. В навчальній діяльності спостерігається пошук нестандартних способів вирішення навчальних завдань, гнучкість та мобільність способів дій, перехід до творчої діяльності.

Дослідження Г.К. Маркової свідчать про те, що за наявності в учнів лише репродуктивних навчальних умінь спостерігається байдуже ставлення до навчання або негативна мотивація. За наявності в учнів умінь самостійно ставити навчальні завдання в новій ситуації в більшості з'являється ситуативний інтерес, а в ході пошукових навчальних дій – більш інтенсивний та усталений інтерес.

На думку С.Л.Рубінштейна, ставлення людини до світу, до того, що він відчуває і робить виражають почуття людини й емоції, які відбивають стан суб'єкта та його ставлення до об'єкта [175, с.551].

Як відомо, емоції відіграють найважливішу роль у структурі навчальної діяльності і, на нашу думку, впливають на формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Ще Я.А. Коменський виокремлював емоційний компонент у педагогічному процесі і надавав йому великого значення: «Ми повинні намагатися, щоб всі ті знання, які ми бажаємо повідомити учням, були подані їх почуттями, щоб самі предмети, будучи безпосередньо наявними, зачіпали, приводили в рух, привертали почуття, а останні, у свою чергу, - розум, і в такий спосіб, щоб не ми говорили учням, а самі речі» [87, с.99].

Я.А. Коменський розкрив деякі прийоми пробудження інтересу у процесі навчання: потрібно завжди повідомляти що-небудь, що приносило б задоволення і користь, підбадьорювати тих, хто навчається, постановкою

запитань, щоб, усвідомивши своє незнання, учні були охоплені тим більшим інтересом; до уроку необхідно вводити розваги, щоб розумові вправи перетворювалися в ігри, пояснювати матеріал так, щоб учні могли повторити те, що пояснюється, слідом за учителем.

А. Дистервег, вивчаючи вплив емоцій на навчальну діяльність у процесі пізнання, виокремлював три стадії. На першій стадії переважають відчуття або споглядання, на другій – пам'ять, на третій – розум. [50]. Учений уважав, що тільки в розвивальній побудові навчання діти набувають радісного, збуджуючого почуття. Для збереження вразливості, живості й допитливості учнів, їх прагнення до чуттєвого сприйняття А. Дистервег висував вимогу проводити заняття з інтересом та захоплено. Для цих цілей педагог зобов'язаний використовувати ситуацію новизни, різноманітні засоби подання знань, виявляти власну активність, зацікавленість, живість.

Швейцарський психолог Ж. Піаже розглядав емоції як фізіологічні активатори і зауважував, що почуття надають дії необхідної енергії [151, с.63]. Він наголошував, що когнітивна й емоційна регуляції формувальних дій у навчанні проходять прогресивний шлях розвитку, узгоджуючись і доповнюючи один одного. Акт інтелекту, на думку вченого, передбачає сам по собі енергійну регуляцію, яка складається із внутрішньої (інтерес, захопленість) і зовнішньої (цінність рішень, які шукаються) регуляцій.

О.М. Леонт'єв, розглядаючи питання навчання, підкреслює, що в цьому процесі «головне полягає в тому, чим для самої людини стають ті думки і знання, які ми їй повідомляємо, ті почуття, які ми в неї виховуємо, та прагнення, які в неї збуджуємо» [102, с.237]. При цьому найважливішим джерелом регуляції пізнавальної діяльності є наочність дидактичного матеріалу. Саме наочні засоби навчання, в першу чергу, сприяють розвитку пізнавального інтересу у студентів-філологів, майбутніх перекладачів, і, отже, формуванню позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.

Л.Б. Ітельсон виокремлював у навчанні такі етапи: сприйняття й

засвоєння готової інформації, отримуваної моделі повідомлення; самостійний пошук способів використання інформації та її застосування (саморегуляція); реалізація методів, що стимулюють здивування, допитливість, інтерес, незвичайність; використання інформації засобом методів спілкування, постановки проблеми, обговорення, дискусії. Автор акцентував на тому, що наукові зв'язки утворюються фактично не між самими речами й відповідними реакціями, а між їх відбиттям у нервовій системі. «Якщо психічне відображення властивостей речей та відповідних дій мають у людині в основному форму знань, то відображення станів організму, її ставлення до речей і дій мають форму емоцій, почуттів» [78, с.23]. Ми повністю поділяємо точку зору вченого, що навчіння відбувається лише в тому разі, якщо нові знання пов'язуються з тим, що приваблює людину, **ПРИНОСИТЬ** їй задоволення або радість, тобто викликає позитивні емоції. І, навпаки, при негативних емоціях відбувається відчуження. Отже, ми доходимо висновку про необхідність емоційного підкріплення тих, хто навчається, на певних стадіях навчальної діяльності.

С.Л. Рубінштейн надавав емоціям особливого значення. На його думку, «для того, щоб учні дійсно включилися в роботу, потрібно, щоб завдання, що ставляться перед ними в ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілими, але й внутрішньо приємні, тобто щоб вони набули значущості для учнів і знайшли в такий спосіб відгук й опорну точку в їх переживаннях» [175, с.604]. Це ще раз підтверджує наш висновок, що формувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання в майбутніх перекладачів слід через інтерес, який можна розглядати як стимул, що діє в силу своєї усвідомленої значущості й емоційної привабливості. Автором виокремлено такі види інтересу: безпосередній інтерес до змісту предмета; інтерес до характеру розумової діяльності; інтерес, що впливає з особистих схильностей; інтерес, пов'язаний з майбутньої практичною діяльністю.

У концепції навчання Ч. Куписевича виокремлено чотири фази [94].

Причому на початковій стадії значна увага приділяється формуванню в учнів позитивної мотивації, що сприяє навчанню. Досягається це за рахунок емоційного дидактичного матеріалу, який викладач готує до заняття. Ми згодні з автором в тому, що для успішного процесу навчання необхідно насамперед зацікавити студентів, емоційно налаштувати їх на процес набуття знань. Друга фаза пов'язана з викладом нового матеріалу. Забезпечується цей період не тільки аудиторною діяльністю, але й самостійною роботою, пов'язаною з вивченням підручника або написанням реферату. Третя фаза – орієнтування на основні факти, принципіві положення. Четверта фаза пов'язана з перевіркою засвоєння учнями знань.

Американський психолог Д. Брунер уважав, що для того, щоб побудити учня до подолання труднощів у навчанні, необхідно «кинути» йому виклик спробувати свої сили, примусити його викластися до кінця, відкрити для нього радість досягнутого успіху у трудній роботі [21]. При цьому учні повинні відчувати почуття повного поглинення роботою. Водночас, ми не можемо погодитися з точкою зору автора, що коли він виступає проти частого застосування наочних посібників, фільмів, вважаючи, що вони виховують пасивність у тих, хто навчається, тому що, на нашу думку, наочні дидактичні посібники прищеплюють інтерес і сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення в майбутніх перекладачів до пізнання.

В дослідженнях Н.Г. Морозової містяться висновки про вплив емоцій цікавості та допитливості в розвитку пізнавального інтересу. «Дуже помітне, несподіване, парадоксальне викликає і більш тривалу та емоційно-насичену увагу – цікавість, тобто бажання подивитися, навіть розглянути, але тільки із зовнішнього боку, зазвичай не вникаючи в сутність питання» [130, с.7]. Допитливість автор визначає близькою до інтересу. На відміну від допитливості, цікавість вона вважає більш неглибокою характеристикою зосередженості на певному предметі чи діяльності. Ми повністю погоджуємося з автором в тому, що діяльність, яка викликає інтерес, відрізняється від

діяльності, якою керую лише почуття обов'язку, емоційно-позитивним ставленням, тобто радістю пізнання. Це ще раз підтверджує думку про те, що формування емоційно-позитивного ставлення до пізнання слід проводити через формування інтересу.

Г.К. Маркова склала систему наростання емоцій на підставі розвитку пізнавального інтересу учнів: від емоцій цікавості і пізніше – допитливості, що виникають під час зіткнення з цікавим матеріалом, до усталеного емоційно-пізнавального ставлення до предмета, який характеризує захопленість учнів предметом [115, с.29]. Ми повністю погоджуємося з автором в тому, що в навчальному процесі з учнями необхідно проводити цілеспрямовану роботу з формування усталеного емоційно-позитивного ставлення до предмету пізнання.

Значний внесок в осмислення механізмів емоційної регуляції діяльності внесли дослідження А.К. Дусавицького [54], А.О. Реана [173], О.Я. Чебикіна [220] та ін. Особливу цінність для нашого дослідження має твердження О.Я. Чебикіна про те, що через внутрішню мотивацію й формування позитивного емоційного ставлення до предмету пізнання слід впливати на результат діяльності.

Питання про те, які емоції в більшому ступені породжуються і розвиваються у процесі навчання, є одним з основних у вирішенні проблеми емоційної регуляції пізнавальної діяльності. О.Я.Чебикін експериментально довів, що менша кількість негативних емоцій в учнів пов'язана з реалізацією на заняттях прийомів, що посилюють емоціогенність дидактичного матеріалу, що вводиться [220, с.105]. Цю концепцію автора ми беремо за основу під час підготовки дидактичних матеріалів у практичній частині.

Відтак, більшість дослідників вважають інтерес провідною емоцією у процесі пізнавальної діяльності учнів. Специфічні емоції навчально-пізнавальної діяльності можна уявити як рух: від здивування до цікавості, від цікавості до допитливості, від допитливості до захоплення. На нашу думку, це

твердження повною мірою стосується процесу формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Інтерес можна розглядати і як особливий вид ставлення, який виражає безпосередню потребу пізнавального опанування навчальних предметів. Студентам з вираженим професійним інтересом властиве яскраве емоційне ставлення до професії, а формування інтересу пов'язано з активним включенням у відповідну навчальну діяльність, отже зупинимося докладніше на явищі пізнавального інтересу.

Протягом століть проблема інтересу хвилювала філософів, педагогів, психологів, соціологів. Дослідники дають різні трактування пізнавального інтересу. Так, С.Л. Рубінштейн розглядає інтерес як прояв розумової й емоційної активності [175]. О.М. Леонт'єв вважає, що інтерес – це специфічна пізнавальна спрямованість на предмети та явища дійсності і що інтерес призводить до накопичення знань про предмет, який цікавить [102]. В.М. М'ясищев вбачає в інтересі активне пізнавальне ставлення людини до світу [131].

У педагогічному словнику пізнавальний інтерес визначається як “активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці, його виховання та методичне використання. Інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно; при відсутності інтересу навчальний матеріал засвоюється важко, часто формально, не знаходить застосування в житті, легко й швидко забувається. Завдання навчання полягає у формуванні в дитини в міру її розвитку все ширшого кола стійких позитивних інтересів” [43, с. 147].

Оригінальне визначення дає пізнавальному інтересу В.А. Семиченко. На її думку, це “глибинний внутрішній мотив, заснований на властивій людині вродженої пізнавальної потреби” [180, с.74]. Ми розподіляємо думку автора, яка вважає, що інтерес виявляє себе виникненням позитивних емоцій, у бажанні глибше ознайомитися з предметом пізнання, своєрідною “жагою знань”. При

цьому пізнавальна діяльність особистості, що підкріплена інтересом, перебудовується, поглиблюючи наявні інтереси і сприяючи виникненню нових інтересів.

Значну кількість праць присвятила проблемі пізнавального інтересу Г.І. Щукіна. У визначенні пізнавального інтересу ми поділяємо її позицію. Вона розглядає інтерес з різних сторін [232, с.6]:

- як вибіркочу спрямованість особистості на об'єкти та явища навколишнього світу;
- як тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися саме цією діяльністю, що приносить задоволення;
- як потужний збудник активності особистості, під впливом кого діяльність стає захопливою і продуктивною;
- як особливе вибіркоче ставлення до навколишнього світу, до його об'єктів, явищ, процесів.

За її твердженням, “сутність пізнавального інтересу складає прагнення до самого процесу пізнавальної дійсності, бажання заглибитися в пізнання, щоб бачити не поверхові явища, а вивчити предмет інтересу глибоко, всеохоплююче й ґрунтовно” [231, с.5]. Проте, предметом інтересу для людини стає не все, що становить для неї значущість, цінність і привабливість. Коли студентом оволодіває пізнавальний інтерес, у нього активізуються мисленнєві процеси, з'являється прагнення до пошуку, здогадки, дослідження, бажання знайти більш раціональні способи вирішення цього завдання. У студентів - майбутніх перекладачів пізнавальний інтерес спрямований на вдосконалення навичок усного послідовного та писемного перекладу, дослідження художніх творів з метою знайти більш раціональні прийоми перекладу.

Структура інтересу, на думку Г.І. Щукіної, являє собою “своєрідний сплав емоційно-вольових та мисленнєвих процесів” [231, с.6]. Не можна не погодитися з висновками автора, що формування інтересу до пізнання у процесі діяльності буде більш ефективним під час дотримання таких умов:

- якщо процес навчання буде насиченою напруженою розумовою діяльністю, що дає поживок пошуку, дослідженню;
- якщо в класі панує позитивна емоційна атмосфера навчання;
- якщо вчитель постійно розвиває в пізнавальній діяльності учнів їх вольове начало, що пов'язане із самостійним здобуттям знань, постановкою нових пізнавальних завдань на шляху пізнання;
- якщо в учнів збуджувати і постійно підтримувати стан активної зацікавленості явищами, науковими цінностями, що оточують.

Сутністю пізнавального інтересу є мисленнєві процеси. Інтерес перетворює всю пізнавальну діяльність, вона набуває активного характеру, при цьому активізуються мисленнєві процеси, з'являється прагнення до пошуку, здогадки, дослідження, самостійне міркування не тільки над вирішенням задачі, але й знаходження більш ефективних та економних способів цього рішення. Відтак, пізнавальний інтерес може виступати як засіб активізації пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів, за допомогою якого викладач виокремлює у процесі навчання сторони, які і привертають до себе мимовільну увагу студентів.

Пізнавальний інтерес є найціннішим мотивом пізнавальної діяльності студентів – майбутніх перекладачів, тому що інтерес викликає в них постійну готовність, прагнення вдосконалювати свою пізнавальну діяльність. Однак для створення мотивів недостатньо лише зовнішніх стимулів, ці стимули повинні спиратися на потреби самої особистості, щоб стати її мотивом. Отже, пізнавальний інтерес, стаючи внутрішнім мотивом пізнавальної діяльності студентів-філологів, майбутніх перекладачів, сприяє формуванню емоційного позитивного ставлення до процесу пізнання.

Особливість пізнавального інтересу як мотиву діяльності виявляється в тому, що він раніше і зрозуміліше усвідомлюється студентами, чим інші мотиви. Студенти без утруднень можуть відповісти на запитання, який предмет (чи галузь знань) їм подобається. Пізнавальний інтерес легше сформулювати, ним

легше управляти. Під впливом інтересу майбутні перекладачі займаються із захопленням на заняттях, самостійно відшукують книги з цікавої для них теми, відточують свою майстерність у перекладі художньої, науково-популярної та технічної літератури, поглиблюють свої знання, працюючи з аудіо- й відеозаписами, Інтернетом, намагаються бути в курсі останніх досягнень у сфері лінгвістики та перекладознавства.

Отже, пізнавальний інтерес є одним з основних мотивів пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів і виявляється в постійній готовності до діяльності, неперервному прагненні до вдосконалення пізнавальної самостійності. Формування і розвиток цього мотиву одне із основних завдань викладача і, як наслідок, одна із заповуок формування позитивного емоційного ставлення до процесу навчання в майбутніх перекладачів, а, отже, й успішного процесу навчання студентів-філологів у цілому.

Пізнавальний інтерес виступає і як усталена якість особистості майбутнього перекладача, що визначає активне ставлення до світу і до процесу його пізнання. Стаючи усталеною рисою особистості, пізнавальний інтерес визначає активність майбутніх перекладачів у процесі навчання, ініціативу в постановці пізнавальних завдань. Сама діяльність перекладача, насичена думкою і пошуком, стає продуктивною й творчою.

Вчені, які проводили дослідження в галузі філології, також відзначили вплив позитивних емоцій, заснованих на інтересі, на процес пізнання у студентів філологічних факультетів.

Слід цілком і повністю погодитися з думкою О.Б. Тарнопольського, який виказав цікаве, на нашу думку, припущення. Вчений зазначає, що “принцип забезпечення мотиваційної достатності в навчанні потребує наявності постійних позитивних емоцій тих, хто навчається, в навчальному процесі з іноземної мови, що, у свою чергу, розвиває їх процесуальну мотивацію, що обумовлює виникнення інтегративного мотиву” [198, с.67]. Процесуальна мотивація виникає під час безпосередньої особистої значущості здійснюваних

дій, насамперед тоді, коли ці дії дозволяють людині виявити себе і самоствердитися [198, с.68].

Отже, ми зробили висновок: забезпечення позитивного ставлення до процесу пізнання в майбутніх перекладачів досягається при такій організації процесу навчання іноземної мови, коли відбувається особисте самовираження тих, хто навчається, засобами мови, що вивчається. Студентам слід надати можливість розкрити внутрішній творчий потенціал через іноземну мову. Необхідно побудувати навчання в такий спосіб, щоб спілкування іноземною мовою приносило задоволення і радість від спілкування та пізнання нового, розкривало того, хто навчається, як творчу особистість.

На думку О.Б. Тарнопольського, необхідно боротися з боязню студентів помилитися, що заважає їм повноцінно брати участь в іноземній мовленнєвій діяльності [198, с.70]. Ми згодні з автором в тому, що потрібно проводити профілактику помилок, виправляти лише комунікативно-значущі помилки, наповнювати впевненістю у своїх здібностях і можливості досягти успіхів у вивченні мови.

На цьому також акцентує І.С. Алексеєва: “студента не можна переривати зауваженнями і виправленнями під час перекладу”, інакше в майбутніх перекладачів не сформуються навички повної відповідальності за переклад і на навички створення цільного тексту [3, с.34]. Не можна не погодитися з автором в тому, що студентам необхідно надавати більше свободи у прийнятті власних перекладацьких рішень. Водночас, на заняттях повинна бути атмосфера здорової конкуренції [3, с.29]. Настанова на конкурентоспроможність передбачає повагу до всіх членів групи, неприпустимість сміятися над перекладами інших. Усі ці зауваження ще раз підкреслюють необхідність створення позитивного емоційного ставлення до процесу навчання.

Х. Хекхаузен зауважує, щоб процес навчання протікав успішно, потрібний особливий психологічний настрій тих, хто навчається, й особлива психологічна атмосфера в аудиторії. Дійсно, якщо на заняттях напружена

атмосфера, студенти побоюються зауважень, низьких оцінок, то ніякої мови про творче самовираження особистості не йдеться. Вчений доходить висновку, і ми з ним повністю згодні, що за таких умов не можна розраховувати на привабливість самої діяльності, тобто іномовної мовленнєвої діяльності, оскільки така привабливість не виникає при негативному емоційному тону [216, с.257]. В такий спосіб ще раз підкреслюється необхідність створення позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.

Г.А. Китайгородська вважає, що для створення комфортного психологічного клімату в аудиторії, необхідно, по-перше, доброзичливе, рівне ставлення викладача до тих, хто навчається, налагодження оптимальних відносин у навчальній групі, усунення у студентів побоювання щодо будь-яких неприємних наслідків для себе від спілкування іноземною мовою (образливі зауваження, погані оцінки та ін.). По-друге, підтриманню високого емоційного тону сприяє заохочення студентів на щоденні, навіть незначні перемоги [83, с.150]. На нашу думку, всі ці заходи, безсумнівно, будуть сприяти забезпеченню позитивного емоційного ставлення до пізнання.

Такої ж думки дотримується педагог і перекладач І.С. Алексєєва: “в навчанні потрібно відштовхуватися не від породження у студента комплексу неповноцінності, а від “комплексу повноцінності” кожного студента: кожний студент повинен бути впевненим, що він дуже здібний і всьому навчитися легко” [3, с.32].

Формуванню зацікавленості студентів – майбутніх перекладачів процесом навчання сприяє “поєднання позаконтекстних та контекстуальних вправ, які тематично пов’язані і тематично не пов’язані” [3, с. 33], тому що одноманітність завдань призводить до послаблення уваги. Тому, на думку І.С. Алексєєвої, і ми в цьому з нею згодні, слід більш ретельно добирати матеріал, поєднувати декілька наскрізних тем упродовж заняття.

На думку J.L. Walker, що необхідно надати студентам права голосу в самій організації навчального процесу, вибору найбільш цікавого матеріалу [253].

Слід погодитися з автором в тому, що можливість тих, хто навчається, до певного ступеня регулювати навчання іноземної мови підвищує психологічну комфортність під час її вивчення, сприяє забезпеченню позитивного емоційного ставлення. О.М. Трубіцина також вважає, що в учнях необхідно виробляти оптимальні засоби розвитку поступово зростаючої автономії діяльності [202, с.12]. Тобто ця вимога співпадає із сучасним методичним принципом забезпечити певну автономію тих, хто навчається, в навчальному процесі.

О.Б. Тарнапольський зауважує, що вивчення мови необхідно будувати на принципі культурологічності навчання. Ми згодні з автором в тому, що позитивного ставлення можна досягти лише за умови знання культури мовної спільноти, культура народу повинна буквально «пронизувати» кожну ланку навчального процесу, пов'язану з оволодінням мови й спілкуванням на ній [198, с.71]. Цей принцип, безумовно, є основним у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів, тому що без знання культури країни, мову якої вивчають, неможливо коректно перекладати реалії, характерні для даної мови.

Отже, саме з формуванням позитивного ставлення до змісту, що засвоюється, через розвиток пізнавального інтересу, їх потреб і мотивів пов'язаний освітній аспект процесу навчання, професійне зростання майбутніх перекладачів. Ми бачимо, що емоції відіграють важливу роль в якісному засвоєнні знань. Забезпечення позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання через пізнавальний інтерес дозволяє виховувати у студентів – майбутніх перекладачів бажання займатися самоосвітою, підвищувати професійну майстерність, тобто повною мірою сприяє формуванню пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

Розвитку зацікавленості, позитивного емоційного ставлення до процесу набуття знань у майбутніх перекладачів, на нашу думку, сприяє побудова навчання на принципі культурологічності, використання на заняттях

нестандартних, інноваційних методів навчання. Забезпечення позитивного ставлення до процесу пізнання може бути досягнуто при такій організації навчання, коли студентам надається можливість для розкриття внутрішнього творчого потенціалу через іноземну мову. Студентам мовних факультетів необхідно надати більшу свободу, можливість самим брати участь у навчальному процесі (принцип автономності самостійної творчої діяльності). Звісно, слід ще раз підкреслити, що для досягнення кращих результатів у процесі пізнання, необхідний комфортний психологічний клімат в аудиторії, доброзичливе, рівне ставлення викладача до тих, хто навчається, налагодження оптимальних відносин у навчальній групі.

На підставі вищезазначеного ми зробили висновок, що забезпечення позитивного емоційного ставлення до процесу навчання через пізнавальний інтерес сприяє протіканню цілісного педагогічного процесу професійної підготовки студентів-філологів, майбутніх перекладачів, і може бути виокремлено в одну з педагогічних умов, що сприяють підвищенню рівня пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів.

1.3.2. Активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання у ВНЗ.

Основною вимогою суспільства до сучасної освіти є формування особистості, яка вмiла б самостійно, творчо вирішувати наукові, виробничі, суспільні завдання, критично мислити, вироблювати й захищати свою точку зору, свої переконання, систематично й неперервно поповнювати свої знання шляхом самоосвіти, вдосконалювати вміння, творчо застосовувати їх у дійсності. Як зазначено в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір «...освітня політика повинна бути спрямована на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх, духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможним на ринку праці» [90, с.2].

Необхідність удосконалення вищої освіти знайшла своє відображення в державній національній програмі «Освіта», в якій наголошується на необхідності зміни пріоритетів у характері і змісті навчання, орієнтуючись на виховання самостійної особистості [48]. Аналізуючи ефективність системи вищої освіти, ми бачимо, що традиційні форми та методи навчання у вищій школі не дають задовільних результатів і не завжди сприяють розвитку самостійності і творчості.

Традиційний інформаційний підхід до навчально-виховного процесу не може вирішити завдання розвитку творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, одержана в такий спосіб інформація не стане базою, яка допомогла б у здійсненні завдань, що виникають у майбутній діяльності (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська) [93]. Інформаційний характер навчання робить студентів пасивними споживачами готових ідей і висновків, а не активними учасниками процесу виконання завдань. На необхідності творчого підходу до організації навчального процесу у вищій школі, формуванні самостійності в майбутніх спеціалістів акцентували увагу у своїх працях І.А. Зязюн [69], В.А. Семиченко [180], О.Б. Тарнопольський [198] та ін. Проте, в кожному випадку невід'ємною складовою професійної підготовки є готовність до самостійної пізнавальної діяльності.

Отже, можна стверджувати, що одним з основних напрямів перебудови системи вищої освіти, що сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів, є активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів, яка в подальшому може перерости в самостійність творчого мислення.

В українському педагогічному словнику надано таке тлумачення поняття «активізація процесу навчання»: це - «удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, що забезпечує активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу» [43, с.21].

Багато педагогів і філологів працювали над питанням активізації пізнавальної діяльності. На думку А.В. Петровського, активізація навчальної діяльності – це цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку та використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, застосуванні їх на практиці [142, с.197]. Учений вбачав можливість розв'язання проблеми активізації навчального процесу шляхом адекватності зовнішніх форм і засобів навчання його внутрішньому змісту, активізації кожного окремого з тих, хто навчається, і, нарешті, інтенсифікації взаємодії вчителя зі студентами та студентів між собою в навчальному процесі.

Але, на жаль, не будь-який навчально-виховний процес сприяє розвитку самостійності мислення, вміння творчо підходити до питань, які вивчаються. Так, дослідження Л.П. Аристової виявили, що більша частина часу на занятті відводиться на опитування домашнього завдання і на пояснення нового матеріалу, в той час як самостійній пізнавальній діяльності в ході заняття приділяється вкрай мало часу [7]. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що самостійній пізнавальній діяльності студентів – майбутніх перекладачів і способам її активізації не приділяється належної уваги.

Болгарський педагог Г. Лозанов уперше розробив принципи активізації процесу навчання [149]: засвоєння максимального обсягу інформації за умови відповідної його організації; активізація потенційних можливостей особистості того, хто навчається, під час навчання у групі при творчому впливі на неї особистості викладача; створення в аудиторії сприятливого психологічного клімату, заснованого на довірливих відносинах між викладачем та тим, хто навчається.

Ці принципи були експериментально підтверджені Г.А.Китайгородською, яка стверджувала, що спільна навчальна пізнавальна діяльність буде більш

ефективною, якщо вона відбувається в атмосфері відкритості й взаємної довіри [83].

С.Д. Смирнов вважає оптимізацію й активізацію самостійної роботи студентів, яка варіюється за обсягом від 100 % під час навчання екстерном до приблизно 50 % в очній формі навчання, одним з найважливіших резервів підвищення ефективності вищої освіти [190, с.167]. При цьому студенти отримують можливість здобувати знання з новітніх джерел; набувають навичок самостійного планування й організації самостійної пізнавальної діяльності; максимально використовують сильні сторони індивідуальності, завдяки самостійному вибору часу та засобів діяльності.

На нашу думку, активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів – це комплекс заходів, що застосовується до студентів у вигляді методів, прийомів, форм, засобів навчання, що сприяють підвищенню інтересу, розвитку творчої активності й самостійності особистості і спрямований на формування професійно важливих знань, умінь і навичок.

Сьогодні особлива увага приділяється вдосконаленню методів, форм та засобів, які активізують пізнавальний процес.

На думку А.В. Петровського [149, с.198], вдосконалення методів навчання забезпечується:

- 1) широким використанням колективних форм пізнавальної діяльності;
- 2) зверненням до різних видів проблемного навчання;
- 3) мобілізацією творчого мислення студентів;
- 4) індивідуалізацією навчання в умовах групової взаємодії з використанням продуманого підбору форм спілкування та навчальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчається;
- 5) застосуванням сучасних технічних засобів навчання.

А.В. Петровський убачав активізацію навчальної пізнавальної діяльності, насамперед, у переході до групових форм навчання [149]. При цьому досвід членів групи у спільній діяльності інтегрується, створюючи певний загальний

творчий потенціал, що перевищує можливості кожного окремого з тих, хто навчається. Можливість безпосереднього обміну інформацією, результатами пізнавальної діяльності між студентами створює сприятливі умови для їх активного включення в навчальний процес. Але, на жаль, за нашими спостереженнями, до цього часу найбільш розповсюдженою дидактичною формою у вищій школі залишається фронтально-індивідуальне навчання.

На нашу думку, максимальна ефективність організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів передбачає поєднання спільної колективної діяльності й реалізації потенційних можливостей кожного з тих, хто навчається. Необхідно взяти до уваги, що рівень підготовки студентів та темп їхньої роботи неоднаковий. М.І. Махмутов зауважує, що успішно розвивати пізнавальну активність і самостійність можна лише в тому разі, якщо у процесі заняття враховувати рівень підготовки кожного з тих, хто навчається [116, с.36]. Ми повністю розподіляємо цю думку і вважаємо, що під час планування самостійної роботи студентів - майбутніх перекладачів, доцільно використовувати диференційовані завдання, що забезпечує навантаження, яке відповідає індивідуальним особливостям студентів і тим самим сприяє подальшому розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Отже, в навчальному процесі необхідно враховувати загально методичний принцип індивідуалізації «шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учня, які значно впливають на успішність оволодіння іноземною мовленнєвою діяльністю» [121, с. 51].

Самостійна пізнавальна діяльність органічно вписується в навчальний процес майбутніх перекладачів; вона повинна мати місце в усіх аспектах володіння іноземною мовою. Значне місце самостійній роботі відводиться під час оволодіння мовним матеріалом, завдяки активізуючій її ролі відбувається більш міцне засвоєння теоретичних знань з предметів перекладацького циклу, закріплення лексико-граматичного матеріалу, розвиток навичок говоріння і перекладацьких навичок.

На нашу думку, самостійна пізнавальна діяльність студентів – майбутніх перекладачів повинна розглядатися як вищий етап навчальної діяльності, що потребує від тих, хто навчається, достатньо високого рівня самосвідомості, самодисципліни і яка доставляє студентам задоволення як процес самовдосконалення.

Для розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів – майбутніх перекладачів необхідна ціла низка вимог.

По-перше, необхідне усвідомлення мети діяльності, що виконується, кожної конкретної справи. Студенти повинні знати, що вони будуть робити, який кінцевий результат, чим це завдання збагатить їх досвід. Ті, хто навчаються, повинні прийняти завдання, у протилежному випадку неможливо очікувати належного педагогічного ефекту. Усвідомлення мети завдання є не що інше, як застосування принципу свідомості в організації самостійної роботи.

По-друге, вимагається знання самої процедури виконання завдання. Викладачу потрібно озброїти студентів раціональними прийомами навчальної діяльності, виходячи з характеру самої діяльності і з можливостей тих, хто навчається. В цьому разі також має місце опора на принцип свідомості, тобто усвідомлення не лише смислу завдання, але й процесу його здійснення.

По-третє, потрібне вміння користуватися для виконання завдання відповідними засобами навчання (навчальний дидактичний матеріал, довідкова література).

По-четверте, важливо передбачити адекватні дидактичні умови для успішного самостійного виконання завдань (визначення відповідного місця, вибір організаційних форм для виконання конкретного виду самостійних завдань).

Отже, ми доходимо висновку, що для здійснення самостійної пізнавальної діяльності студентів-філологів, майбутніх перекладачів, вимагається: усвідомлення студентами мети завдань, знання процедури виконання, вміння користуватися засобами навчання, врахування відповідних дидактичних умов.

Працюючи творчо, студенти відкривають для себе багато нового, цікавого, в них з'являється зацікавленість і мотивація до вивчення іноземної мови. Але найголовніше – це те, що в них з'являються навички самостійної роботи з інформацією, її опрацювання, вилучення найголовнішого і необхідного.

З цього випливає, що для активізації самостійної пізнавальної діяльності викладач повинен вміти розвинути пізнавальний інтерес студентів, прищепити зацікавленість до предмету пізнання. Отже, в ході навчання викладачу необхідно знайти такі методи, які звернуть майбутніх перекладачів до нових джерел інформації, щоб у ході самостійної пізнавальної діяльності вони могли якнайоптимальніше скористатися нею.

Нами було з'ясовано, що пізнавальний інтерес тісно пов'язаний з мотивацією діяльності. Г.І. Щукіна вважала інтерес «найціннішим мотивом пізнавальної діяльності» [231, с.5]. Тому для того, щоб підвищити мотивацію до самостійної діяльності, слід застосовувати інноваційні методики навчання: евристичне, особистісно-орієнтоване, проблемне, розвивальне навчання; методи продуктивного навчання: метод проектів, мозковий штурм, рольова гра; когнітивні та креативні методи навчання. До цих методів навчання сьогодні звертаються багато хто з учителів і викладачів, тому що їх використання в навчальному процесі спонукає тих, хто навчається, працювати самостійно з різними джерелами, що дозволяє інтегрувати знання тих, хто навчається, з різних галузей під час вирішення однієї проблеми, дає можливість застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Проблему відсутності інтересу можна частково вирішити, якщо включити іноземну мову в коло особистісних потреб студентів через значущі для нього теми: краєзнавство, екологія, проблеми сім'ї, молоді тощо.

На нашу думку, саме інноваційні методики й активні методи навчання в найбільшому ступені націлені на розвиток особистості студентів – майбутніх перекладачів, їх самостійності, творчості. Вони дозволяють поєднувати всі

режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний, а так зване навчання у співпраці може входити в неї як складова, хоча часто розглядається як самостійна технологія. Тому перспектива активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів, на нашу думку, полягає у використанні на заняттях нестандартних, продуктивних методів навчання, що сприяють розвитку творчої діяльності студентів, самостійності мислення.

Крім того, що самостійна пізнавальна діяльність викликає активність студентів – майбутніх перекладачів, вона має ще одне достоїнство: вона має індивідуалізований характер. Кожний з тих, хто навчається, використовує джерело інформації залежно від своїх потреб і можливостей, він працює у своєму темпі, щоб прийти до потрібного результату. Ця властивість самостійної роботи надає їй гнучкого характеру, значно сприяє підвищенню відповідальності кожного окремого студента і, як наслідок, покращенню успішності й пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів.

Найбільш комплексний підхід до питання активізації самостійної діяльності студентів, на нашу думку, запропонував С.Д. Смирнов [190, с.170], який вважає, що для цього необхідно:

- 1) посилити навчальну мотивацію за рахунок внутрішніх мотивів, прагнення до самовираження і самопізнання у процесі навчання;
- 2) інтенсифікувати розумову роботу того, хто навчається, за допомогою проблемних методів навчання, які стимулюють настанову на самостійне відкриття нового знання, посилюють віру тих, хто навчається, у свої здібності;
- 3) дати тим, хто навчається, нові й більш ефективні засоби для реалізації своїх настанов на активне оволодіння новими видами діяльності, знаннями та вміннями;
- 4) забезпечити науково обґрунтований відбір матеріалу, який підлягає засвоєнню, на підставі його логічного аналізу;

5) повніше враховувати вікові можливості й індивідуальні особливості тих, хто навчається.

Учені-філологи (С.К. Фоломкіна [211], І.С. Алексєєва [3], Н.Ф. Коряковцева [91], О.А. Митусова [126], О.М. Трубіцина [201], О.В. Шупта [228]) також внесли свій вклад у розгляд питань активізації самостійної пізнавальної діяльності.

Так, Н.Ф. Коряковцева створила систему самостійної роботи над мовним матеріалом, в яку включені такі етапи: виокремлення мовного матеріалу у джерелі, фіксація первинної інформації, опрацювання здобутої інформації, лінгвістичний аналіз, складання записів-довідників [91, с.59]. Усі ці положення повною мірою стосуються і студентів – майбутніх перекладачів. На її думку, вміння самостійно працювати над підвищенням рівня практичного володіння мовою є одним з показників професійної компетенції і, отже, об'єктом професійної підготовки в мовному ВНЗ. При цьому важливим аспектом цієї роботи є розширення й поглиблення мовної бази, що забезпечить більш високий рівень мовної компетенції та підготує їх до подальшої самоосвіти.

О.А. Митусова досліджувала питання самостійної роботи з філологічною літературою. Складовою частиною підготовки студента-філолога, майбутнього перекладача, безумовно, є самостійна робота з науковою, в тому числі з філологічною, літературою. Література, яку студентам доводиться читати, дає інформацію про ті і інші мовні явища, розширює запас термінології, дозволяє усвідомити закономірності мови, яка вивчається. Звернення до цієї літератури позитивно впливає на практичне оволодіння мовою. Студентам, майбутнім перекладачам, важливо стежити за розвитком лінгвістики, бути в курсі новітніх відомостей про мову з метою їх подальшого застосування на практиці. Тому ми повністю погоджуємося з О.А. Митусовою в тому, що раціональна робота з літературою передбачає вміння орієнтуватися у значному різноманітті джерел, отримувати чітке уявлення про зміст прочитаного, спонукає студента до свідомої і продуктивної самостійної діяльності [126, с.132].

Отже, з метою активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів-філологів, майбутніх перекладачів, у системі навчання у ВНЗ повинні бути передбачені спеціальні тренування, адекватні вправи, які формують й удосконалюють уміння самостійної роботи з друкованими матеріалами іноземною мовою, що необхідні для кваліфікованого перекладу, тому що, на думку С.К. Фоломкіної, читання, починаючи з третього курсу, набуває якісно нової функції, такої самої, що й читання рідною мовою, воно стає засобом оволодіння професійними знаннями [211]. Для перекладача вкрай важливо володіти вмінням орієнтуватися в композиційно-смісловій структурі тексту різних жанрів; визначати головну думку тексту; виокремлювати головну й надлишкову інформацію; інтерпретувати матеріал; розуміти ідею тексту і задум автора. Необхідно розвивати вміння писати анотації, резюме, витяги, плани, тези.

І.С. Алексеєва запропонувала цікаві рекомендації з активізації навчально-пізнавальної діяльності перекладачів [3]. Насамперед це читання літератури різних жанрів, уміння аналізувати переклади професіоналів, що розвиває інтуїцію і є гарною підготовкою для створення власного кваліфікованого перекладу. Щоб адекватно перекладати вихідний текст, використовуючи не дослівний переклад, а творчо підходячи до роботи, перекладач повинен гарно володіти стилістичними прийомами (гіпербола, іронія, гра слів, метонімія, метафора та ін.), черпаючи матеріал у художній літературі у процесі самостійної роботи. Тому, безумовно, для підготовки кваліфікованих перекладачів необхідно активізувати навички читання й уміти аналізувати прочитане, для чого доцільно включити до навчальної програми додаткові години для домашнього читання, ввести факультативи з літератури.

О.М. Трубіцина досліджує рефлексивне управління процесом навчання учнів іноземної мови. Вона вважає, що необхідно створювати умови, за яких учні обирають позицію активного суб'єкта навчання, що здійснюється у

загальній системі колективної роботи, розвивати здатність до самоуправління, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю власною діяльністю [202].

Ще Г.В. Чернов наголошував на тому, що гарний перекладач повинен досконало знати дві мови [222]. Ми погоджуємося з автором у тому, що студенти-філологи, майбутні перекладачі, повинні читати різну літературу (сучасну прозу, поезію, газети, журнали, рекламу, об'яви, інструкції) на двох мовах, що сприяє формуванню культурологічних понять. За нашими спостереженнями, студенти-філологи, майбутні перекладачі, на жаль, не завжди можуть адекватно й правильно виражати думки не лише іноземною, але й рідною мовою. Тому з метою активізації пізнавальної діяльності з цього предмету, ми вважаємо, необхідно ввести факультатив з рідної мови.

Безумовно, як зазначає О.А. Мітусова, філолог, у тому числі й перекладач, обов'язково повинен знайомитися з останніми досягненнями в лінгвістиці, теорії і практиці перекладу, щоб застосовувати свої знання на практиці [126].

Майбутні перекладачі повинні обов'язково тренувати слух, переглядати самостійно телепередачі, художні фільми іноземною мовою, слухати аудіокурси, щоб уміти розпізнавати в мові ідіоми, афоризми, реалії, прислів'я для їх подальшого вживання, що сприяє розвитку інтуїції, яка є, за твердженням Б.В. Біляєва, ознакою компетентності і професіоналізму перекладача [12].

У майбутніх перекладачів необхідно формувати навички письма на двох мовах, знайомити з різноманітними стилями письма, пунктуацією, правилами редагування тексту перекладу, тому що для письмового перекладача це є основною роботою.

Займаючись самостійною пізнавальною діяльністю з метою самовдосконалення, майбутній перекладач, у першу чергу, повинен уміти користуватися Інтернетом, довідковою літературою, тлумачними словниками, енциклопедіями, що є запорукою професійного росту.

Учені (Г.А. Китайгородська [83], А.В. Петровський [149], С.Д. Смирнов [190], С.О. Скидан [186]) визначили, що групова робота дає можливість

активізувати навчальний процес найефективніше. Ми дотримуємося їхньої точки зору. Дійсно, у групі краще й швидше розвивати мовленнєві вміння студентів, виконувати перекладацькі завдання, це вироблює техніку прийняття правильних рішень, розвиває впевненість у собі, вміння виявляти і виправляти свої помилки, бачити помилки інших, вибирати кращий варіант перекладу.

У процесі самовдосконалення, самостійної пізнавальної діяльності студентам необхідно знайомитися з перекладами творів відомих спеціалістів, порівнювати їх з оригіналами, аналізувати їх праці; це розвиває відчуття мови, критичність розуму, спостережливість, посилює мотивацію зробити якісний і адекватний переклад, розвиває інтуїцію й оригінальність мислення.

Основною метою самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки є їхня професійна компетентність. Тому ми вважаємо, що для досягнення цієї мети необхідно проводити наукові семінари, конференції, дослідження з проблем перекладознавства для того, щоб переклад сприймався майбутніми спеціалістами не тільки як навчальна дисципліна, але й як наука, мистецтво, щоб студенти мали можливість створити власний стиль роботи, активно розвивалися професійно.

Одним із способів активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів – майбутніх перекладачів є прищеплення інтересу з використанням ефективних форм, методів, прийомів і технологій, які сприяють активізації творчого мислення. Ми погоджуємося з думкою О.В. Шупти про те, що основними на заняттях перекладацького циклу повинні стати проблемний і діалоговий методи, які сприяють формуванню у студентів самостійності, критичності мислення, здатності приймати самостійні рішення за наявності різних варіантів [228, с.40].

Сьогодні в педагогічному процесі під час навчання перекладачів, на жаль, переважає інформативний спосіб передачі знань від викладача до студента. Це призводить до того, що майбутні перекладачі не завжди можуть у повній мірі

виконувати якісно завдання, для виконання яких потребуються вміння аналізувати, порівнювати, прогнозувати ситуацію.

Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки передбачає відповідну перебудову навчального процесу, зміну форм викладання. Проста передача знань, умінь і навичок від викладача до студента сприяє формуванню копіювального рівня пізнавальної самостійності. Навчально-виховний процес, побудований за схемою «викладач – студент» сприяє лише накопиченню студентами знань, формуванню вмінь і навичок. Тільки тоді, коли навчальний процес побудований за схемою «викладач – студент (знання), студент – викладач (постановка проблеми)» відбувається перехід накопичених знань, умінь і навичок у творчу діяльність, у студентів з'являється розуміння зв'язку між явищами, розвиток пам'яті, швидкості реакції.

Важливим показником самостійної пізнавальної діяльності є здатність студентів до самоконтролю і самооцінки, здатність порівнювати самостійні переклади з еталонними зразками, вмінням бачити свої і чужі помилки. Навчально-пізнавальна діяльність при цьому забезпечується наявністю проблеми, самостійним пошуком її розв'язання, усвідомленням того, що переклад – це творчий процес, розвитком мотивації до самостійної пізнавальної діяльності.

Самостійна пізнавальна діяльність перекладача лише тоді досягає своєї мети, коли в результаті формується ініціативна, ерудована особистість, яка здатна творчо виконувати свою роботу. Нами було з'ясовано, що конструктивно-творчий рівень пізнавальної самостійності належить до вищого рівня становлення майбутнього перекладача й характеризується його творчою активністю, тобто здатністю самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність, яка спрямована на оволодіння знаннями, вміннями, навичками і способами їх використання під час виконання завдань різноманітної складності,

а також опрацьовувати, синтезувати, аналізувати інформацію, встановлювати аналогії.

На нашу думку, ефективність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів залежить від зусиль, що самостійно докладаються, прагнення сформувати власну професійну компетентність. Тому прийоми активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки повинні бути спрямовані на стимулювання активної ролі студентів. Цього можна досягти такими способами:

- створювати у процесі навчання проблемні ситуації, які потребують самостійних творчих і активних дій, залучати студентів до їх розв'язання;
- спонукати студентів до правильної оцінки самостійної роботи (самооцінки), виховувати в них звичку самоаналізу та самоконтролю, потребу самовдосконалення;
- стимулювати колективні форми роботи, взаємодію студентів і викладача;
- використовувати на заняттях активні методи навчання;
- під час оцінки знань, умінь і навичок студентів доцільно застосовувати рейтингову систему;
- поєднувати в процесі роботи методи заохочення і покарання.

Підсумовуючи, ми доходимо висновку, що активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів за допомогою різноманітних форм, методів, прийомів, засобів навчання, які забезпечують розвиток активності особистості і сприяють формуванню професійно важливих знань, умінь і навичок повною мірою можна вважати однією з педагогічних умов, яка сприяють підвищенню рівня пізнавальної самостійності студентів-філологів, майбутніх перекладачів, у процесі професійної підготовки.

1.3.3. Трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Наступною умовою успішної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів є трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі. У зв'язку з цим зупинимося ретельніше на понятті «мотив». Так, на думку О.М. Леонтьєва, мотив являє собою трансформацію зовнішніх цілей у цілі самої особистості [103]. Г.І. Щукіна вважає, що мотив – це особистісне, індивідуальне спонукання [232]. В.А. Семиченко під мотивом розуміє «сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву та спрямованості його активності» [180, с.34]. Г.К. Маркова розглядає мотиви пізнавальної діяльності. На її думку, пізнавальний мотив – це спрямованість учня на окремі сторони навчальної роботи, пов'язані з внутрішнім ставленням до неї [115, с.15].

Учені виокремлюють різні мотиви вступу до вищих навчальних закладів та навчальної діяльності студентів у цілому. Проте, вони відзначають, що основними групами мотивів є такі: професійні (велике суспільне значення професії і широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям, її творчі можливості); спілкування (бажання знаходитися в колі студентської молоді); пізнавальні; прагматичні (отримати диплом про вищу освіту) [75, с.265]. За даними Ф.М. Рахматулліної, перше місце за значущістю на всіх курсах посів професійний мотив, друге місце – пізнавальний, третє місце – загально соціальний, прагматичний мотив зайняв четверте місце. Цікаво, що від молодших до старших курсів його рейтинг спав, в той час як значення загально соціального мотиву зросло [171].

В останні роки посилилася увага психологів і педагогів до значення позитивної мотивації в навчанні. Дослідження А.О. Реана виявили, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактора на випадок недостатньо високих здібностей [173]. Ми згодні з автором в тому, що ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву, а отже, не може привести до успіхів у навчанні.

Мотив виникає на підставі потреби і формується у процесі усвідомлення учнем суперечності між пізнавальною потребою, яка виникла, і можливістю її задоволення своїми силами. Безсумнівно, що прояв самостійності в пізнавальній діяльності у студентів – майбутніх перекладачів обов'язково пов'язаний з мотивацією. Якщо у студентів відсутній мотив діяльності, то це призводить до відсутності самої діяльності. О.В. Шупта зауважує, що мотивація діяльності перекладача полягає у прагненні перекладача за допомогою набутих умінь та навичок якісно і компетентно перекладати і задовольняти власні матеріальні, духовні та соціальні потреби [228, с.31].

Як відомо, мотивація розподіляється на зовнішню (соціальні мотиви) та внутрішню (потреби особистості) мотивацію. Натомість, соціальні мотиви, якщо вони не стали потребами особистості перекладача, не мають для неї особливого значення і є зовнішнім фактором. Лише усвідомлення їх важливості призводить до перебудови суспільних мотивів в індивідуальні й сприяє самостійній пізнавальній діяльності майбутнього перекладача.

Не можна не погодитися із думкою Є.П. Ільїна, що суспільні умови є лише стимули, які людина може приймати, а може й відкидати, якщо вони не відповідають її потребам, настановам, тобто якщо вони не особистісно значущі [75, с. 104]. У зв'язку із цим слід розкрити поняття „особистісного сенсу” діяльності. Психологи відзначали, що людській свідомості властиві такі якості, як суб'єктивність, небезсторонність. На думку О.М. Леонтьєва, особистісний сенс і створює небезсторонність людської свідомості [102, с.153]. Вияв суб'єктивності полягає, як відзначив О.М. Леонтьєв, у вибірковості уваги, в емоційному забарвленні уявлень, у залежності пізнавальних процесів від потреб і уподобань [102, с.149]. Учений вважав, що функція мотивів, з погляду свідомості, полягає у тому, що вони ніби оцінюють життєве значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах, надають їм особистісного значення [102, с. 150].

С.Л. Рубінштейн приділяє даній проблемі належну увагу. За його твердженням, та ж сама дія у контексті цілей і мотивів набуває того чи іншого особистісного сенсу, який визначає внутрішній смисловий зміст дії, який не завжди збігається з його об'єктивним значенням [172, с.437]. Учений справедливо зазначає, що для виконання дії замало лише розуміння завдання суб'єктом, суб'єкт мусить його прийняти, тобто завдання має стати особистісно значущим.

Отже, ми вважаємо, що трансформація пізнавальних мотивів в особистісно-значущі починається із сприйняття студентами зовнішніх стимулів, потім відбувається усвідомлення їхньої значущості для студентів внаслідок виявлення інтересу до предмету. В результаті виникає прагнення відреагувати, тобто відбувається діяльність, в нашому разі, перекладацька. Коли студенти беруть участь у процесі пізнання, виконують навчальне завдання, задане викладачем, вони включаються в його здійснення. Зміст завдання під час діяльності включається в їхню свідомість. При цьому у студентів з'являється усвідомлюване внутрішнє ставлення до пізнання, яке і є особистісним сенсом виконуваної діяльності. Ми вважаємо, що дія при цьому відбувається внаслідок появи інтересу який виконує спонукальну функцію. В результаті ланцюжка перетворень пізнавальний мотив стає для студентів особистісно-значущим.

Г.К. Маркова, підкреслюючи значення мотивації діяльності, відзначає, що самостійності дій не може бути без достатньої внутрішньої потреби й інтересу, тому що в цьому випадку не може бути і мови про активність [115]. Ми дотримуємося точки зору автора, що ситуативний інтерес, який спонукається цікавістю, мінливий, нестійкий і в цьому разі небезпечний, тому що дії студентів стають залежними від задоволення їх інтересів, що виникає кожного разу, ті, хто навчаються, легко загоряються і також легко охолоджуються до процесу отримання знань. Тому викладачу слід формувати усталений пізнавальний інтерес, який, за твердженням Г.І. Щукіної, обумовлений внутрішньою мотивацією і не залежить від підкріплення кожного разу

[232, с.44]. Саме пізнавальний інтерес, будучи сильним мотивом навчання, створює «внутрішнє середовище» розвитку, змінює саму навчально-пізнавальну діяльність студентів – майбутніх перекладачів, впливає на її характер, а отже, і на результат.

На важливості трансформації навчально-пізнавальних мотивів в особистісно-значущі наголошував ще К.Д. Ушинський, який уважав, що “заохотити” дитину до навчання – набагато достойніше завдання, ніж примусити [208]. Так, якщо у другому випадку навчальною діяльністю керують зовнішні стимули (викладач, поставлені ним завдання і цілі), то в першому – стимули внутрішнього плану, в яких зовнішній вплив трансформований у внутрішню позицію студента. Для самостійної пізнавальної діяльності майбутнього перекладача важливими, в першу чергу, є внутрішні мотиви (інтерес до процесу та результат творчої діяльності).

Ми повністю поділяємо точку зору Г.І. Щукіної про те, що педагогічно розумно організований процес пізнавальної діяльності – найважливіше джерело стимуляції пізнавальних інтересів учнів, тому що у процесі навчання пізнавальний інтерес черпає для свого підкріплення все більш досконалі способи навчання; відбувається задоволення учнів творчою й самостійною пошуковою діяльністю, внаслідок чого вони отримують потік інформації не лише від учителя, але й з інших каналів. Використовуючи цей вид стимуляції, у студентів – майбутніх перекладачів формуються особистісно-значущі внутрішні спонукання, тобто відбувається трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно - значущі.

На нашу думку, на формування мотиву пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів впливають різноманітні фактори: зв'язок навчання з практикою, використання засобів наочності, застосування аудіовізуальних засобів, здійснення проблемного підходу в навчанні. М.І. Махмутов підкреслював особливий вплив проблемного характеру навчання на розвиток пізнавальної активності і самостійності. Ми згодні з автором в тому, що необхідно розбити

тему заняття на декілька послідовних навчально-пізнавальних проблемних питань, що сприяють розвитку логічного мислення, а отже, і пізнавальної самостійності [116, с.19]. В цьому М.І. Махмутов вбачав одне із достоїнств педагогічної майстерності.

Деякі вчені (Н.Д. Гальськова [34], Г.К. Маркова [115], Г.І. Щукіна [232]) вважають, що створення емоційного тла на занятті сприяє підвищенню рівня зацікавленості учнів у матеріалі, що вивчається, і в такий спосіб створюється ситуація суперечності між попереднім досвідом учнів, їх знаннями і новими фактами. Дійсно, ми були свідками того, що створюючи емоційне тло для сприйняття нового матеріалу (демонстрація навчальних фільмів, театралізація окремих моментів уроку, використання прийомів наочності, застосування активних методів навчання), у студентів – майбутніх перекладачів виникало прагнення до нового пізнання, формувався мотив діяльності, а це й є найпершим свідоцтвом трансформації пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі і є умовою активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Мотив діяльності тісно пов'язаний з пізнавальним інтересом. У дослідженнях Т.А. Шамової серед причин позитивного ставлення до предмету виокремлюються такі: цікавість предмета самого по собі, тобто його зміст; якість викладу; відповідність змісту навчальних предметів пізнавальним можливостям учнів; практичне значення того чи іншого предмета [223, с.13]. Ми повністю згодні з думкою автора. Більш того, у практичній частині ми також зробили спробу з'ясувати причини позитивного й негативного ставлення студентів-філологів, майбутніх перекладачів, до предметів, що вивчаються, на підставі анкетування, тому що вважаємо, що пізнавальна діяльність можлива лише в тому разі, якщо вона має інтерес для того, хто навчається.

О.В. Шупта, досліджуючи діяльність перекладачів, дійшла висновку, що наявність інтересу до перекладацької діяльності активізує студентів [228, с.50]. Тому необхідно особливу увагу приділяти формуванню в майбутніх перекладачів інтересу до пізнавальної діяльності, сумлінне виконання якої

сприяє наближенню до поставленої мети – формуванню пізнавальної самостійності. Перетворення інтересів у мету діяльності є найвищим рівнем мотивації майбутніх перекладачів, усвідомлення студентами об'єктивних умов майбутньої діяльності, перехід від примусу до самостійної пізнавальної діяльності.

Формування мотивів навчання – це складний і тривалий процес, який не можна розглядати як “перекладання” викладачем у голову учня готових мотивів і цілей навчання, що задаються ззовні. Формування мотивації майбутніх перекладачів до самостійної пізнавальної діяльності – це створення умов для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до процесу навчання через формування інтересу, усвідомлення їх студентами і подальший саморозвиток мотиваційної сфери. Ми згодні з Г.К. Марковою в тому, що викладач повинен займати позицію не холонокровного спостерігача, а стимулювати розвиток мотиваційної сфери системою психологічно продуманих прийомів, застосовуючи в потрібний момент методи заохочення й осудження, проникати в глибинні закономірності становлення особистості майбутнього перекладача.

Як справедливо зауважує С.Д. Смирнов, людина здатна долати свої бажання або небажання й приймати рішення про виконання, а потім і виконувати дію, що мотиваційно недостатньо забезпечена [190, с.89]. У зв'язку з цим необхідно підкреслити важливість формування таких вольових якостей майбутніх перекладачів, як рішучість, настирливість, впертість у досягненні поставленої мети, самостійність у прийнятті рішень.

Перекладач і педагог І.С. Алексеєва зауважує: “Якщо людина обрала професію перекладача, то все її життя перетворюється на навчання з рідкими, випадковими перервами” [3, с.9]. Дійсно, запорукою професійної компетенції майбутніх перекладачів є, як уже відзначалося, самостійна робота у процесі навчання, власне активне налаштування на самовдосконалення. Як стверджує І.С. Алексеєва, майбутні перекладачі повинні настроїтися на інтенсивний

тренінг завжди, поки вони не сплять: вони повинні перекладати про себе будь-який текст, який бачать, абочують [3, с.30]. На нашу думку, студенти повинні звикнути щоденно слухати магнітофонні записи чи радіопередачі, тренувати обсяг оперативної пам'яті, намагаючись відтворити почуте, заучувати уривки текстів напам'ять. А для того, щоб постійно самовдосконалюватись у процесі самостійної пізнавальної діяльності, вести постійний самотренінг, майбутнім перекладачам необхідно, безумовно, докладати вольові зусилля.

Однією зі складових мотиваційно-вольового компонента є самостійність у прийнятті рішень, що є дуже актуальним для професії майбутнього перекладача. Для умов роботи перекладача характерна “атмосфера професійної самотності” [3, с.29], коли може перекласти тільки він сам, тому, на нашу думку, цю якість особистості необхідно формувати у студентів, надаючи їм більше самостійності і вироблюючи відповідальність за прийняті перекладацькі рішення.

Безумовно, студенти – майбутні перекладачі повинні усвідомлювати кінцеву мету – оволодіння іноземною мовою на достатньому рівні, без якого неможливе оволодіння перекладацькими навичками, вдосконалення навичок усного послідовного перекладу, письмового перекладу. Досягнення цієї мети багато в чому залежить від самих студентів, що знову підкреслює важливість розвитку вольового компоненту. Так, І.С. Алексєєва вважає, що для формування вольового компонента і досягнення результату в самостійній пізнавальній діяльності, студентам – майбутнім перекладачам необхідно давати певні настанови, наприклад:

- настанова на інтенсивність роботи поза заняттями;
- настанови на самостійну роботу над культурою мовлення на обох мовах, тому що перекладач повинен зразково володіти нормою мовлення перекладу;
- настанова на самостійну роботу над перекладацькою поведінкою (самоконтроль при дотриманні нейтральної позиції транслятора);

– настанова на кінцеві цілі [3, с. 30].

У своєму дослідженні, присвяченому проблемі формування мотивації навчання, Г.К. Маркова відзначає, що насамперед важливо бачити не застигли психологічні особливості, тобто те, що досягнуто учнем, а найголовніше – процес становлення мотивації, зону її найближчого розвитку [115, с.8]. Ми згодні з автором в тому, що під час вивчення мотивації в учнів необхідно виявити стан їх пізнавальної сфери (вміння вчитися, навченість, навчаємість), мотиваційної (прагнення до навчання, мотиви), вольової та емоційної сфери (цілі в ході навчання, переживання). Лише після такого всебічного дослідження можна приступати до формування в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, трансформації навчально-пізнавальних мотивів в особистісно-значущі.

Г.К. Маркова визначає таку структуру пізнавальних мотивів:

- широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями);
- навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів набуття знань, прийомів самостійного набуття знань);
- мотиви самоосвіти (орієнтація на здобуття додаткових знань і побудову програми самовдосконалення) [115, с.15].

У студентському віці виникає потреба і можливість удосконалення своєї навчальної діяльності, що виявляється у прагненні до самоосвіти, вихід за межі програми. Найвищий вияв мотивів самоосвіти у студентів – майбутніх перекладачів виникає, коли навчальні дії переходять у методи наукового пізнання, сприяючи переростанню навчальної діяльності в дослідницьку. Дійсно, майбутні перекладачі займаються науково-дослідницькою роботою з проблем перекладу на старших курсах, коли вже накопичений широкий теоретичний досвід. Автор підкреслює, що широкі пізнавальні мотиви вдосконалюються за рахунок того, що інтерес до знань зачіпає закономірності навчального предмета й основи наук.

Навчально-пізнавальні мотиви вдосконалюються як інтерес до методів теоретичного та творчого мислення (участь у наукових конференціях, застосування дослідницьких методів аналізу на уроці). Мотиви самоосвітньої діяльності пов'язані із удосконаленням у професійній сфері, при цьому виникає інтерес до раціональної організації розумової праці. Це повною мірою притаманно професії перекладача: “не секрет, що багато всесвітньо відомих перекладачів йшли до своєї популярності самостійно, самі виробляли власну методику освоєння професії” [3, с.4], виробляли свій індивідуальний стиль професійної діяльності.

Отже, ми доходимо висновку, що загальний шлях формування мотивації навчання майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних у студентів мотивів широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, нестійких, які визначаються зовнішніми стимулами, **МИТТЄВИМИ**, неусвідомленими) у зрілу мотиваційну сферу з усталеною структурою через вольовий компонент.

На нашу думку, на трансформацію навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі впливає загальна атмосфера у групі, відносини співробітництва викладача і студентів, допомога викладача не у вигляді прямого втручання у виконання завдань, а у вигляді порад, що наштовхують майбутніх перекладачів на правильне рішення, формування у студентів адекватної самооцінки, розвиток вольового компоненту. Крім того, формуванню позитивної мотивації сприяє цікавість викладу, використання активних методів навчання, цікавих методичних прийомів, поєднання індивідуальних та групових форм роботи, емоційність мовлення викладача, вміле застосування заохочення й осудження.

Використовуючи різноманітні прийоми формування мотивації в майбутніх перекладачів, слід мати на увазі, що зовнішні, навіть сприятливі, умови впливають на мотивацію навчання не безпосередньо, а лише відбиттям їх через внутрішнє ставлення до них студентів. На нашу думку, робота,

спрямована на розвиток мотиваційної сфери майбутніх перекладачів, містить у собі такі види впливів: актуалізація вже створених в учнів позитивних мотиваційних настанов, які необхідно укріплювати; створення умов для появи нових мотиваційних настанов (нових мотивів, цілей) і надання їм нових якостей (усталеності, усвідомлення, дієвості); корекція дефектних мотиваційних настанов, зміна внутрішнього ставлення тих, хто навчається, до рівня своїх можливостей і до перспективи їх розвитку.

Отже, ми можемо зробити висновок, що мотивація навчання цілком впливає на активність студентів – майбутніх перекладачів під час виконання завдань самостійно, а також на продуктивність всього педагогічного процесу. Відтак, трансформація навчально-пізнавальних мотивів в особистісно-значущі є однією з педагогічних умов формування пізнавальної самостійності студентів – майбутніх перекладачів.

1.3.4. Використання міжпредметних зв'язків у процесі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

У педагогіці ідея міжпредметних зв'язків зародилася в ході пошуку шляхів відображення цілісності змісту навчального матеріалу. Ще великий дидакт Я.А. Коменський стверджував, що все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися в такому ж зв'язку [87]. Від дійшов до ідеї всебічного узагальнення знань, до їх взаємозв'язку, тому що без цього неможливо пізнання причинно-наслідних зв'язків і відносин предметів та явищ об'єктивного світу. Я.А. Коменський один з перших зрозумів, наскільки важливо встановлювати зв'язки між навчальними предметами для формування системи знань в учнів і забезпечення процесу навчання. Дж. Локк розвивав цю теорію і виступив за освіту, в якій один предмет повинен наповнюватись елементами та фактами іншого, а загальна освіта поєднується з прикладною.

Й.Г. Песталоцці розкрив багатоманітність взаємозв'язків навчальних предметів. Він відзначав небезпечність відриву одного предмету від іншого і дотримувався в навчанні правил про те, що учні повинні привести у свідомість всі по суті взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, в якому дійсно знаходяться у природі.

В теорії К.Д. Ушинського ідея міжпредметних зв'язків виступає як частина більш загальної проблеми системності навчання. Він стверджував, подолати хаос в голові учнів можна лише за умови узгодженої роботи педагогів, коли кожен з них турбується не тільки про свій предмет, а про весь розумовий розвиток учнів. Уособлення знань призводить до змертвіння ідей, понять, коли вони лежать у голові, як на цвинтарі, не знаючи про існування один одного [208]. Процес засвоєння знань К.Д. Ушинський розумів як установлення зв'язків між попередньо здобутими і новими знаннями.

В теорію міжпредметних зв'язків значний вклад внесли такі педагоги, як Н.Ф. Бунаков, В.І. Водовозов, В.Я. Стоюнін [20]. Вони дотримувалися того, що під час пояснення нового матеріалу і під час повторення необхідно опиратися на знання з інших предметів; повинна існувати спадковість у змісті окремих дисциплін; зближення споріднених предметів; розвиток загальних для декількох предметів наукових ідей та пізнавальних умінь. Передові методисти минулого вважали, що вміння педагога провести паралелі з матеріалом суміжних навчальних предметів є показником широкої освіченості вчителя, його здібності охопити зв'язки між різними науками.

Ш.І. Ганелін розкрив шляхи формування системи знань учнів засобом послідовного здійснення взаємозв'язків між провідними ідеями та поняттями суміжних курсів. Під системністю знань він розумів взаємопов'язані знання не тільки в межах одного предмета, але й в межах певного циклу предметів, і в смислі зв'язку між різними циклами. Він уважав, що істинна свідомість знань неможлива без установлення міжпредметних спадкоємних знань [35].

Деякі вчені вбачають у міжпредметних зв'язках не тільки засіб

формування гнучкої і продуктивної думки, але й узагальнених способів дій (І.Д. Зверев [68], В.Н. Максимова [68], О.М. Кабанова-Меллер [79], М.І. Махмутов [117], А.З. Шакірзянов [117]). Навчальний процес значно активізується, якщо поряд з іншими факторами використовуються міжпредметні зв'язки. У тих, хто навчається, виявляються нові резерви сприйняття, мовлення, взаємозв'язків логічного та образного мислення в навчальному пізнанні.

І.Д. Зверев та В.Н. Максимова визначають багатофункціональність міжпредметних зв'язків [68]. Розвивальна функція міжпредметних зв'язків виявляється у формуванні пізнавальної активності, самостійності навчальної діяльності й інтересів учнів. Формувальна функція міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони створюють умови для формування світогляду, пізнавальної активності та самостійності учнів.

Міжпредметні зв'язки потребують координації діяльності викладачів різних предметів, вивчення навчальних програм із споріднених предметів, взаємовідвідування занять, що актуально під час навчання студентів-філологів, коли багато викладачів навчають студентів різноманітним аспектам іноземної мови.

Міжпредметні завдання вирішуються шляхом постійного аналізу й порівняння знань, що належать до різних галузей науки. Основним способом міжпредметного пізнання виступає перенос знань з однієї предметної галузі в іншу. Ми погоджуємося з І.Д. Зверевим в тому, що узагальнення знань і способів дій, підвищуючи активність й успішність діяльності, посилює її пізнавальну мотивацію, особливо під час розв'язання творчих, нестандартних задач. В цьому разі в тих, хто навчається, зростає інтерес до власного процесу мислення, до його операційного боку. Міжпредметні зв'язки, безсумнівно, розкривають загальні методи пізнання, створюють у навчальному процесі єдність змістовної, операційної та мотиваційної сторін пізнавальної діяльності, активізують й об'єднують, систематизують знання, одержані з різних джерел.

Об'єктами пізнавальної діяльності учнів на міжпредметній підставі стають питання суміжного характеру, загальні для предметів ідеї, теорії, закони, факти, правила. При цьому виникають пізнавальні суперечності, не властиві чисто предметному навчальному пізнанню й обумовлені роз'єднаністю навчальних програм (неадекватність трактування одних і тих самих понять в різних навчальних предметах; новизна умов та розширення меж застосування відомих знань, невідповідність навичок предметного підходу завданням аналізу спільних, міжпредметних об'єктів пізнання), що призводить до ситуацій опору, дискусій, активізує мислиннєву діяльність студентів.

Ми поділяємо позицію І.Д. Зверєва, що основні засоби активізації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням міжпредметних зв'язків полягають у висуненні та розв'язанні міжпредметних навчальних проблем: постановка міжпредметних пізнавальних завдань; створення проблемних ситуацій, вирішення яких можливе лише шляхом узагальнення знань з різних навчальних предметів; розв'язання комплексних задач, орієнтованих на творчий пошук.

Вирішуючи різноманітні проблеми, що вимагають залучення знань студентів з різних предметів, викладач активізує в них мотиви пізнавальної діяльності, а саме: усталену мотивацію, яка залежить від інтересів, відносин, настанов, які склалися попередньо; процесуальну мотивацію, що виникає у процесі виконання предметних дій, пов'язаних з цілепокладанням і пошуком цілеспрямованих дій; ситуативну та пізнавальну мотивацію, яка стимулює перенос знань з одних предметів до інших і тим самим пробуджує інтерес до пізнання.

Безсумнівно, що міжпредметні зв'язки активізують процес засвоєння, позитивну мотивацію навчання, спонукаючи до постійного застосування знань і способів дій. Використання знань із суміжних предметів - це їх повторення та закріплення, що показує на практиці потрібність знань в подальшому процесі пізнання. У свою чергу, усвідомлення потрібності знань укріплює інтерес до їх поглиблення і розширення. Звертаючись до знань із суміжних предметів, викладач спонукає учнів до переносу знань і способів дій у нові пізнавальні ситуації,

активізуючи мисленнєві процеси аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації.

Подана схема (див. схему 1.2.) ілюструє взаємозв'язок різних предметів, які необхідно враховувати під час удосконалення професійної підготовки студентів-майбутніх перекладачів.

Зі схеми ми бачимо, що під час професійної підготовки студентів-філологів, майбутніх перекладачів, однаково важлива мовна підготовка, яка забезпечується знанням основ філологічних наук та їх взаємопов'язаність; мовленнєва підготовка, в основі якої – практика усного і писемного мовлення, відеокурс з розвитку мовлення; а також максимально широка предметно-тематична підготовка, що може бути визначена як розширення знань з гуманітарних дисциплін, економіки та культури країни мови, яка вивчається, спеціальних дисциплін з метою розширення кругозору й оволодіння термінологією в галузі майбутньої спеціалізації. Підготовка до перекладу забезпечується вивченням перекладознавчих дисциплін.

Міжпредметні зв'язки впливають на пізнавальну активність і самостійність та сприяють формуванню пізнавальних інтересів тих, хто навчається. Успіхи, досягнуті учнями, підвищують їх активність у навчальній діяльності, укріплюють інтерес до знань із суміжних наук. Відбувається перенос інтересу від одних предметних знань до інших.

Фундаментальні дослідження у сфері перекладу проведено Г.В. Черновим, який дійшов висновку, що параметри двомовності перекладача будуть різними залежно від того, чи перекладає він на рідну мову чи з рідної на іноземну [222]. Процес перекладу з іноземної мови на рідну відрізняється від процесу перекладу з рідної мови на іноземну своїми специфічними труднощами. Вочевидь, що під час перекладу на іноземну мову перекладач без труда розуміє оригінальний текст і вся складність перекладу полягає у формулюванні тексту іноземною мовою.

В усному перекладі з іноземної мови на рідну основна складність полягає в розумінні оригінального тексту, тоді як висловлення зрозумілої думки рідною мовою зазвичай не викликає утруднень. Ми згодні з автором в тому, що перекладати на іноземну мову легше, ніж на рідну. Саме тому, на нашу думку, перекладу на рідну мову необхідно приділяти більше уваги під час підготовки висококваліфікованих спеціалістів-перекладачів.

Що стосується обсягу словника, володіння необхідною лексикою, то тут достатньо обмежитися двома зауваженнями.

По-перше, під час підготовки перекладача обсяг загальнолітературного словника повинен бути доволі значним, при такому рівні володіння ним, який був би достатнім для вільного впізнання слів на письмі чи в потоці мовлення і чіткого сприйняття незнайомого слова. Найголовніше, на думку Г.В. Чернова, щоб у контексті осмисленого мовлення, що складається зі слів, які знайомі та чітко пізнаються, незнайомий звукокомплекс повинен бути пізнаний саме як незнайоме слово, сенс якого може бути відтворений у контексті, але яке не буде помилково прийматися за відоме перекладачу слово. Ми повністю згодні з автором в тому, що інакше це призводить до перекручення сенсу. Тому, безсумнівно, належну увагу слід приділяти накопиченню лексичного запасу слів як під час читання, так і під час сприймання на слух.

По-друге, лексика перекладача повинна поповнюватися з урахуванням тематики, з якою він в майбутньому переважно буде мати справу.

Не можна не погодитись з думкою Г. Мірама, що у процесі підготовки перекладача особливе місце повинна посісти предметно-тематична підготовка, тобто ті предметні знання, які він повинен отримати в ході навчання. Чим ширше тематичне коло, тим ширшими повинні бути його предметні знання [127]. Такої ж думки дотримується І.С. Алексеєва: «Широта тематичного діапазону – хороший показник рівня перекладача, і тільки власними зусиллями кожний перекладач підвищує його» [3, с.11]. По суті, в цьому випадку питання зводиться до максимально широкої загальноосвітньої підготовки перекладача.

Проте, будучи не в змозі стати спеціалістом у жодній галузі того океану знань та інформації, який оточує в наш час людину, перекладач повинен, водночас, володіти основами наук. Однак, на жаль, така комплексна тематична підготовка може слугувати лише ідеалом і практично неможлива в межах наявних можливостей навчального закладу. В цьому ми цілком підтримуємо думку J.Herbert, який стверджував, що "гарний перекладач – жива й обширна енциклопедія, що постійно поповнюється тим, що робиться і говориться в різних галузях знань" [247, с.22]. Тому, на нашу думку, професійна підготовка майбутніх перекладачів повинна бути в значному ступені замінена самопідготовкою, самостійною пізнавальною діяльністю студентів у цікавих для них галузях майбутньої спеціалізації.

Не можна не відзначити, що професійна підготовка перекладачів неможлива без знання синтаксису, фразеологічних одиниць, приказок, біблеїзмів, якими багата англійська мова, і які сприяють найбільш повному розумінню сенсу висловлювання, вносять значний елемент надмірності – головна умова здійснення якісного перекладу. Тому, зазначає один із класиків у галузі перекладознавства А.Ф. Ширяєв, тексти для перекладу і довідкові матеріали повинні сприяти більш глибокому розумінню духу й традицій мови, джерел і закономірностей її розвитку, вдосконаленню вмінь розрізняти стилістичні конотації, розуміти гумор [227, с.131]. Ми погоджуємося з автором, що для перекладача важливо розвивати вміння розрізняти крилаті вирази, цитати з класичних творів, біблейські вислови, латинські приказки. Відтак, під час професійної підготовки висококваліфікованих перекладачів необхідна ґрунтовна літературна підготовка.

До переліку необхідних умов входить і лінгвокраїнознавча підготовка перекладача, яка дозволила б йому сприймати алюзії, типові для мовленнєвої культури мови.

До програми професійної підготовки спеціалістів філологічних входять як теоретичні, так і практичні предмети. Відомо, що без вивчення теорії мови не

можна оволодіти граматиною, писемним мовленням, перекладом, свідомо ставитися до тих чи інших фактів мови, прагнути до більш досконалого володіння мовою. Навчання повинно бути організованим у такий спосіб, щоб теоретичні знання служили допоміжним засобом, що сприяє найбільш швидкому та міцному оволодінню іноземною мовою. Тому, на нашу думку, під час професійної підготовки спеціалістів-перекладачів необхідно вміло поєднувати теорію мови з мовленнєвою практикою.

Отже, ще раз слід підкреслити, що першочерговим завданням у ході професійної підготовки перекладачів є повідомлення майбутнім спеціалістам лінгвістичних та мовленнєвих навичок, які набуваються на заняттях з практики мовлення, практичної граматики, фонетики та інших спеціальних предметів, і доведення їх до ступеня автоматизму. Вільне володіння нормами іноземної мови, його лексико-граматичними та фразеологічними ресурсами полегшує оволодіння вміннями та навичками різних видів перекладу. Опанувавши іноземну мову на достатньому рівні, студенти потім набувають спеціальних навичок літературного, технічного, публіцистичного, усного й послідовного перекладу, літературного аналізу тексту з тим, щоб свідомо й кваліфіковано підходити до перекладу як до майбутньої професії. Поряд з практичними навичками в галузі перекладу, повідомлення теоретичних знань студентам надають більшої цілеспрямованості й осмисленості навчальному процесу та вдосконаленню професійних знань у ході подальшої практичної роботи. Водночас, необхідно приділяти увагу поширенню й закріпленню загальноосвітніх знань з широкого кола дисциплін, включаючи галузі майбутньої спеціалізації.

Специфіка перекладацької діяльності полягає в тому, що перекладач повинен вільно спілкуватися з носіями мови, опанувати всі аспекти мови, знати лексику в межах здійснюваного перекладу, мати необхідну лінгвокраїнознавчу інформацію, знати культурні реалії. Перекладацька діяльність - цілий комплекс знань, умінь та навичок: лінгвістичні знання, мовленнєві вміння і навички,

фонові знання. Мова - це живий, постійно змінюваний організм, в якому одні мовні явища стають застарілими, їх заступають інші. Для досягнення адекватного перекладу спеціаліст повинен бути в курсі мінливих мовленнєвих норм, політичних і культурних подій у країні, мова якої використовується, а це уможливлується лише в процесі самостійної пізнавальної діяльності.

З огляду на вищезазначене, ми доходимо висновку, що під час професійної підготовки майбутніх перекладачів, слід приділяти увагу ступеню підготовленості студентів у мовному, перекладацькому, країнознавчому й загальноосвітньому відношенні, ґрунтуючись на принципі міжпредметних зв'язків. Отже, використання міжпредметних зв'язків є необхідною педагогічною умовою формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

Висновки з першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що педагогів з давніх часів цікавили питання самопізнання і самовдосконалення. Педагогічна наука за всіх часів прагнула знайти шляхи стимулювання пізнавального інтересу тих, хто навчається, як рушійного фактора пізнавального процесу. Впродовж багатьох століть під самостійністю розумілося вміння учнів самостійно працювати під керівництвом педагога. Поряд з розробкою та втіленням у педагогічну практику більш досконалих методик навчання, що забезпечують підвищення якості навчальної роботи, розвиток розумових здібностей тих, хто навчається, необхідно було забезпечити формування вмінь та навичок самостійної розумової праці. За умов бурхливого розвитку науки і техніки в XIX – XX ст., коли знання швидко застарівали, відставали від потреб життя, тих, хто навчається, важливо було забезпечити методом для організації здобуття знань

самостійно, тобто вміннями ставити мету, вибирати засоби її досягнення, планувати свою роботу. Ця галузь дидактики найбільш інтенсивно стала розвиватися, починаючи з 50-60-х рр. ХХ ст. Сам термін «пізнавальна самостійність» було введено вченим М.І. Махмутовим всередині ХХ століття.

Впродовж декількох десятків років проблема формування і вдосконалення пізнавальної самостійності молоді продовжує цікавити педагогів і психологів. У дослідженнях учених розкрито питання структури, сутності, рівнів розвитку пізнавальної самостійності.

Так, виявлено психологічні засади формування пізнавальних інтересів (Г.І. Щукіна, 1967), створено методику формування прийомів розумової діяльності учнів (О.Н. Кабанова-Меллер, 1968), розкрито дидактичні засади формування пізнавальної самостійності на матеріалі різних предметів шкільного циклу (І.Я. Лернер, 1971), розроблено методику самостійних робіт творчого характеру, який наростає (П.І. Підкасистий, 1974), вивчено особливості процесу оволодіння методами пізнавальних дій старшими школярами (Н.О. Половнікова, 1977), розроблено модель формування пізнавальної самостійності в молодших школярів (О.Я. Савченко, 1984), виокремлено основні способи і засоби формування пізнавальної самостійності школярів (В.О. Тюріна, 1994).

Незважаючи на різноманітність досліджуваних питань, проблема формування пізнавальної самостійності у студентів - майбутніх перекладачів ще розкрито недостатньо, водночас ця якість особистості багато в чому сприяє вдосконаленню їхньої професійної підготовки. Залишаються не виявленими педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки.

В ході дослідження було встановлено, що пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів – це особлива якість їхньої особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у

подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту (перекладу мови оригінала) внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок, організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності.

Нами з'ясовано, що пізнавальна самостійність, як один з видів діяльності, має певну структуру і зміст. Аналізуючи це явище, ми дійшли висновку, що пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового та операційно-процесуального.

До складу змістового компонента входять загальні й спеціальні знання. Особливо важливим для майбутніх перекладачів є здобування поряд із загальним обсягом знань, що є показником загальної ерудиції, ще й спеціальних знань, необхідних для майбутньої перекладацької діяльності.

Отже, процес опанування спеціальними знаннями включає розвиток різних компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної). Ми вважаємо, що спеціальні знання включають три основні складові: мовна компетенція, яка містить низку інших компетенцій (фонетичну, лексичну, граматичну, перекладацьку компетенції); соціокультурна компетенція, яка дозволяє використовувати знання з урахуванням ситуації спілкування; мовленнєва компетенція, яка складається з мовленнєвих умінь як засобів реалізації мовленнєвих дій відповідно до конкретної ситуації спілкування і функціонування якої забезпечується сукупністю набутих мовних і соціокультурних знань.

У дослідженні ми виходимо з того, що досягнення певного рівня компетенції майбутніх перекладачів виступає як інтегральне опанування іноземної мови, що дозволяє студентам задовольняти комунікативні потреби засобами мови, що вивчається, для здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

Операційно-процесуальний компонент пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів містить у собі організаційно-пізнавальні вміння (вміння працювати з відео- й аудіо записами, навчальною і науково-популярною літературою і на цій підставі одержувати нові знання; вміння самостійно здійснювати експеримент і на цьому підґрунті формулювати самостійні висновки; уміння планувати роботу та здійснювати самоконтроль) та володіння загальними логічними операціями.

У мотиваційно-вольовому компоненті особливе місце посідає вольовий аспект пізнавальної самостійності майбутнього перекладача, тому що самостійний творчий пошук завжди пов'язаний з рішучістю, наполегливістю в досягненні мети, самостійністю у прийнятті перекладацьких рішень, здатністю до саморегуляції. Всі ці якості особистості є підґрунтям мотиваційно-вольового компонента, який, окрім вольового аспекту, містить у собі мотиви, емоції, здатність до цілепокладання, інтерес, потреби.

Мотиви, здатність до цілепокладання й емоційний підйом пов'язані із прагненням до проведення самостійної пізнавальної діяльності. У свою чергу, опорні знання, вміння й навички пов'язані зі здібністю здійснювати цю діяльність. Основним показником самостійної пізнавальної діяльності є обсяг і міцність знань, набутих унаслідок її проведення, на тлі позитивного ставлення до цієї діяльності.

Пізнавальна самостійність залежить від пізнавальних завдань, що стоять перед тими, хто навчається, тому це поняття є багаторівневим. Нами виокремлено й описано три рівні розвитку пізнавальної самостійності: копіювальний (низький), відтворювально-творчий (середній) і конструктивно-творчий (високий).

На етапі копіювальної самостійності діяльність виконується шляхом наслідування, пізнавальна самостійність виражається в ситуаціях, аналогічних уже відомим. На цьому рівні відбувається доведення до учнів зразків типових пізнавальних дій, умінь, найпростіших переносів за аналогією. Пізнавальна

діяльність будується за зразком, через наслідування, але водночас має певне розвивальне значення.

Другий етап – це формування відтворювально-творчої самостійності. Суть його полягає у здібності до складного переносу явищ, що відпрацьовуються, на цьому етапі потрібна здогадка, вияв творчості. Відсутність прямої відповідності між зразком і завданням, що виконується, виключає можливість бездумного наслідування, вимагає зрозуміти суть явищ. На цьому етапі неможливо механічно діяти за шаблоном.

Найвищий етап системи – формування конструктивно-творчої самостійності. Кінцева мета – це досягнення творчої самостійності тих, хто навчається, шляхом створення нових методів пізнавальних дій.

На нашу думку, педагогічні умови, які сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів – це сукупність обставин, за яких найбільш ефективно протікає цілісний педагогічний процес, який направлений на засвоєння професійно важливих знань, умінь та навичок і формування професійних якостей особистості майбутнього перекладача.

Було з'ясовано, що педагогічні умови виступають необхідним компонентом процесу професійної підготовки студентів - майбутніх перекладачів і повинні враховуватися під час розробки програми, спрямованої на вдосконалення навичок пізнавальної самостійності.

У ході дослідження ми припустили, що ефективному формуванню пізнавальної самостійності студентів-філологів сприяє сукупність таких педагогічних умов:

1. Забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.
2. Активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання.
3. Трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі.

4. Використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів.

У своїй експериментальній роботі ми діяли відповідно до виокремлених педагогічних умов.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Методи і способи діагностики рівнів сформованості пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів

Для вияву достовірності експериментальної методики з формування пізнавальної самостійності у студентів-майбутніх перекладачів було вироблено спеціальну систему наукового дослідження, що містила:

- визначення вихідних позицій: понятійний апарат, методика і процедура дослідження, фіксація результатів дослідження та їх аналіз;
- визначення первинного рівня розвитку пізнавальної самостійності кожного студента (проведення констатувального експерименту, аналіз результатів);

- апробацію і проведення формувального експерименту, аналіз результатів;
- виявлення рівнів пізнавальної самостійності після формувального експерименту;
- встановлення характерних залежностей між рівнем пізнавальної самостійності до і після проведення експерименту шляхом використання t-критерію для зв'язних вибірок.

Сутність констатувального експерименту полягала у виявленні первинного рівня пізнавальної самостійності у студентів другого та четвертого курсів і визначенні груп з метою проведення подальшої експериментальної роботи. На нашу думку, результати виявлення рівнів цих двох курсів студентів є найбільш показовими, тому що студенти першого курсу ще недостатньо адаптовані до умов вищого навчального закладу, третій курс можна вважати проміжним, тоді як результати виявлених рівнів студентів другого курсу є показниками початкового рівня сформованості пізнавальної самостійності у вищій школі, а виявлені рівні студентів четвертого курсу – фінального, так як студенти закінчують IV курс бакалаврами (фахівцями з вищою освітою). За результатами експерименту для студентів з низьким рівнем сформованості пізнавальної самостійності на п'ятому курсі доцільно сформувати групу корекції. Для визначення початкового рівня розвитку пізнавальної самостійності нами було використано метод анкетування, ранжування, спостереження. Базою дослідження виступили 360 студентів та 28 викладачів кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету. На етапі формувального експерименту в роботі брали участь 82 студенти II і 61 студент IV курсів, всього 143 студенти та 12 викладачів кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету.

Виходячи з виділених компонентів пізнавальної самостійності, ми виявили критерії, на підставі яких визначали рівні даного явища. Поняття „критерій” є найширшим, найбільш узагальненим; це мірило, на основі якого

здійснюється оцінка (будь-чого) об'єкта, за ознаками, що дають можливість судити про його стан і рівень розвитку. Критерії конкретизуються в показниках [11, с. 27].

За критерії рівнів сформованості було взято виокремлені нами компоненти з визначеними в них ознаками: мотиваційно-вольовий, змістовий, операційно-процесуальний. У цій розвідці рівні пізнавальної самостійності визначаємо через виділені критерії та взаємодії одне з одним.

Мотиваційно-вольовий компонент оцінювали за такими показниками: пізнавальні мотиви (ознаки прояву: інтерес, прагнення до самовдосконалення, самостійність під час виконання завдань), пізнавальні цілі (ознаки прояву: усвідомлення цілей, потреба в досягненні мети), пізнавальні емоції і емоційне ставлення (ознаки прояву: емоційний підйом під час виконання завдань самостійно), пізнавальні стимули (озброєння методами наукового пошуку, постановка і виконання навчальних завдань), вольові якості (ознаки прояву: рішучість, наполегливість, самостійність у прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції).

При оцінюванні змістового компонента було виділено такі показники: спеціальні знання, ознаками прояву якого виступили мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції; загальні знання.

Операційно-процесуальний компонент визначався за показником володіння загальними логічними операціями (ознаки прояву якого є: порівняння, аналогія, оперування поняттями, доказ істинності своєї думки) й організаційно-пізнавальними вміннями (ознаки прояву якого є: вміння працювати з відео- та аудіозаписами; вміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою; вміння самостійно проводити експеримент і на його підставі отримувати нові знання; вміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль).

При цьому, пізнавальна самостійність розглядалась як інтегральне явище, компоненти якого було визначено як експериментально, так і внаслідок аналізу

продуктів навчальної діяльності, спостереження за поведінкою студентів під час занять.

Перед проведенням експериментальної роботи нами було виокремлено й описано рівні сформованості пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Слідом за Н.О. Половниковою, нами виокремлено такі основні рівні цієї категорії: копіювальний (низький рівень), відтворювально-творчий (середній рівень) і конструктивно-творчий (високий рівень) [156].

Рівні сформованості пізнавальної самостійності студентів визначалися нами як сукупність складових, що входять до цієї структури. Під час розподілу студентів за рівнями пізнавальної самостійності ми виходили з 50-бальної шкали, тому що, на нашу думку, використовуючи цю шкалу, можна найбільш достовірно оцінити знання, вміння та навички студентів. Копіювальний рівень пізнавальної самостійності оцінювався нами в діапазоні 25-34 балів, репродуктивно-творчий – 35-44 балів, конструктивно-творчий – 45-50 балів.

Спочатку нами було виокремлено й описано три рівні мотиваційного компонента. Так, на нашу думку, студенти низького (копіювального) рівня (25-34 бали) недостатньо здатні самостійно ставити пізнавальні цілі й досягати їх. Вони не в змозі чітко планувати шлях досягнення мети. Їм властиві вузько-соціальні мотиви навчання: отримати диплом, зайняти добру посаду, отримати винагороду за свою роботу. В них відсутній стійкий пізнавальний інтерес і пізнавальні потреби, характерно нестійке переживання новизни; відсутнє прагнення підвищувати свій професійний рівень. Пізнавальні завдання вони виконують за примусом (боязнь одержати погану оцінку, бути відрахованим з університету). Складні пізнавальні завдання вони зустрічають негативними емоціями. Для них характерно негативно ставлення до виконання самостійних творчих завдань. В пізнавальній діяльності студенти іноді керуються стимулом «озброєння методами наукового пошуку»; ставлять і виконують навчальні завдання тільки за зразком. Володіють рішучістю, наполегливістю, самостійністю тільки під час виконання роботи слідом за викладачем або іншими студентами. Вони в змозі регулювати свої емоції та поведінку у прийнятті найпростіших перекладацьких рішень, більш складні завдання бентежать та лякають їх.

Студенти середнього (відтворювально-творчого) рівня (35-44 бали) пізнавальні цілі можуть ставити тільки під керівництвом. В них недостатньо

розвинена потреба в досягненні мети. Щодо пізнавальних інтересів, то вони є вузько спрямованими та ситуативними. Студенти цього рівня прагнуть підвищувати свій рівень, проте неорганізованість і несистематичність часто не приводять їх до належного результату. Вони з необхідності виконують поставлене викладачем пізнавальні завдання. Для них характерна емоційна байдужість та аморфне ставлення до виконання самостійних творчих завдань. Студенти використовують окремі елементи наукового пошуку, зацікавлені у виконанні нескладних самостійних завдань. Володіють рішучістю, наполегливістю, самостійністю у прийнятті перекладацьких рішень середньої складності; вони в змозі регулювати свої емоції та поведінку тільки у прийнятті прогнозованих, очікуваних перекладацьких рішень.

Студенти високого (конструктивно-творчого) рівня (45-50 балів) постійно ставлять перед собою все більш складні пізнавальні цілі і завжди досягають їх. Пізнавальний інтерес є інтенсивним, усталеним. Майбутні спеціалісти орієнтовані на ерудицію в усіх сферах діяльності, прагненням постійно підвищувати свій рівень. Студенти такого рівня завжди отримують емоційний підйом та інтелектуальне задоволення під час виконання самостійних творчих завдань, прагнуть самостійно їх діяти. В роботі для них характерним є емоційне пізнавальне ставлення. Студенти переважно користуються стимулом «озброєння методами наукового пошуку» під час виконання самостійних пізнавальних завдань найвищої складності. Володіють рішучістю, наполегливістю, самостійністю у прийнятті перекладацьких рішень за умов як писемного, так и усного перекладу. Вони в змозі регулювати свої емоції та поведінку за будь-яких перекладацьких ситуації.

У процесі експерименту нами насамперед було визначено коло пізнавальних інтересів студентів, для чого було використано методи масового опитування (анкетування, інтерв'ювання, бесіди). У започаткованому дослідженні було застосовано методику, розроблену Г.М. Казанцевою, призначену для якісного аналізу причин переважання тих чи інших предметів і

мотивів навчання [75, с.427]. В анкетах студенти відмічали найбільш улюблені (нелюбі) предмети й оцінювали, чому їм подобається чи не подобається цей предмет. Із усіх студентів другого та четвертого курсу жодний не зазначив, що в нього немає нелюбих предметів. Під час обробки одержаних результатів було виявлено, що на другому курсі найбільший інтерес викликають такі предмети: англійська мова, друга іноземна мова (іспанська, німецька, французька) (98 %); історія зарубіжної літератури (55 %). На четвертому курсі – англійська мова, друга іноземна мова (85 %), перекладознавчі (64 %). Отже, ми бачимо, що особливий інтерес викликають спеціальні предмети, безпосередньо необхідні для майбутньої роботи. Студенти відзначали доводи, що характеризували їх ставлення до предмету, причому розбіжностей між другим і четвертим курсами з цього питання не було. За вибіркою чітко визначилося коло аргументів на користь улюбленого предмета: цей предмет цікавий; подобається, як викладають; предмет потрібен для майбутньої роботи; змушує думати, використовувати раціональні прийоми і способи логічного мислення; викладач цікаво пояснює; отримую задоволення під час його вивчення; предмет вимагає уважності, кмітливості. Як негативні були відзначені такі фактори: предмет нецікавий; не подобається, як викладають; не потрібен для майбутньої роботи; не вимагає уважності, кмітливості.

В них недостатньо виявляється прагнення підвищити свій професійний рівень, складні пізнавальні проблеми вони зустрічають негативними емоціями. Відсутність усталеного пізнавального інтересу й активності негативно впливає на рівень їхнього професійного росту.

На другому етапі нами була здійснена спроба визначення мотивації навчання у вищому навчальному закладі.

На цьому етапі нами було застосовано методи анкетування, тестування, спостереження, а також методику, запропоновану Т.І. Ільїною «Вивчення мотивації у вищому навчальному закладі» [75, с.433]. Запитання анкети розподілялися за трьома шкалами, спрямованими на: 1) набуття знань

(прагнення до здобуття знань, допитливість); 2) оволодіння професією (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувавши професійно важливі якості); 3) отримання диплому (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків). Причому високий показник за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентами професії, задоволення нею й про широкі соціальні мотиви навчання.

Під час обробки одержаних результатів було з'ясовано, що середній бал у групі АМ-21 при максимальному 12,6 балів за першою шкалою складає 8 балів. У групі АМ-22 середній бал – 6,5. У групі АМ-23 середній бал становить 6 балів. У групах четвертого курсу бали розподілилися так: АМ-41 – 8,5; АМ-42 – 7; АМ-43 – 7,5 балів. Одержані дані свідчать про незначну розбіжність у балах між студентами другого та четвертого курсів, хоча середній бал дещо вищий у студентів четвертого курсу.

За другою шкалою «оволодіння професією» при максимальному значенні 10 балів у групі АМ-21 середній бал становив 8 балів; АМ-22 – 7; АМ-23 – 5,5 балів. У студентів четвертого курсу було одержано такі дані: АМ-41 – 8,5; АМ-42 – 7,5; АМ-43 – 5,6. Середній бал у групах вищий за середню позначку, що свідчить про адекватний вибір студентами професії і задоволення нею.

Водночас у студентів четвертого курсу спостерігався високий бал за шкалою «отримання диплома», що свідчить також про прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань. Це явище може бути пояснено накопиченою втомленістю за роки навчання, нестачею часу, ускладненням навчальної програми, а також усвідомленням необхідності здобуття вищої освіти для подальшого працевлаштування.

Ми вважали, що студенти, які набрали бали за першими двома шкалами від 18 до 22,6, належать до високого, конструктивно-творчого рівня пізнавальної самостійності; 10-17 – до середнього, відтворювально-творчого; 10-9 – до низького, копіювального. Одержані дані подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

***Рівні сформованості мотивації навчання у вищому
навчальному закладі (у %)***

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	54	47	15	62	35	10
Відтворювально-творчий	35	38	39	24	35	40
Копіювальний	11	15	46	14	30	50

З таблиці видно, що серед студентів другого курсу найбільший відсоток студентів, що належать до конструктивно-творчого рівня, - у групі АМ-21 (54 %), найменший – у групі АМ-23 (15 %). До відтворювально-творчого рівня у групі АМ-21 належать 35 % студентів, у групі АМ-22 – 38 %, у групі АМ-23 – 39 %. До копіювального рівня найбільший відсоток студентів належать у групі АМ-23 – 46 %, найменший – у групі АМ-21 – 11 % студентів. На четвертому курсі група АМ-41 (62 % - КТ рівень, 24 % - ВТ рівень, 14 % - К рівень) і АМ-42 (30 % - КТ рівень, 45 % - ВТ рівень, 17 % - К рівень) значно перевершує за своїми показниками групу АМ-43, в якій найбільший відсоток студентів належить до копіювального рівня (50 %), 40 % - до відтворювально-творчого рівня, 10 % - до конструктивно-творчого рівня.

Для визначення мотивів навчальної діяльності, нами було застосовано методику А.О.Реана та В.А.Якуніна «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» [75, с.434]. Студентам пропонувалося вибрати серед списку мотивів п'ять, найбільш значущих для них. Використовуючи метод ранжування, ми визначили значущість кожного з цих критеріїв. За всією вибіркою було визначено домінуючі мотиви. На другому курсі ними виявилися такі мотиви: стати висококваліфікованим спеціалістом, набути глибоких і міцних знань, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати інтелектуальне задоволення, успішно продовжити навчання на подальших курсах. На четвертому курсі до цих мотивів додався мотив отримання диплома

спеціаліста.

Потім нами була зроблена спроба виявлення мотивів до самостійної роботи. На цьому етапі нами використовувалися метод анкетування, метод самооцінки і метод ранжування. Студентам пропонувалося вибрати мотив чи групу мотивів, якими вони керуються під час виконання самостійних завдань. У ході експерименту було встановлено, що самостійною роботою з вивчення ряду предметів, необхідних для майбутньої професії, займаються 30 % студентів другого курсу і 35 % студентів четвертого курсу. Надалі студентам пропонувалося оцінити в балах (від 25 до 50) мотиви, які керують ними під час виконання самостійних завдань. Інтенсивний, усталений інтерес; самостійне виконання творчих завдань; постійне прагнення до самовдосконалення як пізнавальні мотиви ми оцінювали в діапазоні 45-50 балів. Ситуативний інтерес; з необхідності виконувати поставлене викладачем завдання; епізодичні спроби підвищувати свій рівень необхідності виконувати поставлене викладачем завдання – 35-44 бали. Нестійке переживання новизни; за примусом (боязнь одержати погану оцінку, бути відрухованим з університету); відсутнє прагнення підвищувати свій рівень виконувати завдання за примусом ми оцінювали від 25 до 34 балів. Дані експерименту подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Вплив мотивів на самостійне виконання завдання студентам II та IV курсів (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах					
	AM-21	AM-22	AM-23	AM-41	AM-42	AM-43
Конструктивно-творчий	58	50	11	67	60	10
Відтворювально-творчий	31	35	35	23	25	35
Копіювальний	11	15	54	10	15	55

Як видно з таблиці, в цілому вплив інтересу має тенденцію до підвищення від другого курсу до четвертого. Так, у групі AM-21 найбільший відсоток студентів керуються у пізнавальної діяльності інтенсивним, усталеним інтересом, прагненням самостійне виконувати творчі завдання; постійне прагнення до самовдосконалення (58 %). Тем же мотивом керуються 50 % у групі AM-22 і 11 % студентів у групі AM-23. Аналіз отриманих даних свідчать про зростання пізнавального інтересу у студентів четвертого курсу порівняно зі студентами другого курсу, що підтверджує тенденцію росту їх пізнавального досвіду у

процесі оволодіння професійною діяльністю (67 % студентів у групі АМ-41, 60 % - у групі АМ-42; найменший – у групі АМ-43, 10 % студентів). Ситуативний інтерес; з необхідності виконувати поставлене викладачем завдання; епізодичні спроби підвищувати свій рівень характерні для 31 % студентів групи АМ-21, 35 % - у групі АМ-22 і 35 % у групі АМ-23. На четвертому курсі теми же мотивами керуються 23 % студентів групи АМ-41, 25 % студентів групи АМ-42 і 35 % у групі АМ-43). Нестійке переживання новизни; діяти за примусом (із-за боязні одержати погану оцінку, бути відрухованим з університету); відсутність прагнення підвищувати свій рівень характеризують 11 % студентів у групі АМ-21, 15 % у групі АМ-22, 54 % у групі АМ-23, 10 % у групі АМ-41, 15 % у групі АМ-42 і 55 % у групі АМ-43.

Через те, що реалізація мотивів залежить від процесів цілеполягання, то нами було визначено потребу в досягненні цілей у студентів другого та четвертого курсів на підставі методики Ю.М. Орлова [75, с.414]. Мотив досягнення – це прагнення підвищувати свої здібності й уміння, підтримувати їх на високому рівні в тих видах діяльності, по відношенню до яких досягнення є обов'язковими, і що є невід'ємною складовою мотиваційного компоненту. Потреба в досягненні оцінювалася за шкалою від 0 до 23 балів. Ми вважали, що мотив досягнення виражений сильно, якщо студент отримав 16-23 бали, в середньому ступені – 8-15 балів, менше, ніж 8 балів – мотив досягнення виражений слабо. Дані дослідження подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Потреба в досягненні мети у студентів II та IV курсів (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	58	54	15	67	45	20
Відтворювально-творчий	31	31	35	33	30	35
Копіювальний	11	15	50	10	25	45

З таблиці видно, щодо високого рівня мотивації досягнення на другому курсі належать 58 % студентів групи АМ-21, 54 % студентів групи АМ-22 і 15 % у групі АМ-23. До середнього рівня належать 31 % студентів групи АМ-21, 31 % у групі АМ-22 і 35 % у групі АМ-23. До низького – 11 % студентів групи

АМ-21, 15 % у групі АМ-22 і 50 % у групі АМ-23. На четвертому курсі високого рівня досягли 67 % студентів групи АМ-41, 45 % у групі АМ-42 і 20 % у групі АМ-43. Середнього рівня досягли 33 % студентів групи АМ-41, 30 % у групі АМ-42 і 35 % у групі АМ-43. Низького рівня досягли 11 % студентів групи АМ-41, 15 % у групі АМ-42 і 50 % у групі АМ-43. Отже, як ми бачимо, спостерігається різниця в результатах, одержаних у студентів групи АМ-21 і АМ-23; АМ-41 і АМ-43.

Надалі нами було визначено усвідомленість цілей пізнавальної діяльності студентами. Для цього використовувалися такі прийоми, як «незакінчене рішення» [75, с. 430], «повернення до перерваного завдання», «вибір завдання різної складності й обґрунтування цього вибору» (Г.К. Маркова) [115, с.25], мета яких полягала в установленні наявності у студентів прагнення до завершення розпочатої справи, що може свідчити про силу й усталеність ситуативного навчально-пізнавального інтересу. Так, наприклад, перед студентами була поставлена проблема, але виконання її не було завершено. Виконання завдання залишалося на розсуд студентів. На наступному занятті викладач фіксував, хто зі студентів виконав завдання і на якому рівні (конструктивно-творчому, репродуктивно-творчому, копіювальному). Виконання завдання оцінювалося в балах у діапазоні від 25 до 50. Одержані дані подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Усвідомлення цілей пізнавальної діяльності у студентів II та IV курсів (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	47	43	11	58	30	15
Відтворювально-творчий	35	35	36	28	40	35
Копіювальний	18	22	53	14	30	50

Отже, ми бачимо, що в основній масі спостерігається спад усвідомлення мотивів до самостійної діяльності. Так, до конструктивно-творчого рівня на другому курсі належать 47 % студентів групи АМ-21, 43 % у групі АМ-22, 11 %

у групі АМ-23. На четвертому курсі: 58 % студентів групи АМ-41, 30 % у групі АМ-42, 15 % у групі АМ-43. До відтворювально-творчого рівня належать 35 % студентів групи АМ-21, 35 % студентів групи АМ-22, 36 % - у групі АМ-23; 28 % - у групі АМ-41, 40 % - у групі АМ-42, 35 % – у групі АМ-43. До копіювального рівня належать 18 % студентів групи АМ-21, 22 % - у групі АМ-22, 53 % - у групі АМ-23; 14 % - у групі АМ-41, 30 % - у групі АМ-42 і 50 % - у групі АМ-43. Все це свідчить, що більша частина мотивів у студентів четвертого курсу залишається недостатньо реалізованою. Однією з причин, на нашу думку, є ускладнення навчальної програми і недостача навчальних годин, а також відсутність роботи викладача, спрямованої на формування мотивів навчальної діяльності.

Ми знаємо, що виникнення пізнавальних мотивів пов'язане з дією стимулів. Стимулами, що впливають на виконання самостійних навчальних завдань, можна **виокремити** такі: озброєння методами наукового пошуку та прищеплення дослідницьких навичок, оволодіння способами і прийомами виконання навчальних завдань. Для визначення впливу цих стимулів на розумову діяльність нами було використано такі прийоми: спостереження за ходом пізнавальної діяльності, бесіди зі студентами і викладачами. Дія стимулів оцінювалася в діапазоні від 25 до 50 балів. Під час обробки даних збільшилася кількість прояву цього стимулу, якість виконання завдання. Результати тестування навичок перекладу подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Вплив стимулів на самостійне виконання навчальних завдань у студентів II та IV курсів (у %)

Стимул	Рівні	Кількість студентів по групах					
		АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Озброєння методами наукового пошуку	Конструктивно-творчий	25	25	15	53	45	25
	Відтворювально-творчий	50	25	28	28	30	35
	Копіювальний	25	50	57	19	25	40
Постановка і виконання навчальних завдань	Конструктивно-творчий	61	54	30	62	55	35
	Відтворювально-творчий	21	24	17	19	20	25
	Копіювальний	18	22	53	19	25	40

Аналіз отриманих даних засвідчив, що по мірі залучення студентів до пізнавальної діяльності (робота над курсовими проектами, написання рефератів, дипломних робіт) студенти переважно користуються стимулом «озброєння методами наукового пошуку». Так, на другому курсі цей стимул впливає на 25 % студентів групи АМ-21 на КТ рівні, 50 % - на ВТ рівні, 25 % - на копіювальному рівні. У групі АМ-22 цей стимул використовують на КТ рівні 25 % студентів, 25 % - на ВТ рівні, 50 % - на К рівні. У групи АМ-23 були отримані такі дані: 15 % студентів використовують цей стимул на КТ рівні, 28 % - на ВТ рівні, 57 % - на К рівні. Це пояснюється обмеженими можливостями пошукової діяльності на другому курсі, недостатньо накопиченою теоретичною базою, неусвідомленістю цілей та методів наукової діяльності. На четвертому курсі були одержані кращі результати, що свідчить про зростання їх пізнавального досвіду (написання рефератів, курсових робіт з предметів, захист бакалаврських робіт на четвертому курсі). Група АМ-41: КТ - 53 % студентів,

ВТ – 28 %, К – 19 %. Група АМ-42: КТ – 45 %, ВТ - 30 %, К - 25 %. Група АМ-43: КТ – 25 %, ВТ – 35 %, К – 40 %.

Стимулом «постановка і виконання навчальних завдань» керуються у групі АМ-21 на КТ рівні 61 % студентів, на ВТ рівні 21 %, на К рівні – 18 %. У групі АМ-22 були отримані такі дані: КТ - 54 %, 24 %, 22 %. У групі АМ-23 були одержані такі дані: КТ – 30 %, ВТ - 17 %, К – 53 %. У групі АМ-41: КТ – 62 %, ВТ – 19 %, К – 19 %. У групі АМ-42: КТ – 50 %, ВТ – 20 %, К – 25 %. У групі АМ-43: КТ – 35 %, ВТ – 25 %, К – 40 %. В ході виконання завдань виявився розрив між запропонованим способом виконання завдання і рівнем пізнавального досвіду студентів. Студенти другого курсу в основному користувалися репродуктивним чи наслідувально-відтворювальним способом виконання. Студенти четвертого курсу виконували завдання в основному на творчому рівні, що пояснюється накопиченим досвідом пізнавальної діяльності, прищепленням науково-дослідницької роботи і набутими вже на достатньому рівні професійними вміннями та навичками. Студенти другого курсу в більшій мірі виконують завдання за зразком.

Не менш важливу роль у структурі пізнавальної самостійності відіграють емоції та емоційне ставлення. При визначенні рівнів емоційного ставлення до виконання самостійних творчих завдань ми керувалися вже розробленими Г.К. Марковою рівнями [115]. Оцінювання проводилося за 50-бальною шкалою: позитивне пізнавальне ставлення - 45-50 балів, позитивне аморфне – 35-44 бали, негативне - 25-34 бали.

Одержані дані подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

*Емоційне ставлення до виконання самостійних творчих завдань
у студентів II та IV курсів (у %)*

Рівні	Емоційне ставлення до виконання самостійних творчих завдань	Кількість студентів по групах					
		AM-21	AM-22	AM-23	AM-41	AM-42	AM-43
Копіювальний	Негативне	4	18	53	10	15	55
Відтворюваль-но-творчий	Позитивне аморфне	35	39	28	28	30	30
Конструктив-но-творчий	Позитивне пізнавальне	61	43	19	62	55	15

Як видно з таблиці, до конструктивно-творчого рівня емоційного ставлення (позитивне пізнавальне) до виконання самостійних творчих завдань на другому курсі належать 61 % студентів групи AM-21, 43 % студентів групи AM-22 і 19 % у групі AM-23. На четвертому курсі були одержані такі дані: 62 % студентів у групі AM-41, 55 % - у групі AM-42, 15 % - у групі AM-43. До відтворювально-творчого рівня (позитивне аморфне ставлення) належать 35 % студентів групи AM-21, 39 % у групі AM-22 і 28 % у групі AM-23, 28 % - у групі AM-41, 30 % - у групі AM-42, 30 % - у групі AM-43. До копіювального рівня (негативне ставлення) належать 4 % студентів групи AM-21, 18 % - у групі AM-22 і 53 % у групі AM-23, 10 % - у групі AM-41, 15 % - у групі AM-42, 55 % - у групі AM-43.

Вплив емоції на самостійне виконання творчих завдань оцінювався нами за 50-бальною шкалою: емоційний підйом під час виконання творчої роботи – 45-50 балів, байдужість під час виконання творчої роботи – 35-44 бали, небажання й розчарування під час виконання творчої роботи – 25-34 бали. Емоції студентів під час виконання самостійних творчих завдань установлювалося шляхом анкетування, бесід, педагогічного спостереження в ході занять. Отримані дані подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

***Вплив емоцій на самостійне виконання творчих завдань
у студентів II та IV курсів (у %)***

Рівні	Емоції	Кількість студентів по групах					
		AM-21	AM-22	AM-23	AM-41	AM-42	AM-43
Конструктив-но-творчий	Емоційний підйом під час виконання творчої роботи	58	50	15	67	65	10
Відтворюваль-но-творчий	Байдужість під час виконання творчої роботи	31	35	32	23	20	35
Копіюваль-ний	Небажання й розчарування під час виконання творчої роботи	11	15	53	10	15	55

Як видно з таблиці, студенти другого курсу в основній своїй масі під час виконання самостійних творчих завдань відчували емоційний підйом (58 % - у групі AM-21, 50 % - у групі AM-22, 15 % - у групі AM-23). Виражали байдужість (31 % - у групі AM-21, 35 % - у групі AM-22, 32 % - у групі AM-23). Виявили небажання й розчарування 11 % студентів групи AM-21, 15 % - у групі AM-22, 53 % - у групі AM-23. На четвертому курсі відчували емоційний підйом 67 % студентів групи AM-41, 65 % - у групі AM-42, 20 % - у групі AM-43. Виражали байдужість – 23 % студентів групи AM-41, 20 % - у групі AM-42, 35 % - у групі AM-43. Виявляли небажання і розчарування: 10 % студентів групи AM-41, 15 % - у групі AM-42 і 55 % - у групі AM-43. Як ми бачимо, емоційний підйом під час виконання самостійних творчих робіт має тенденцію до зниження від курсу до курсу, збільшується відсоток прояву небажання й розчарування, що може бути пояснено накопиченою втомленістю за роки навчання.

У такий спосіб нами було продіагностовано мотиваційний аспект мотиваційно-вольового компонента пізнавальної самостійності у студентів другого та четвертого курсів, який свідчить про прагнення до здійснення самостійної пізнавальної діяльності. Дослідним шляхом нами було визначено

пізнавальні мотиви студентів, пізнавальні цілі, вплив стимулів на самостійне виконання завдань, пізнавальні емоції. Вольовий аспект даного компонента, а саме такі якості особистості, як рішучість, наполегливість, настирливість, самостійність у прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції ми визначали внаслідок аналізу за поведінкою студентів під час занять, а також метода компетентних суддів. На підставі складових аспектів нами було визначено рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента пізнавальної самостійності як середнє арифметичне результатів явищ, які тестуються. Одержані дані наведено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсів (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	50	36	11	54	40	13
Відтворювально-творчий	32	35	39	28	30	35
Копіювальний	18	29	50	18	30	52

З таблиці видно, що серед студентів II курсу більш високий відсоток студентів, що належать до конструктивно-творчого рівня у групі АМ-21 (50 %), у групі АМ-22 – 47 %; найбільш низький результат – у групі АМ-23 (11 %). До відтворювально-творчого рівня залежать 32 % студентів групи АМ-21, 35 % - у групі АМ-22 і 39 % у групі АМ-23. На четвертому курсі спостерігається значна різниця в результатах груп АМ-41 (КТ рівень - 54 %, ВТ рівень - 28 %, К рівень - 18 %) та АМ-43 (КТ рівень 13 %, ВТ рівень - 35 %, К рівень - 52 %) на користь групи АМ-41. У групі АМ-42 такі результати: КТ рівень - 40 %, ВТ рівень - 30 %, К рівень - 30 %. У групах АМ-21 та АМ-41 результати найвищі, тому що ці групи формувалися як найсильніші.

Як було визначено, другим компонентом пізнавальної самостійності

майбутніх перекладачів є змістовий компонент, який містить спеціальні та загальні знання. Підкреслимо ще раз, що процес здобування спеціальних знань включає набування різних компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної). В нашому дослідженні ми виходимо з того, що досягнення певного рівня компетенції майбутніх перекладачів виступає як інтегральне опанування іноземної мови, яке дозволяє студентам задовольняти комунікативні потреби засобами виучуваної мови для здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

Нами були розроблені характеристики трьох рівнів змістовного компонента, який також оцінювалися за 50-бальною шкалою.

Студенти низького (копіювального) рівня (25-34 бали) мають загальні уявлення у всіх галузях знань. Для них характерний низький рівень знань та умінь у мовної компетенції (лексичної, граматичної, фонетичної перекладацької): студенти знають базові граматичні структури і мають обмежений словниковий запас, у вимові чітко помітний іншомовний акцент. Навички перекладу як усного, так і письмового, розвинені слабо, часто допускаються випадки нелогічності. Майбутні спеціалісти мають лише початкові навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, вони в змозі впоратися лише з найпростішими мовленнєвими ситуаціями. Такі студенти не здатні до глибокого, оригінального розв'язання комунікативної проблеми. Під час розмови вони використовують заучені, шаблонні фрази і вислови, без яких не можуть спілкуватися. Їх мова як усна, так і письмова, характеризується репродуктивністю і містить багато помилок. Студенти цього рівня мають лише загальні уявлення про культуру країни, мову якої вони вивчають (соціокультурна компетенція).

Студенти середнього (відтворювального-творчого) рівня (35-44 бали) мають достатні загальні знання у різних галузях знань. Мовна компетенція в них достатньо розвинена: студенти мають достатній лексичний запас, щоб спілкуватися на повсякденні теми, проте деякі лексичні і граматичні труднощі призводять до помилок, які не заважають сприйняттю сказаного. Майбутні

спеціалісти, зазвичай, володіють гарною промовою, але все ж таки припускаються помилок у вимові окремих слів і в інтонаційному рисунку. Студенти цього рівня характеризуються достатнім рівнем розвитку вмінь і навичок у більшості видів мовленнєвої діяльності, проте, як правило, навички у спонтанному говорінні розвинені слабше. Такі студенти можуть висловити самостійну точку зору на питання, що є для них цікавими, але, іноді, бояться вийти за межі прийнятих шаблонних висловлювань. Студенти відтворувально-творчого рівня мають достатньо міцні знання в галузі лінгвокраїнознавства і перекладу, що набули в ході самостійної роботи та перегляду художніх фільмів мовою, що вивчається.

Студенти високого (конструктивно-творчого) рівня (45-50 балів) ерудовані в різних галузях знань, багато читають, самостійно підвищують свій професійний рівень, займаються самоосвітою. Вони мають міцні знання в галузі лексики, граматики, орфографії, морфології, фонетики, стилістики і перекладознавства англійської мови, а також володіють уміннями і навичками застосувати ці знання на практиці. Студенти конструктивно-творчого рівня володіють всіма видами мовленнєвої діяльності на високому рівні. У них добре розвинене «відчуття мови». Вони можуть спонтанно виражати свої думки, легко спілкуються на будь-які теми в усній чи письмовій формі, дотримуючись відповідного стилю. В них широкі знання в галузі лінгвокраїнознавства, вони знають іншомовні реалії і легко спілкуються з носіями мови, враховуючи соціокультурні та соціолінгвістичні особливості мови. Студенти цього рівня часто виступають як перекладачі.

Діагностика рівнів сформованості у студентів мовної компетенції проводилася на підставі тестових завдань, аналізу контрольних, курсових і практичних робіт, проведення олімпіад. Діагностичну роботу було спрямовано на перевірку знань лексики, граматики, орфографії, морфології, стилістики, перекладу та вмінь застосовувати ці знання на практиці. Критеріями оцінки виступили правильність використання граматичних, лексичних та фонетичних

способів вислову. Кожне вміння оцінювалося за 50-бальною шкалою: низькому рівню відповідали оцінки в діапазоні від 25 до 34 балів, середньому - від 35 до 44 балів, високому – від 45 до 50 балів. Дослідження проводилися окремо у студентів четвертого курсу й у студентів другого курсу у зв'язку з різною навчальною програмою. Рівні сформованості мовної компетенції подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

***Рівні сформованості мовної компетенції у студентів
II курсу (у %)***

Рівні Уміння, навички	Копіювальний			Відтворювально- творчий			Конструктивно- творчий		
	AM-21	AM-22	AM-23	AM-21	AM-22	AM-23	AM-21	AM-22	AM-23
Граматичні	19	32	57	38	36	33	43	32	10
Фонетичні	7	25	50	35	22	30	58	43	20
Орфографічні й лексичні	11	29	53	36	31	32	63	40	15

Як ми бачимо з таблиці, у студентів групи AM-21 уміння і навички сформовані в основному на КТ рівні (43 % - граматичні навички, 58 % - фонетичні навички, 63 % - орфографічні й лексичні навички) та ВТ (38 % - граматичні навички, 35 % - фонетичні навички, 36 % - орфографічні й лексичні навички). До К рівня у групі AM-21 належить порівняно незначний відсоток студентів (19 % - граматичні навички, 7 % - фонетичні навички, 11 % - орфографічні й лексичні навички). У групі AM-22 до КТ рівня належить такий відсоток студентів: 32 % - граматичні навички, 43 % - фонетичні навички, 40 % - орфографічні й лексичні навички; до ВТ рівня: граматичні навички - 36 %, фонетичні навички - 22 %, орфографічні й лексичні навички - 31 %; до К рівня: граматичні навички - 32 %, фонетичні навички - 25 %, орфографічні й лексичні навички - 29 %. У групі AM-23 більший відсоток належить до К рівня: 57 % - граматичні навички, 50 % - фонетичні навички, 53 % - орфографічні й лексичні навички; до ВТ рівня належить такий відсоток студентів: 33

% - граматичні навички, 30 % - фонетичні навички, 32 % - орфографічні й лексичні навички; до КТ рівня належить незначний відсоток студентів: граматичні навички - 10 %, фонетичні навички - 20 %, орфографічні й лексичні навички - 15 %. За нашими спостереженнями, найменш слабо розвинені в усіх групах граматичні навички, краще розвинені фонетичні й лексичні навички. Рівень розвитку практичних умінь і навичок у студентів четвертого курсу неоднорідний. Отримані дані подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Рівні сформованості мовної компетенції у студентів IV курсу (у %)

Рівні Уміння, навички	Копіювальний			Відтворювально- творчий			Конструктивно- творчий		
	АМ-41	АМ-42	АМ-43	АМ-41	АМ-42	АМ-43	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Граматичні	24	40	55	28	40	35	48	20	10
Фонетичні	14	30	45	28	45	35	58	25	20
Орфографічні й лексичні	19	35	50	28	45	35	53	20	15

З таблиці ми бачимо, що у студентів групи АМ-41 уміння та навички студентів належать в основному до КТ рівня (48 % - граматичні навички, 58 % - фонетичні навички, 53 % - орфографічні й лексичні навички); до ВТ рівня належить такий відсоток студентів: 28 % - граматичні навички, 28 % - фонетичні навички, 28 % - орфографічні й лексичні навички). До К рівня належить незначний відсоток студентів: 24 % - граматичні навички, 14 % - фонетичні навички, 19 % - орфографічні й лексичні навички. У студентів групи АМ-42 уміння та навички належать в основному до ВТ рівня (40 % - граматичні навички, 45 % - фонетичні навички, 45 % - орфографічні й лексичні навички); до КТ рівня належить такий відсоток студентів: 20 % - граматичні навички, 25 % - фонетичні навички, 20 % - орфографічні й лексичні навички; до К рівня належить такий відсоток студентів: 40 % - граматичні навички, 30 % - фонетичні навички, 35 % - орфографічні й лексичні навички. У студентів групи АМ-43 уміння та навички належать в основному до К рівня (55 % - граматичні навички, 45 % - фонетичні навички, 50 % - орфографічні й лексичні навички). До ВТ рівня сформованості умінь та навичок у групі АМ-43 належить такий відсоток студентів:

граматичні навички - 35 %, фонетичні навички - 35 %, орфографічні й лексичні навички - 35 %. До КТ рівня належить невелика кількість студентів (10 % - граматичні навички, 20 % - фонетичні навички, 15 % – орфографічні й лексичні навички).

У зв'язку з тим, що основна галузь роботи майбутніх спеціалістів – переклад, нами було виділено його в окрему категорію і проведено спеціальне дослідження з визначення навичок перекладу. Дослідження відбувалося за такими параметрами: письмовий переклад, переклад науково-технічної літератури, публіцистичний переклад, усний і послідовний переклад. Зауважимо, що найбільш повне дослідження проводилося лише серед студентів четвертого курсу, тому що на другому курсі ці предмети не передбачені навчальною програмою.

Оцінювання здійснювалося за 50-бальною шкалою, відповідно до якої знання студентів належать до копіювального рівня (низький рівень), якщо вони отримували оцінку від 25 до 34 балів; відтворювально-творчого рівня (середній рівень) – від 35 до 44 балів; конструктивно-творчого (високий рівень) – від 45 до 50 балів. Результати тестування навичок перекладу подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Рівні сформованості навичок перекладу у студентів IV курсу (у %)

Рівні Види перекладу	Копіювальний			Відтворювально-творчий			Конструктивно-творчий		
	AM-41	AM-42	AM-43	AM-41	AM-42	AM-43	AM-41	AM-42	AM-43
Письмовий переклад	0	15	40	50	65	55	50	20	5
Переклад науко-во-технічної літератури	15	35	70	50	45	25	35	20	5
Усний і послідовний переклад	5	20	67	38	50	28	57	30	5
Публіцистичний переклад	23	15	67	27	65	28	50	20	5

Як видно з таблиці, у групах четвертого курсу спостерігається різномірний рівень сформованості навичок перекладу. Так, у групі АМ-41 уміння й навички студентів у різних видах перекладу належать в основному до ВТ рівня (50 % - письмовий переклад, 50 % - переклад науково-технічної літератури, 38 % - усний і послідовний переклад, 27 % - публіцистичний переклад) і КТ рівня (50 % - письмовий переклад, 35 % - переклад науково-технічної літератури, 57 % - усний і послідовний переклад, 50 % - публіцистичний переклад). До К рівня належить невелика кількість студентів: 0 % - письмовий переклад, 15 % - переклад науково-технічної літератури, 5 % - усний і послідовний переклад, 23 % - публіцистичний переклад. У групі АМ-42 були такі результати: КТ рівень (20 % - письмовий переклад, 20 % - переклад науково-технічної літератури, 30 % - усний і послідовний переклад, 20 % - публіцистичний переклад); ВТ рівень (65 % - письмовий переклад, 45 % - переклад науково-технічної літератури, 50 % - усний і послідовний переклад, 65 % - публіцистичний переклад). У групі АМ-43 студенти належать в основному до К (40 % - письмовий переклад, 70 % - переклад науково-технічної літератури, 67 % - усний і послідовний переклад, 67 % - публіцистичний переклад) та ВТ рівнів (55 % - письмовий переклад, 25 % - переклад науково-технічної літератури, 28 % - усний і послідовний переклад, 28 % - публіцистичний переклад). До КТ рівня належить невелика кількість студентів: 5 % - письмовий переклад, 5 % - переклад науково-технічної літератури, 5 % - усний і послідовний переклад, 5 % - публіцистичний переклад.

На другому курсі для виміру навичок перекладу нами враховувалися виконання контрольних робіт, перекладів, самостійних творчих робіт, результати тестів, олімпіад, а також робота на заняттях упродовж семестру.

Отримані дані подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Рівні сформованості навичок перекладу в студентів II курсу (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах		
	АМ-21	АМ-22	АМ-23
Конструктивно-творчий	29	22	0
Відтворювально-творчий	39	38	35
Копіювальний	32	40	65

З таблиці ми бачимо, що у студентів II курсу навички перекладу розвинуто значно слабше, ніж у студентів IV курсу, у зв'язку з тим, що на другому курсу студенти вивчають загальномовні предмети, в той час як на четвертому курсі до складу підготовки входять спеціальні предмети з перекладу. Так у групі АМ-21 до КТ рівня належить 29 % студентів, до ВТ – 39 %, до К рівня – 32 %. У групі АМ-22 до КТ рівня належить 22 % студентів, до ВТ рівня – 38 %, до К рівня – 40 %. У групі АМ-23 до КТ рівня належить 0 % студентів, до ВТ рівня – 35 %, до К рівня – 65 %.

Під час вимірювання мовленнєвої компетенції ми виходили з того, що мовленнєва компетенція складається з мовленнєвих умінь, які є способами реалізації мовленнєвих дій відповідно до конкретної ситуації спілкування [148, с.38]. Зокрема, об'єктами вимірювання виступали мовленнєві вміння в різних видах мовленнєвої діяльності. Крім того, нами застосовувався метод педагогічного спостереження, приймаючи до уваги поведінку студентів у різноманітних комунікативних ситуаціях. Критеріями оцінки виступили адекватність застосування тих чи інших мовленнєвих зразків, а також правильність використання граматичних, лексичних та фонетичних способів вислову. Рівні мовленнєвої компетенції визначалися на підставі усних монологічних висловлювань і письмових робіт. Кожне вміння оцінювалося за 50-бальною шкалою: низькому рівню відповідали оцінки в діапазоні від 25 до 34 балів, середньому - від 35 до 44 балів, високому – від 45 до 50 балів. Дослідження проводилися окремо у студентів п'ятого курсу й у студентів другого курсу у зв'язку з різною навчальною програмою.

Рівні розвитку мовленнєвої компетенції подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

*Рівні сформованості мовленнєвої компетенції
у студентів II та IV курсів (у %)*

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43

Конструктивно-творчий	54	36	11	58	40	20
Відтворювально-творчий	32	39	39	32	40	30
Копіювальний	14	25	50	10	20	50

Наведені дані засвідчили, що на другому курсі за ступенем сформованості мовленнєвої компетенції більший відсоток студентів належить до конструктивно-творчого і до відтворювально-творчого рівнів у групі АМ-21: КТ рівень - 54 %, ВТ рівень - 32 %, К рівень - 14 %; у групі АМ-22: КТ рівень - 36 %, ВТ рівень - 39 %, К рівень - 25 %; у групі АМ-23: КТ рівень - 11 %, ВТ рівень - 39 %, К рівень - 50 %. На четвертому курсі було одержано такі дані: АМ-41: КТ рівень - 58 %, ВТ рівень - 32 %, К рівень - 10 %; АМ-42: КТ рівень - 40 %, ВТ рівень - 40 %, К рівень - 20 %; АМ-43: КТ рівень - 20 %, ВТ рівень - 30 %, К рівень - 50 %. Найкращі показники було зафіксовано у групах АМ-21 та АМ-41, менш розвинена мовленнєва компетенція – у групах АМ-23 і АМ-43, що потребує додаткових зусиль для їх формування.

Нами було визначено, що до складу необхідних знань майбутніх перекладачів входить також і соціокультурна компетенція. Для визначення рівнів сформованості соціокультурної компетенції нами було проведено тестування студентів другого та четвертого курсів (Див. додаток Б). Одержані результати подано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Рівні сформованості соціокультурної компетенції у студентів

II та IV курсів (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	40	32	19	43	35	25
Відтворювально-творчий	38	43	39	38	45	35
Копіювальний	22	25	42	19	20	40

З таблиці видно, що в цілому рівень сформованості соціокультурної компетенції недостатньо високий, що може бути наслідком недосконалості навчальної програми, відсутності цілеспрямованої роботи з формування цього компоненту, а також нестачею навчальних годин. Найбільш високий рівень сформованості соціокультурної компетенції спостерігається у групі АМ-21 (КТ рівень – 40 %, ВТ рівень - 38 %, К рівень - 22 %) та АМ-41 (КТ рівень – 40 %, ВТ рівень - 38 %, К рівень - 19 %). Найбільш низький – у групі АМ-23 (КТ рівень – 19 %, ВТ рівень - 39 %, К рівень - 42 %) й АМ-43 (КТ рівень – 25 %, ВТ рівень - 35 %, К рівень - 40 %). У групі АМ-22 результати такі: КТ рівень – 32 %, ВТ рівень - 43 %, К рівень - 25 %. У групі АМ-42: КТ рівень – 35 %, ВТ рівень - 45 %, К рівень - 20 %.

Наступним компонентом пізнавальної самостійності, як ми визначили, є операційно-процесуальний компонент. Одним з критеріїв сформованості даного компонента пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів нами була визначена наявність організаційно-пізнавальних умінь. Було виокремлено й описано три рівні розвитку цих умінь. Оцінювання здійснювалося за 50-бальною шкалою.

Студенти з низьким (копіювальним) рівнем (25-34 бали) пізнавальних та організаційних умінь, як правило, не уміють самостійно ставити цілі експерименту, визначати шлях досягнення мети та отримувати нові знання. В дослідницької діяльності вони в змозі діяти тільки за зразком. Читають недостатньо, лише по необхідності, не можуть опрацювати здобуту інформацію. Працюють з аудіо- та відеозаписами при крайній необхідності, при цьому в змозі розуміти тільки загальний зміст записи, не можуть висловити власну думку. Щодо організаційних умінь, то студенти цього рівня, здебільшого, безініціативні, уникають прийняття самостійних рішень, діють лише за шаблоном і зразком. Студенти не вміють чітко планувати самостійну пізнавальну діяльність, виділяти головне в роботі, надають перевагу

традиційним формам роботи.

Студенти середнього (відтворювально-творчого рівня) (35-44 бали) можуть тільки під керівництвом ставити цілі експерименту, визначити шлях досягнення результату. Студенти відтворювально-творчого рівня достатньо успішно вправляються з проведенням дослідницької роботи, хоча робота не відрізняється глибиною розуміння суті проблеми. Вони можуть опрацювати мінімум літератури по програмі, в змозі проаналізувати прочитане. Працюють іноді з аудіо- та відеозаписами, можуть пойняти смисл записи, проте обмежений лексичний запас не дає можливість висловити гарно власну думку. Студенти цього рівня можуть спланувати свою пізнавальну діяльність, але при цьому часто користуються сторонньою допомогою. В пізнавальній діяльності вони характеризуються епізодичним проявом ініціативи, часто уникають самостійних рішень, надаючи перевагу діям за зразком та спостереженню, використовують, як правило, традиційні форми роботи.

Студенти високого (конструктивно-творчого) рівня (45-50 балів) самостійно ставлять цілі експерименту, визначають шлях досягнення результату і на його основі отримують нові знання. Майбутні спеціалісти прекрасно справляються з дослідницької діяльністю, систематизують одержані дані, роблять самостійні висновки, їх робота відрізняється глибиною та систематичністю. Студенти цього рівня багато читають, можуть аналізувати та виділити головне під час читання, роблять лінгвістичний аналіз тексту, самостійно отримують нові знання з літературних джерел. Майбутні перекладачі систематично працюють з аудіо- та відеозаписами, можуть без проблем сприйняти іноземну мову на слух, здогадуються о значенні незнайомого слова або фрази по контексту. Ініціативні, прагнуть завжди приймати самостійні рішення, висловити самостійну точку зору. Студенти уміють чітко планувати свою роботу, використовують інноваційні форми роботи.

Для визначення рівнів сформованості організаційних та пізнавальних

умінь використовувався метод спостереження за процесом навчання, виконанням самостійних, пошукових і дослідницьких робіт. Одержані дані подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

Використання основних організаційно-пізнавальних умінь під час самостійного виконання навчальних завдань у студентів

II та IV курсів (у %)

Уміння	працювати з навчальною і науково-популярною літературою			самостійно працювати з аудіо- та відеозаписами			самостійно ставити експеримент і на його основі отримувати нові знання		
	КТ	ВТ	К	КТ	ВТ	К	КТ	ВТ	К
Рівні	КТ	ВТ	К	КТ	ВТ	К	КТ	ВТ	К
АМ-21	50	39	11	40	38	22	-	-	-
АМ-22	36	43	21	36	39	25	-	-	-
АМ-23	15	28	57	4	35	61	-	-	-
АМ-41	67	23	10	53	28	19	48	38	14
АМ-42	45	41	14	35	30	35	40	40	20
АМ-43	10	30	60	10	35	55	15	25	60

Внаслідок аналізу отриманих результатів ми з'ясували, що в цілому пізнавальні вміння серед студентів другого курсу краще розвинені у групі АМ-21, менш розвинені у групі АМ-23. На четвертому курсі пізнавальні вміння у групі АМ-41 належать в основному до конструктивно-творчого та відтворювально-творчого рівнів, у групі АМ-43 – до відтворювально-творчого та копіювального. Щодо вміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою були отримані такі результати: АМ-21: КТ рівень - 50 %, ВТ рівень – 39 %, К рівень – 11 %; АМ-22: КТ рівень - 36 %, ВТ рівень – 43 %, К рівень – 21 %; АМ-23: КТ рівень - 15 %, ВТ рівень - 28 %, К рівень - 57 %; АМ-41: КТ рівень - 67 %, ВТ рівень - 23 %, К рівень - 10 %.

Вміння самостійно працювати з відео- та аудіозаписами краще розвинене

у студентів четвертого курсу (АМ-41: КТ рівень - 53 %, ВТ рівень - 28, К рівень – 19; АМ-42: КТ рівень - 35 %, ВТ рівень - 30, К рівень – 35; АМ-43: КТ рівень - 10 %, ВТ рівень - 35, К рівень – 55). На другому курсі були отримані такі результати: АМ-21: КТ рівень - 40 %, ВТ рівень – 38 %, К рівень – 22 %; АМ-22: КТ рівень - 36 %, ВТ рівень - 39 %, К рівень – 35 %, АМ-23: КТ рівень - 4 %, ВТ рівень - 35 %, К рівень – 61 %. Така розбіжність в одержаних результатах пояснюється ускладненням навчальної програми, спеціальною підготовкою студентів-четверокурсників: відеокурс з розвитку мовлення, на заняттях якого студенти дивляться навчальні та художні фільми, обговорюють їх; на заняттях з усного і послідовного перекладу студенти вчаться слухати і розуміти іншомовне мовлення, виконують спеціальні тести на перевірку почутого.

Уміння ставити експеримент і на його основі отримувати нові знання не виявилось у студентів другого курсу, тому що в них був відсутній такий пізнавальний досвід. Набагато краще це пізнавальне вміння було розвинене у студентів четвертого курсу (АМ-41: КТ рівень - 48 %, ВТ рівень - 38 %, К рівень – 14 %; АМ-42: КТ рівень - 40 %, ВТ рівень - 40 %, К рівень – 20 %; АМ-43: КТ рівень - 15 %, ВТ рівень - 25 %, К рівень – 60 %), що пов'язано з накопиченим уже досвідом пізнавальної діяльності: написання курсових, самостійних творчих робіт, підготовка до захисту бакалаврських робіт на IV курсі. На підставі вищенаведених даних щодо володіння різноманітними організаційно-пізнавальними вміннями нами було виведено рівні їх сформованості. Одержані дані подано в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Розподіл студентів II та IV курсів за рівнями сформованості організаційно-пізнавальних умінь (у %)

Рівні	Кількість студентів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	43	35	10	55	40	13
Відтворювально-творчий	36	38	34	29	36	31

Копіювальний	21	26	56	16	24	56
--------------	----	----	----	----	----	----

Одержані дані засвідчили, що на четвертому курсі за ступенем сформованості різноманітних умінь більший відсоток студентів належить до конструктивно-творчого і до відтворювально-творчого рівнів (АМ-41: КТ рівень - 55 %, ВТ рівень - 29 %, К рівень - 16 % ; АМ-42: КТ рівень - 40 %, ВТ рівень - 36 %, К рівень - 24 %; АМ-43: КТ рівень - 13 %, ВТ рівень - 31 %, К рівень - 56 %), ніж на другому курсі (АМ-21: КТ рівень - 43 %, ВТ рівень - 36 %, К рівень - 21 %; АМ-22: КТ рівень - 35 %, ВТ рівень - 38 %, К рівень - 26 %; АМ-23: КТ рівень - 10 %, ВТ рівень - 34 %, К рівень - 56 %), що пояснюється розвитком відповідних пізнавальних умінь, накопиченим пізнавальним досвідом у процесі навчання. Найкращі показники було зафіксовано у групах АМ-21 та АМ-41, менш розвинені пізнавальні вміння – у групах АМ-23 і АМ-43, що потребує додаткових зусиль для їх формування.

Нами було з'ясовано, що основними пізнавальними операціями є аналіз, синтез, вміння оперувати абстрактними поняттями і робити самостійні висновки й умовиводи на підставі одержаних результатів. У зв'язку з цим ми вважали за необхідне провести визначення рівнів оволодіння логічним апаратом мислення студентів як у процесі спостереження за мислинневими процесами на заняттях, так і на підставі тестування.

Було виявлено ступінь самостійності та успішності в застосуванні таких загально логічних умінь: користуватися порівнянням, проводити аналогію, встановлювати зв'язки, оперувати поняттями. Нами було виокремлено й описано три рівні мисленнєвої діяльності студентів. Ступінь оволодіння вмінням оцінювалося за 50-бальною шкалою. Копіювальному рівню відповідали 25-34 бали, відтворювально-творчому – 35-44 бали, конструктивно-творчому – 45-50 балів.

Студенти низького (копіювального) рівня (25-34 бали) не здатні самостійно проводити аналітико-синтетичну діяльність в абстрактно-логічній

формі. Студенти цього рівня потребують консультації з процедури здобування нових знань, затрудняються робити умовиводи на підставі одержаних результатів. Їм важко виділити загальні й відмітні ознаки між предметами, явищами та процесами. У майбутніх спеціалістів переважає механічна пам'ять, вони легше запам'ятовують матеріал, що має наочну опору. Вони не здатні групувати поняття за відмітними ознаками, переносити знання з однієї сфери в іншу. У своїй пізнавальній діяльності вони використовують прийоми наслідування й імітації. Студенти цього рівня відчують труднощі у правильному логічному оформленні самостійних думок, в аргументації своєї точки зору. У своїх міркуваннях вони дотримуються шаблонного мислення. У мовленні використовують прості структури, слова часто замінюють жестами.

У студентів середнього (відтворювально-творчого) рівня (35-44 бали) конкретне мислення переважає над абстрактним. Засвоєння теоретичних понять відбувається за допомогою використання асоціацій. Вони в змозі встановити нескладні причинно-наслідні зв'язки, але в міркуваннях, інколи, відсутні цілісність й систематичність. Майбутні спеціалісти цього рівня можуть аналізувати та систематизувати інформацію, одержану з різних джерел. Особливі труднощі вони відчують під час перенесення знань, здобутих під час вивчення одних предметів, на інші. Такі студенти здатні аргументувати самостійні думки, але в їх міркуваннях часто присутня непослідовність чи невизначеність.

Студенти високого (конструктивно-творчого) рівня мисленнєвої діяльності (45-50 балів) здатні оперувати складними абстрактними поняттями й умовиводами. Процес роздумів ґрунтується на принципах цілісності, системності і взаємопов'язаності одиниць. Студенти цього рівня легко встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, переходять від конкретного до абстрактного, вміють виділяти головне в предметі. Вони здатні створювати нові поняття, ідеї, робити самостійні висновки, втілювати власні ідеї у практичну діяльність. Вони володіють мистецтвом аргументації, їх судження

характеризуються логічністю, визначеністю, послідовністю й переконливістю. У студентів багатий словниковий запас, прекрасно розвинене мовлення.

Для визначення рівнів сформованості логічних операцій (здібності порівнювати, аналізувати й узагальнювати виділені ознаки) ми користувалися методиками: «Виключення зайвого», «Порівняння понять», «Логіка зв'язків» (І.М. Луцихіна, В.К. Гаїда, В.В. Лоскутов) [160, с.158-161], а також на підставі спостереження в ході занять за процесом дискусії.

Експериментальним способом доведено, що розуміння сенсу прислів'їв є прекрасним засобом, що стимулює мисленнєву діяльність, вони розширюють зону пошуку, посилюють аналітико-синтетичні операції, сприяють розвитку цілеспрямованості, перевіряють швидкість рішення (кмітливість). Студентам було запропоновано визначити сенс 20 прислів'їв, поданих англійською мовою, знайти відповідний еквівалент російською мовою, застосувати в ситуації, що розкриває її сенс (див. додаток В.1.). Отримані дані щодо сформованості загальних логічних операцій подано в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

Володіння загальними логічними операціями під час самостійного виконання студентами II та IV курсів навчальних завдань (у %)

Операції	Порівняння, аналогія			Оперування поняттями			Доказ істинності своєї думки		
	КТ	ВТ	К	КТ	ВТ	К	КТ	ВТ	К
АМ-21	61	29	10	50	40	10	50	40	10
АМ-22	50	32	18	32	38	30	45	33	22
АМ-23	15	35	50	11	30	59	15	27	58
АМ-41	62	29	9	58	27	15	62	28	10
АМ-42	55	30	15	45	40	15	50	35	15
АМ-43	20	35	45	15	35	50	20	30	50

Як видно з таблиці, отримані дані свідчать про те, що студенти як другого, так і четвертого курсів користуються у своїй пізнавальній діяльності найчастіше операціями порівняння й аналогії (АМ-21: КТ – 61 %, ВТ – 29 %, К

– 10 %; АМ-22: КТ – 50 %, ВТ – 32%, К – 18 %; АМ-23: КТ – 15 %, ВТ – 35 %, К – 50 %; АМ-41: КТ – 62 %, ВТ – 29 % К – 10 %; АМ-42: КТ – 55 %, ВТ – 30 %, К – 15 %; АМ-43: КТ – 20 %, ВТ – 35 %, К – 45 %); найменше – оперували поняттями (АМ-21: КТ – 50 %, ВТ – 40 %, К – 10 %; АМ-22: КТ – 32 %, ВТ – 38 %, К – 30 %; АМ-23: КТ – 11 %, ВТ – 30 %, К – 59 %; АМ-41: КТ – 58 %, ВТ – 27 % К – 15 %; АМ-42: КТ – 45 %, ВТ – 40 %, К – 15 %; АМ-43: КТ – 15 %, ВТ – 35 %, К – 50 %), причому у студентів четвертого курсу це вміння розвинуто краще, ніж у студентів другого курсу у зв'язку з тим, що в них накопичена більша теоретична база за час навчання. Щодо вміння доказ істинності своєї думки, то воно також значно краще розвинуто у студентів четвертого курсу (АМ-21: КТ – 50 %, ВТ – 40 % К – 10 %; АМ-22: КТ – 45 %, ВТ – 33 %, К – 22 %; АМ-23: КТ – 15 %, ВТ – 27 %, К – 58 %; АМ-41: КТ – 62 %, ВТ – 28 %, К – 10 %; АМ-42: КТ – 50 %, ВТ – 35 %, К – 15 %; АМ-43: КТ – 20 %, ВТ – 30 %, К – 50 %). Отже, ми зробили висновок, що рівень сформованості логічних операцій у студентів підвищується від курсу до курсу, що пояснюється роботою викладачів з навчання студентів не простого бездумного вивчення напам'ять, але й розвитку способів логічного мислення. Водночас, вищого рівня конструктивно-творчого мислення до IV курсу досягають менше половини студентів, що може бути пояснено індивідуальними особливостями студентів, а також їх пасивною роллю у процесі навчання, наявністю фактів подання знань у готовому вигляді без належного аналізу й осмислення. Хоча більшість викладачів стали більше уваги приділяти не просто засвоєнню студентами системи знань в готовому вигляді, але й у тому, як вони при цьому розмірковують, думають, проте, робота з навчання студентів прийомів і способів мислення, ознайомлення їх зі структурою логічних операцій, що лежать в основі навчальних завдань, проводиться не завжди кваліфіковано.

На наступному етапі нами було встановлено кількість студентів у кожній групі, що належать до одного з трьох рівнів операційно-процесуального

компонента пізнавальної самостійності: копіювального, відтворювально-творчого, конструктивно-творчого. Отримані дані подано в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18.

Сформованість операційно-процесуального компонента пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсів (у %)

Рівні	Кількість учнів по групах					
	АМ-21	АМ-22	АМ-23	АМ-41	АМ-42	АМ-43
Конструктивно-творчий	50	36	19	52	35	17
Відтворювально-творчий	32	39	31	28	30	25
Копіювальний	18	25	50	20	35	58

З таблиці видно, що операційно-процесуальний компонент пізнавальної самостійності більше розвинений у студентів четвертого курсу, що пояснюється накопиченим пізнавальним досвідом за роки навчання (АМ-21: КТ – 50 %, ВТ – 32 %, К – 18 %; АМ-22: КТ – 36 %, ВТ – 39 %, К – 25 %; АМ-23: КТ – 19 %, ВТ – 31 %, К – 50 %; АМ-41: КТ – 52 %, ВТ – 28 %, К – 20 %; АМ-42: КТ – 35 %, ВТ – 30 %, К – 35 %; АМ-43: КТ – 17 %, ВТ – 25 %, К – 58 %). Найбільш сильні групи: АМ-21 та АМ-41. Слабкіше сформований це компонент пізнавальної діяльності у групах АМ-23 та АМ-43, що потребує додаткової роботи з формування цього явища.

Як уже було зазначено, пізнавальна самостійність складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового та операційно-процесуального. Отже, визначивши ці два компоненти, можна вивести рівні сформованості пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсів як середнє арифметичне їх складових.

Отримані дані подано в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19.

***Рівні сформованості пізнавальної самостійності
у студентів II та IV курсів (у %)***

Рівні	Кількість студентів по групах					
	AM-21	AM-22	AM-23	AM-41	AM-42	AM-43
Конструктивно-творчий	50	36	15	53	35	15
Відтворювально-творчий	32	35	35	28	35	30
Копіювальний	18	29	50	19	30	55

Аналіз одержаних даних свідчить про те, що рівень сформованості пізнавальної самостійності неоднорідний як у групах II курсу, так і у студентів IV курсу (AM-21: КТ – 50 %, ВТ – 32 %, К – 18 %; AM-22: КТ – 36 %, ВТ – 35 %, К – 29 %; AM-23: КТ – 15 %, ВТ – 35 %, К – 50 %; AM-41: КТ – 53 %, ВТ – 28 %, К – 19 %; AM-42: КТ – 35 %, ВТ – 35 %, К – 30 %; AM-43: КТ – 15 %, ВТ – 30 %, К – 55 %). Найбільш високі показники було одержано в групах AM-21 та AM-41. Цей факт можна пояснювати тим, що дані групи спочатку формувалися як найсильніші з найкращих абітурієнтів.

На IV курсі більша кількість студентів належала до конструктивно-творчого та відтворювально-творчого рівнів, ніж у студентів II курсу, що говорить про зростання пізнавальної самостійності студентів до старших курсів. Водночас, було виокремлено групи студентів з найбільш низькими показниками: AM-23 та AM-43.

З огляду на вищезазначене ми дійшли висновку щодо доцільності проведення перехресного дослідження формування пізнавальної самостійності. Так, групи з високими показниками (AM-41 та AM-43) нами були визначені як контрольні, а групи з найбільш низькими показниками (AM-23 та AM-43) - як експериментальні, за допомогою яких й буде здійснюватися формувальний експеримент з розвитку пізнавальної самостійності.

2.2. Експериментальна модель формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів

З метою формування пізнавальної самостійності студентів - майбутніх

перекладачів, нами було розроблено експериментальну модель, що відображає такі складові: мету навчально-виховного процесу, компоненти об'єкта дослідження, способи формування пізнавальної самостійності, принципи, форми і методи формування цього явища, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети.

У педагогічному словнику надається таке визначення поняття «модель»: «Моделі (від *modulus* – міра, мірило, зразок) – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [43, с.213].

Як було нами з'ясовано, одним із компонентів пізнавальної самостійності є мотиваційно-вольовий компонент, до складу якого входять: пізнавальні інтереси, пізнавальні цілі, пізнавальні мотиви, пізнавальні емоції, пізнавальні стимули; а також такі вольові якості особистості як рішучість, настирливість, наполегливість в досягненні мети, самостійність в прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції.

Другим компонентом у моделі пізнавальної самостійності є змістовний компонент, що містить у собі загальні та спеціальні знання.

До складу операційно-процесуального компонента пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів, на нашу думку, входять організаційно-пізнавальні вміння та загальнологічні операції.

Результати нашого дослідження процесу формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки відображено на схемі 2.1.

Невід'ємним компонентом моделі формування пізнавальної самостійності є, на нашу думку, сукупність таких педагогічних умов: забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних

мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів.

Організація процесу формування й удосконалення пізнавальної самостійності здійснювалася нами з урахуванням спеціально-методичних принципів, які відображають вимоги до організації навчально-виховного процесу в межах певної дисципліни. На заняттях з практики мовлення використовувалися такі спеціально-методичні принципи: принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, інтеграції й диференціації навчання мовленнєвих навичок [121, с.51].

На нашу думку, принцип комунікативності є першочерговим принципом, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови. Саме тому ми застосовували цей принцип під час проведення нашого експерименту. Так, комунікативне навчання мові реалізує бажання тих, хто навчається, точно і доречно використовувати іноземну мову, що вивчається, для цілей ефективного спілкування. Цей принцип приваблює тих, хто навчається, зосередженням на цікаві теми і залученням до вирішення широкого кола значущих, реалістичних, завдань, яких можна досягнути, успішне виконання яких доставляє задоволення і підвищує їх впевненість у собі [226, с.1].

Принцип домінуючої ролі вправ реалізується в навчальному процесі шляхом виконання різноманітних вправ, які спонукають студентів до розумової і комунікативно-мовленнєвої діяльності. Важливість цього принципу визначається специфікою предмета «Практика мовлення», де будь-який вид навчально-пізнавальної діяльності є вправою репродуктивного чи інтерактивного, творчого характеру. Вправи показують, як можна навіть на початковій фазі роботи над новими мовними явищами організувати істинне спілкування студентів, що наближується за своїми параметрами до автентичного. Як підкреслює І.Л. Бім, методи навчання, рівно як і цілі та прийоми, знаходять безпосередню реалізацію саме за допомогою вправ [17, с.240]. Функціонуючи на різних рівнях організації матеріалу і маючи різні умови реалізації, вправи забезпечують кероване засвоєння учнями іноземної

мови як засобом спілкування [34, с.123]. Оскільки мова повинна сприйматися не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, що дозволяє взаємодіяти з навколишнім світом, то вправи повинні стимулювати тих, хто навчається, діяти не тільки на репродуктивному рівні, скільки на креативному, творчому рівні. Найбільш продуктивними є мовні ігри, рольові ігри, дискусії, твори. Слід цілком і повністю погодитися з Н.Д. Гальською в тому, що інтерактивний, творчий характер завданням можна придати, якщо студенти відчувають прагнення, необхідність, бажання пізнати нову для них інформацію (information gap) [34, с.127]. Нові форми роботи створюють сприятливі передумови для продуктивної організації діяльності студентів з виконання творчих завдань.

Принцип диференціації й інтеграції навчання мовленнєвих навичок полягає в тому, що кожний вид мовленнєвої діяльності має свою індивідуальну характеристику, а з іншого боку, вони всі взаємопов'язані. Оволодіння кожним окремим видом мовленнєвої діяльності (читанням, письмом, аудіюванням, говорінням) забезпечується певним набором методичним набором. Водночас, усі види мовленнєвої діяльності взаємопов'язані. Навички й уміння, набуті в одному виді мовленнєвої діяльності, можуть бути перенесені в інший вид. У процесі оволодіння різноманітними видами мовленнєвої діяльності відбувається їх взаємо переплетіння. Недооцінювання одного з видів мовленнєвої діяльності призводить до послаблення автоматичних навичок, зниження загального рівня володіння мовою. Тому на заняттях з практики мови ми прагнули використовувати різноманітні види мовленнєвої діяльності, різноманітні методичні прийоми.

Звісно, навчання іноземної мови необхідно будувати з урахуванням принципу індивідуалізації [121, с.51]. Цей принцип реалізується шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, що призводить до успішного оволодіння практичними вміннями, які є складовою частиною пізнавальної самостійності.

Як було нами з'ясовано, до програми професійної підготовки студентів

філологічних факультетів входять як теоретичні, так і практичні предмети. Студенти опановують іншомовне мовлення на підставі попереднього ознайомлення їх з теорією мови, що вивчається. Використання переходу від теорії до мовленнєвої практики повністю задовольняє основній психологічній закономірності оволодіння мовленнєвими навичками. Так, Б.В. Біляєв експериментально підтвердив, що навички швидше набувають, міцніше утримують і легше відтворюють в тому разі, якщо багаторазово повторювані дії спершу осмислюються [12, с.12]. Слід погодитися з автором в тому, що усвідомлення різноманітних мовленнєвих особливостей іншомовного мовлення досягається лише після розуміння різних правил мови. На думку Б.В. Біляєва, саму в цьому й полягає використання принципу свідомості в навчанні [12, с.19]. Ми вважаємо, що в результаті свідомого вивчення мови студенти набувають відповідних теоретичних знань, а в результаті практичного використання мови в мовленні вироблюються відповідні навички й уміння.

Наступним принципом навчання є, на нашу думку, принцип проблемності. М.І. Махмутов розглядає проблемність як невід'ємну частину правильно організованого навчального процесу [116]. Є.І. Пассов вважає, що тільки ситуації спілкування, в яких є проблема, можуть розглядатися як істинні мовленнєві ситуації [145]. Слід погодитися з думкою автора, що тільки проблемне навчання мови здатне розвинути істинно мовленнєві вміння, а також достатньо високо мотивувати тих, хто навчається.

Провідним принципом формування пізнавальної самостійності є, на нашу думку, принцип автономії творчої навчальної діяльності. Це передбачає розвиток умінь учитися самостійно, самостійно оволодівати іноземною мовою та спілкуванням на ньому. Як вважає О.Б. Тарнопольський, автономія творчої навчальної діяльності виникає тоді, коли учні самостійно вирішують проблемні творчі завдання засобами мови, що вивчається, тобто займаються творчою навчальною діяльністю [198, с.92]. Автономія творчої навчальної діяльності повинна пронизувати весь навчальний процес, при цьому творчих завдань

проблемного характеру повинно бути якомога більше. На нашу думку, без автономії, тобто без самостійного розв'язання проблемних завдань, неможливо повною мірою сприяти формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Наступними складовими в моделі формування пізнавальної самостійності є форми, методи і способи організації самостійної пізнавальної діяльності.

Так, методи навчання – це шлях і спосіб досягнення певної мети у викладанні й навчанні [17]. Як стверджує Н.Д. Гальськова, методи – це сукупність способів і прийомів спільної узгодженої діяльності викладача й студентів, а також тих, хто навчається, один з одним, у процесі якої останніми досягається певний рівень володіння іноземною мовою й здійснюється суттєвий розвивальний вплив на особистість тих, хто навчається, на його здібності й готовність користуватися мовою, що вивчається, як засобом соціальної взаємодії і взаєморозуміння з представниками іншої культури, засобу пізнання останньої [34, с.116].

Ми вважаємо, що під час підготовки студентів - майбутніх перекладачів, слід застосовувати такі сучасні методи організації навчально-пізнавальної діяльності: ігрові; інтерактивні; непрямі; проблемні.

В основу класифікації форм навчання покладено особливості комунікативної взаємодії між викладачем і студентами, а також між самими тими, хто навчається [218, с. 297]. Існують різноманітні форми навчання: фронтальні (фронтальні опитування, диспут, круглий стіл, дискусія, вікторина); групові («зустріч експертів», рольові ігри, олімпіади); індивідуальні (самостійна робота, робота за індивідуальною програмою, самостійні творчі роботи). На нашу думку, формування й удосконалення пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів передбачає активне застосування різноманітних видів діяльності, різних форм і методів навчання, їх уміле комбінування й варіювання.

Засоби навчання – всі об'єкти і процеси, що є джерелом навчальної

інформації й інструментом для засвоєння змісту навчального матеріалу, розвитку та виховання тих, хто навчається [34, с. 128]. Головне призначення засобів навчання іноземних мов – створити більш чи менш чітко виражену ілюзію залучення до іншомовного середовища, в умови, в яких відбувається близьке до природного спілкування мовою. Засоби навчання допомагають повноцінному розкриттю й засвоєнню навчального матеріалу, вони виступають джерелом інформації. На нашу думку, поряд з традиційними засобами навчання (навчальні посібники, словники, газетні й журнальні статті, ксерокопіювальний матеріал, дидактичний роздавальний матеріал; візуальні засоби наочності: схеми, таблиці, рисунки, використання дошки), під час підготовки майбутніх перекладачів, необхідно використовувати інноваційні засоби навчання:

- сучасні (засоби масової інформації, аудіовізуальні, мультимедійні, комп'ютери);
- перспективні (Web-сайти, локальні і глобальні комп'ютерні мережі).

Як зазначалося вище, знання, вміння й навички є невід'ємним компонентом моделі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. У зв'язку з цим, зупинимось детальніше на вміннях і навичках, що входять до нашої експериментальної моделі.

Вчені неоднозначно ставляться до визначення цих понять. Так, Б.В. Біляєв вважає, що якщо учень може сказати щось на мові, яка вивчається, то лише завдяки тому, що він свідомо використовує відповідні знання, то це називається лише первісним умінням. «Умінням називається така дія, яка здійснюється людиною вперше і з розумінням» [12, с. 27]. На думку вченого, істинне мовлення – це вторинне вміння, що засновується не стільки на знаннях, скільки на навичках. «Під навичкою розуміється така дія, яка здійснюється людиною без участі свідомості, тобто автоматично, завдяки тому, що людина багатократно здійснювала цю дію в минулому» [12, с. 28].

Б.В. Біляєв зазначає що від знань до навичок під час навчання іноземних мов перейти безпосередньо неможливо. Від мовних знань можливий перехід

лише до первинних умінь. Учений вважає, що мовленнєві навички утворюються лише внаслідок багаторазового повторення відповідного вміння, тобто в результаті мовленнєвої практики [12, с. 27]. Ми також дотримуємося цієї думки автора і вважаємо, що істинне мовлення іноземною мовою неможливе без відповідних мовленнєвих навичок.

Набуття тими, хто навчається, теоретичних знань є невід'ємним компонентом професійної підготовки студентів-філологів, який дає ґрунтовну базу для прекрасної практико-лінгвістичної підготовки. Ми повністю згодні з думкою Б.В. Біляєва, який стверджував, що сама мовленнєва діяльність не зводиться до автоматизованих навичок, а представляє собою творчу діяльність, для якої характерні вторинні вміння. Усне мовлення, що виражає власні думки того, хто говорить, не є навичкою, тому що усне мовлення складається з таких дій, які виконуються вперше, тобто з умінь вторинних. Проте, незважаючи на це, неможна вважати, що мовлення є навичкою, що для володіння мовою характерні стандартні речення й тексти.

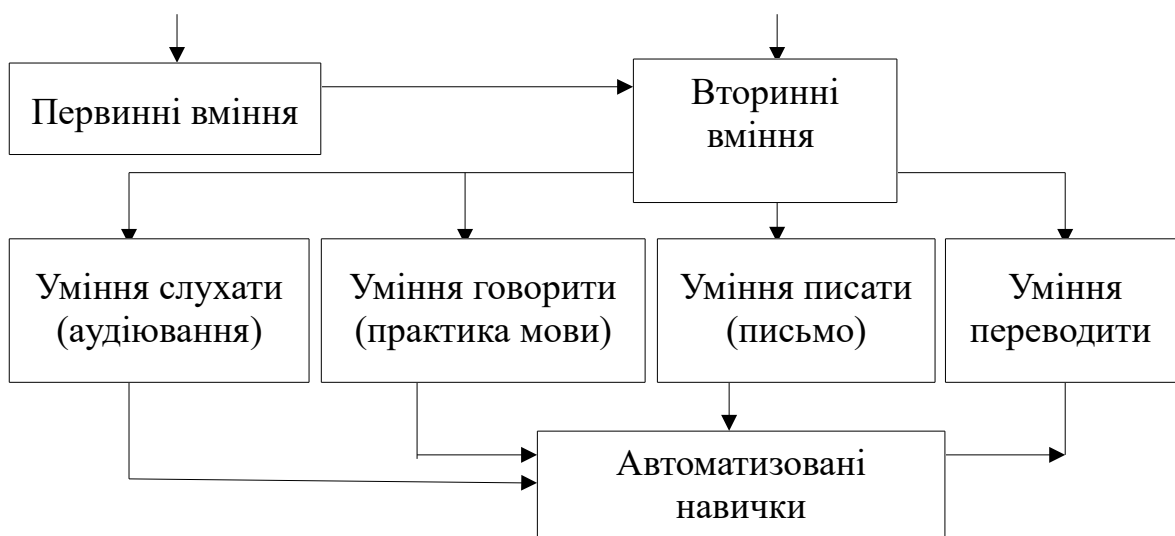
Мовлення – це завжди творчий процес. Тому у процесі мовленнєвої підготовки головні зусилля викладач повинен спрямувати на те, щоб у тих, хто навчається, виробилися вторинні іншомовно-мовленнєві вміння – вміння говорити, слухати й писати мовою, яка вивчається. Всі ці вміння, засновані на відповідних навичках, характеризуються мовленнєвою творчістю, є суттєвими для мовлення та входять до мовленнєвої підготовки.

Взаємозв'язок мовної і мовленнєвої підготовки для вироблення практичних умінь та навичок ми вважали можливим відобразити на схемі (див. схему 2.2).

Схема 2.2.

Розвиток практичних умінь і навичок іншомовного мовлення





Зі схеми 2.2. бачимо, що практичні вміння складаються з теоретико-лінгвістичної і практико-лінгвістичної підготовки. Причому теоретичні предмети дають лише базу для ґрунтовної підготовки і призводять до первинних умінь. Застосування умінь і навичок у процесі мовленнєвої діяльності призводить до свідомого закріплення набутих теоретичних знань й тягне за собою вироблення вторинних умінь, які, автоматизуючись, використовуються в мовленні як навички.

Б.А. Біляєв [12], Б.В. Бенедиктов [14], І.О. Зимня [65] встановили, що іноземна мова являє собою явище, яке тісним чином пов'язане з мисленнєвою діяльністю людини. Тому під час навчання іноземної мови головна суть навчального процесу полягає в деякій видозміні самого процесу мислення. Якщо в ході навчання інших навчальних предметів викладач добивається знань у певному обсязі, то під час вивчення іноземної мови викладач добивається мислення на мові, що вивчається.

Суттєва своєрідність іноземної мови полягає в тому, що ті, хто навчається, повинні практично оволодіти нею як засобом спілкування, тобто повинні навчитися мислити іноземною мовою. Інший відомий психолог, який займається психологією оволодіння іноземними мовами, Б.А. Бенедиктов, зауважує, що ті, хто добре володіє мовами, характеризуються як умінням

думати іноземною мовою, так і відсутністю потреби в перекладі під час спілкування цією мовою, що й є істинним безперекладним володінням [14, с.12].

Під час підготовки перекладачів у студентів важливо розвивати спеціальні вміння, характерні для цієї професії. До таких умінь належить вміння передбачити тему повідомлення та її подальший розвиток (прогнозування ситуації), щоб зорієнтуватися з визначенням потрібної конструкції і необхідного мовного матеріалу [222, с.13]. Через те, що не буде осмисленим переклад, який іде на нижчих рівнях вірогідного прогнозу і тому є чисто «підставним перекладом» (тобто є таким, при якому здійснюється лише послідовна підстановка словникових слів без намагання осмислити текст в цілому).

Ідея про роль вірогідного прогнозування в оцінці ситуації і виборі способу дії належить Н.А. Берштейну. Вчений відкрив, що внаслідок відображення ситуації в усвідомленні суб'єкта виникає «модель минулого – дійсного», яка має категоричний характер. Одночасно у свідомості суб'єкта формується уявлення про те, що відбудеться з ситуацією внаслідок його втручання, тобто при створення «моделі майбутнього». Ця модель має вірогідний характер, суб'єкт вибирає один вихід шляхом порівняння вірогідної моделі майбутнього і завдання дії [16, с.288]. Далі цю теорію розвили у своїх дослідженнях у галузі перекладу Г.В. Чернов [222], А.Ф. Ширяєв [227]. На нашу думку, знання цієї теорії особливо важливі для розуміння процесу усного та синхронного перекладу, коли дії перекладача полягають у негайному реагуванні на обстановку, що постійно змінюється.

Поступове формування спільних для двох мов лексичних понять лежить в основі формування так званої навички переключення з однієї мови на іншу, при якій дії перекладача автоматизуються і відбуваються на рівні формального вираження знаків двох мов [125, с.112]. Під навичкою переключення розуміється здатність автоматизовано знаходити відповідність у другій мові. Добре відомо, що найбільші труднощі перекладачі мають під час переходу від

однієї тематики до іншої, від одного стилю мовлення до іншого. Формування нової семантичної системи, що включає відповідні підсистеми на двох мовах, і є становлення перекладацької навички переключення. Але на жаль, нова семантична система призводить до руйнування системи, що вже склалася. Тому у процесі підготовки перекладачів при зміні тематики необхідно проводити роботу, спрямовану на закріплення вивченого матеріалу, у вигляді відповідних лексичних вправ.

Професіоналізм перекладача вимірюється володінням так званою «технікою перекладу». Тому під час підготовки перекладачів необхідно особливу увагу приділити навчанню різних методів перекладу: метод сегментації тексту, метод запису і метод трансформації вихідного тексту [125, с.193].

З огляду на вищезазначене, немаловажне значення для перекладача має володіння навичкою компресії на рівні речення. Відомо, що одна і та сама думка може висловлюватися в перекладі більш зжато й лаконічно. Оволодіти цією навичкою студенти можуть засобом вправ в ущільненні інформації.

В умовах перекладу особливо важливим є вдосконалення навичок вільного перефразування. Ця комплексна навичка варіативного вибору синтаксичної конструкції для передачі смислового змісту повідомлення і яке далі прогнозується з більшим чи меншим ступенем точності, а також автоматизацію навички вибору слів залежно від обраної синтаксичної структури речення. Отже, включаючи до програми викладання вправи, спрямовані на подолання труднощів перекладу і поступове оволодіння вищезазначеними вміннями та навичками, можна добитися вдосконалення професійної підготовки і сприяти подальшому формуванню пізнавальної самостійності студентів-філологів, майбутніх перекладачів.

У ході реалізації експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності ми виходили з того, що ефективність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів залежить від зусиль, які самостійно

докладаються, прагнення сформувати власну професійну компетенцію. Тому, прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності були спрямовані на стимулювання активної ролі студентів у навчально-пізнавальній діяльності. Активності в навчально-пізнавальній діяльності ми добивалися такими способами:

- спонукали студентів до правильної оцінки самостійної роботи, виховували в них звичку самоаналізу й самоконтролю, потреби самовдосконалення;
- створювали у процесі навчання проблемні ситуації, які вимагали самостійних, творчих та активних дій, і залучали студентів до їх розв'язання;
- стимулювали колективні форми роботи, взаємодію студентів і викладача;
- застосовували у процесі навчання ігрові форми;
- під час оцінювання знань, умінь і навичок студентів використовували рейтингову систему;
- застосовували на заняттях такі педагогічні умови: забезпечення позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання через розвиток пізнавального інтересу в майбутніх перекладачів; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Організація навчального процесу з урахуванням усіх зазначених педагогічних умов, принципів, методів, форм і засобів, що входять до розробленої експериментальної моделі, забезпечує, на нашу думку, ефективне формування мотиваційно-вольового, змістового та операційно-процесуального компонентів пізнавальної самостійності.

2.3. Реалізація експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів

Спираючись на методологічні та теоретичні положення, що розкривають структуру пізнавальної самостійності, основні педагогічні умови з її формування і вдосконалення та ґрунтуючись на даних констатувального експерименту, нами було визначено сутність формувального експерименту. Вона полягала в тому, щоб сформувати пізнавальну самостійність студентів, розвиваючи мотиваційно-вольовий компонент (через пізнавальні мотиви, стимули, цілі, емоції, вольові якості), змістовий (формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій) і операційно-процесуальний компонент (формування пізнавальних умінь та використання загальних логічних операцій) шляхом створення відповідних педагогічних умов.

Експериментальна робота виконувалася в Севастопольському національному технічному університеті на кафедрі теорії та практики перекладу. У формуючому експерименті брали участь 82 студенти II курсу та 61 студент IV курсу, всього 143 студенти і 12 викладачів кафедри теорії та практики перекладу. Групі АМ-21 та АМ-41, у яких за результатами констатувального експерименту було одержано найбільш високі показники, були визначені як контрольні. Підкреслимо ще раз, що дані групі спочатку формувалися як найсильніші з найкращих абітурієнтів і медалістів. Групи з найбільш низькими показниками (АМ-23 та АМ-43) виступили як експериментальні. Тому під час формувального ми намагалися, щоб зменшити копіювальний рівень та підвищити відтворювально-творчий рівень пізнавальної самостійності в цих групах.

Перед експериментом були проведені бесіди, анкетування, семінари з метою ознайомлення з експериментальною методикою проведення дослідження як серед студентів, так і серед викладачів кафедри.

Метою формувального експерименту була апробація експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої нами моделі та перевірка ефективності педагогічних умов, що сприяють її реалізації, тобто формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Ця система передбачала реалізацію педагогічних умов, що сприяють покращенню якості навчання і, як наслідок, підвищенню рівня пізнавальної самостійності студентів, використовуючи певні форми, методи, засоби і принципи навчання.

Розроблена експериментальна модель процесу формування пізнавальної самостійності використовувалася нами на заняттях з «Практики мовлення», «Практичної граматики», «Писемного перекладу». Відзначимо, що високого рівня розвитку пізнавальної самостійності можна досягти лише об'єднанням зусиль з усіх дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі. Ми спробували розв'язати проблему формування пізнавальної самостійності насамперед на заняттях з практики мовлення, тому що, на нашу думку, цей предмет найбільш повно свідчить про рівень професійної підготовки студента. На заняттях з цього предмету студенти користувалися всіма отриманими як теоретичними, так і практичними знаннями, вміннями й навичками. Крім того, під час анкетування цей предмет посідав I місце серед усіх цікавих для нас предметів як на II-му, так і на IV-му курсах.

Підкреслимо ще раз, що професійна підготовка майбутніх перекладачів передбачає як теоретико-лінгвістичну, так і практичну мовну підготовку. Проте, серед усіх спеціальних дисциплін на долю практики припадає більша кількість годин. Так, на II курсі на практичну граматику англійської мови відводиться 100 годин, практичну фонетику – 108 годин, практику писемного мовлення – 54 години, історію англійської мови – 54 години, історію зарубіжної літератури – 56 годин. Водночас, на практику мовлення на II курсі відводиться 348 годин. На IV курсі на долю писемного перекладу припадає 84 години, усний і послідовний переклад – 84 години, переклад науково-технічної літератури – 84 години, публіцистичний переклад – 108 годин, практику мовлення – 312 годин. Тому можна стверджувати, що на заняттях з практики мовлення викладачі мають набагато більше можливостей щодо формування пізнавальної самостійності, ніж на інших спеціальних предметах.

Для того, щоб довести правомірність виділеної системи навчання з формування пізнавальної самостійності, в експериментальних групах нами було введено відповідні педагогічні умови: забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання; активізація

самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів. В подальшому ми порівнювали одержані результати з контрольними групами. Через те, що за даними констатувального експерименту у групах II та IV курсів спостерігалися неоднорідні показники, тому що групи АМ-21 і АМ-41 формувалися як найсильніші, ми дійшли висновку, що доцільно проводити перехресне дослідження з формування пізнавальної самостійності. Групи з високими показниками (АМ-21 та АМ-41) використовувалися нами як контрольні, а групи з найбільш низькими показниками (АМ-23 та АМ-43) – як експериментальні, за допомогою яких і проводився формувальний експеримент з розвитку пізнавальної самостійності.

З метою реалізації сукупності педагогічних умов відповідна робота була проведена у групах АМ-23 та АМ-43 на заняттях з практики мовлення, практичної граматики, писемного перекладу.

У ході проведення експерименту ми намагались сформувати пізнавальну самостійність майбутніх перекладачів через активні методи навчання. Використання цих методів сприяють вияву більшої самостійності студентів у навчальному процесі. На заняттях ми використовували такі методи навчання:

- інтерактивні методи (інтерв'ю, круглий стіл, «мозковий штурм», полеміка, метод проектів, мікроуроки);
- ігрові методи (ділові ігри, рольові ігри, ігрові завдання, драматизація);
- непрямі методи (портфоліо, створення концептуальних карт);
- проблемні методи (експеримент, дослідницькі проекти, науково-дослідницька робота).

Під час використання інтерактивних методів процес навчання був побудований на взаємодії між студентами, при цьому ті, хто навчаються, були активними учасниками процесу навчання. У процесі діалогового навчання студенти дискутували, відстоювали власну думку,

критично мислили, аналізували інформацію. До даних методів належать: метод проектів, дискусії, інтерв'ю, дебати, круглі столи, мікроуроки, «мозговий штурм», «брейн-ринг» та ін.

Наведемо приклад заняття, яке побудоване у вигляді полеміки. Нагадаємо, що полеміка – це вид гри (у формі спору), де кожна з команд намагається переконати іншу. Специфіка цієї гри полягає в тому, що в ній строго не регламентована структура і час ігрового комплексу. Такий вид гри належить до різновидів моделювання діяльності, де учасники грають певні ролі і виступають за чи проти якихось явищ.

У ході експерименту були підготовлені рекомендації щодо проведення полеміки з теми: «Що краще: професійний чи аматорський спорт?» у відповідності з програмою мовного вузу для студентів II курсу з теми «Спорт». Ця гра була проведена в експериментальній групі АМ-23. Матеріали завдань наведено в додатку.

Мета гри заключалась у розвитку навичок усного мовлення; розвиток логічного мислення; прищеплення культури вести дискусію.

Експертна група оцінювала роботу команд за такими показниками:

- організованість команди (неучасть одного гравця: - 5 балів).
- логічність та обґрунтованість доповідей (у відповідності з описаними рівнями).
- активність учасників команди (+ 2 балі кожне поставлене запитання протилежній команді).
- оригінальність запропонованих рішень (у відповідності з описаними рівнями).

Як уже зазначалось, 45-50 бали відповідали конструктивно-творчому рівню; 35-44 бали – відтворювально-творчому рівню; 25-34 бали – копіювальному рівню.

Попередня підготовка до полеміки включала читання додаткової літератури з теми, збір інформації, фактів, продумування своїх аргументів і контраргументів супротивника.

Дискусія залучала студентів до активної мовленнєвої творчої діяльності. Вони ділились своїм власним досвідом, виражали свою думку, обмінювалися інформацією. Навіть слабкі студенти були захоплені ходом дискусії, брали активну участь в обговоренні цікавої для них теми. У процесі діалогового навчання студенти намагались чітко і логічно мислити, швидко приймати потрібне рішення. В ході полеміки вони аргументували свої висловлювання, користувались доказами істинності своєї думки, відстоювали власну точку зору, опонували висловлювання протилежної сторони.

Отже, ми дійшли висновку, що заняття пройшло дуже продуктивно. Мета, поставлена на початку уроку, була повністю досягнута. Все це доводить правомірність використання у ході заняття сукупності педагогічних умов: трансформації пізнавальних мотивів в особистісно-значущі, використання міжпредметних зв'язків, забезпечення позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання через розвиток пізнавального інтересу.

Наступний приклад використання інтерактивних методів – заняття, що побудоване у вигляді мозкового штурму. Цей метод ми використовували на заняттях з практики мовлення в експериментальних групах АМ-23 і АМ-43.

Основним завданням цього методу є збір якомога більшої кількості ідей унаслідок вивільнення учасників обговорення від інерції мислення й стереотипів. Для «мозкового штурму» пропонувались запитання, які вимагали нетрадиційного рішення. Як проблемні запитання моделювались ситуації професійної діяльності перекладача. Студентам пропонувалось знайти вихід із ситуації, розмовляючи англійською мовою. Від учасників вимагалась повна свобода уяви, вони намагались формулювати думки точно й коротко. Обговорення відбувалося в атмосфері схвалення й взаємопідтримки. (Матеріали завдань наведено в додатку Е).

Під час гри ми ставили таку мету: розвиток і вдосконалення мовленнєвих навичок, розвиток умінь вести дискусію, подальший розвиток логічних навичок.

Студенти були зацікавлені ситуаціями, так як проблеми стосувались їх майбутньої професійної діяльності. Учні відчували власну заохоченість, що є

одним із мотивуючих факторів процесу пізнання, брали участь у пошуку рішень. Вони охоче ділились своєю думкою, відстоювали власну позицію, генерували нові цікаві ідеї.

Отже, ми спробували використати деякі педагогічні умови в ході заняття: зацікавити студентів, здійснити трансформацію пізнавальних мотивів в особистісно-значущі на тлі позитивного емоційного ставлення до процесу навчання. Що стосується міжпредметних зв'язків, то вони очевидні: зв'язок з граматиною і фонетикою (помилки в мовленні відмічалися викладачем і фіксувалися, а потім пророблювалися наприкінці заняття). Крім того, на занятті моделювалась майбутня професійна діяльність перекладачів, що робило заняття особливо цікавим і корисним для студентів.

До складу застосованих нами у процесі експерименту інтерактивних методів входять і мікроуроки. Використання даного методу дозволяло студентам виявляти зацікавленість у навчальному процесі. Вони набули досвід у викладанні предмета, що допомогло їм удосконалювати в подальшому свої знання. Метод мікроуроків ми застосовували у курсі практики мовлення і граматики: це готувало студентів безпосередньо до педагогічної практики у школі. Метод мікроуроків допоміг студентам поєднати теоретичні знання з практичними, свідоміше підійти до процесу отримання знань.

На заняттях з практики мовлення ми проводили мікроуроки для засвоєння мовленнєвих зразків, у роботі з текстом, у роботі з лексикою, у роботі с аудіотекстом та ін. На заняттях з граматики після розгляду нової теми студенти складали план-конспект уроку, у якому була визначена мета уроку, розробляли вправи, підбирали додаткову літературу. Після проведення мікроуроку урок аналізувався, студентам надавались необхідні рекомендації.

Навчальні епізоди уроків, або мікроуроки, в основному проводились на IV курсі, у експериментальній групі АМ-43, безпосередньо перед педагогічною практикою у школі. Коли студенти готувались до проведення мікроуроків, вони осмислювали отримані знання, набували впевненості у власних силах,

формували навички педагогічної техніки. Використання даного методичного прийому сприяло розвитку внутрішніх мотивів у студентів, серйозному ставленню до підготовки і проведення уроків, трансформації навчально-пізнавальних мотивів навчання в особисто-значимі.

Для підвищення рівня самостійності та зацікавленості студентів у іноземній мові, яка вивчається, ми намагалися використати популярний останнім часом метод проектів в експериментальних групах АМ-23 та АМ-43. До методу проектів сьогодні звертаються багато хто з учителів і викладачів, тому що його використання в навчальному процесі спонукає тих, хто навчається, працювати самостійно з різними джерелами, що дозволяє інтегрувати їх знання з різноманітних галузей під час розв'язання однієї проблеми, надає можливість застосовувати набуті знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Проблему відсутності інтересу частково можна вирішити, якщо включити іноземну мову до кола особистісних потреб студентів через значущі для них теми: країнознавство, екологія, проблеми сім'ї, молоді та ін. Так, наприклад, у процесі експерименту ми використовувати у своїй роботі регіональний компонент, щоб теми проектів були для тих, хто навчається, ближчими, доступнішими, а отже, більш цікавими.

Щоб підвищити мотивацію самостійної діяльності, студентам було запропоновано створити проект: подати англійській туристичній фірмі місто Севастополь як туристичний об'єкт. Мета проекту полягала в тому, щоб, використовуючи краєзнавчий матеріал, створити ситуацію новизни, яка забезпечує стійкий інтерес учнів до оволодіння як англійською мовою, так і історією свого міста. Новизна проекту полягала в тому, що студенти повинні були розробити двомовний рекламний проспект та путівник по місту Севастополь, підготувати повідомлення англійською мовою, що ґрунтуються на краєзнавчому матеріалі. Робота над проектом відбувалася в декілька етапів:

- 1) визначення туристичних об'єктів міста, що мають історичне, культурне або соціальне значення; вивчення питань, пов'язаних з історією виникнення визначних пам'яток;
- 2) відбір і підготовка довідкового матеріалу;
- 3) переклад підготовленого матеріалу на англійську мову;
- 4) оформлення рекламного проекту «Welcome to Sevastopol»;
- 5) проведення рольової гри "Захист проекту" на уявному засіданні представників англійської туристичної фірми.

Гра починалась с представлення ігрової ситуації: до міста Севастополь приїздить делегація з представників англійської туристичної фірми. Студенти, кожний з яких вибрав собі роль в цій грі, знайомлять гостей зі своїм містом, показуючи їм рекламний проект «Welcome to Sevastopol». У аудиторії були розвішані малюнки і фотографії визначних пам'яток міста.

Студентам роздали рольові картки: перекладач, ведучий, представники туристичної фірми, журналіст, що висвітлює цю подію у пресі, ведучі телерепортажу з місця події, представники громадськості. Заняття пройшло дуже жваво, студенти сперечалися, обговорювали, ставили запитання, відстоювали свою точку зору. Вони були зацікавлені темою заняття і, як наслідок, брали активну участь у виконанні вправ, спрямованих на розвиток комунікативних навичок. Студенти також відмічали, що така форма проведення занять, цікаві завдання сприяють не тільки кращому засвоєнню програмного матеріалу, але й розвивають бажання самостійно знайти і вивчити додатковий матеріал.

У ході проведення експерименту студентам експериментальних груп АМ-23 і АМ-43 було запропоновано проектне завдання «Створення власних відеофільмів». Проектні завдання – це прекрасний інструмент для об'єднання практичних умінь, іншомовної комунікації та групової діяльності студентів. Ми помітили, що творча робота над створенням відеопродукції – надзвичайно цікава форма самостійної пізнавальної діяльності, залученим стає кожний із

студентів групи. Робота над відеофільмами надала студентам можливості не тільки цікаво і плідно провести час, але й використати іноземну мову з метою спілкування для вирішення проблемних задач усім колективом, спробувати себе в ролі актора чи члена знімальної групи. Ті, хто навчаються, отримали задоволення від перегляду власних фільмів, змогли проаналізувати помилки, об'єктивно оцінити рівень володіння мовою.

Робота над створенням фільму відбувалася в декілька етапів.

I. Підготовчий

- Насамперед студенти вибирали тему майбутнього фільму.
- Зустрічалася вся група для обговорення завдання і розподілу ролей.
- Дуже важливий етап – написання сценарію. Обиралася творча група для роботи над сценарієм.
- Студенти розподілялися по групах для підготовки ролей.
- Відшуковувались необхідні декорації, костюми, грим.

II. Зйомка фільму

- З метою підготовки до зйомок і для розвитку міміки студентам

пропонувалась гра: один із студентів зображав дію, інший – називав дію іноземною мовою.

- Для розвитку фонетики і дикції студенти вчили скоромовки, читали вірші.
- Для того, щоб студенти звикли до відеокамери, оператор робив декілька пробних кадрів на репетиціях, а потім запис переглядався критично оцінювався.

III. Монтаж фільму

- Найкращі кадри з фільму, який отримали, монтувалися на комп'ютері. використовувались спецефекти і звукові ефекти.

IV. Перегляд відеофільму

- Коли відеофільм був знятий, наступав час для перегляду і вручення нагород. Перегляд відеопродукції відбувався у вигляді церемонії «Вручення Оскара». Були запрошені гості, придумані нагороди, наприклад: «За кращу жіночу роль», «За кращу чоловічу роль», «За кращий сценарій», «За кращу роль другого плану», використовувались жартівливі номінації: «За технічне забезпечення», «За фінансову підтримку» та ін.

Як сюжети студенти використовували сцени зі свого студентського життя, виступали в ролі дикторів у програмі новин, робили рекламні ролики.

На нашу думку, саме цей метод у найбільшому ступені націлений на розвиток особистості студентів, їх самостійності, творчості. Він дозволяє поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний, а так зване навчання у співробітництві може входити до неї як складова, хоча часто розглядається як самостійна технологія. Метод проєктів сприяє активізації всіх сфер особистості тих, хто навчається – їх інтелектуальної, емоційної сфери, а також дозволяє підвищити продуктивність навчання, його практичну спрямованість. Відтак, працюючи над зазначеним проєктом, студенти відкрили для себе багато нового, цікавого, а отже, в них з'явилася зацікавленість і мотивація до вивчення іноземної мови. Але найголовніше – це те, що в них з'явилися навички самостійної роботи з інформацією, її опрацювання, вилучення найголовнішого й необхідного.

Під час реалізації даного активного методу навчання ми використовували сукупність виділених нами педагогічних умов, поряд з традиційними, використовували інноваційні засоби навчання. Все це повною мірою відповідає створеній нами експериментальній моделі формування пізнавальної самостійності.

Крім інтерактивних методів, на заняттях в експериментальних групах використовувались також ігрові методи: ділові ігри, рольові ігри, ігрові завдання. Ігрові методи дають сильний емоційний поштовх для виконання самостійної пізнавальної діяльності. Крім того, ігрові методи – це завжди цікава

форма роботи, тому залучались усі студенти групи. Один із прикладів рольової гри «Захист проекту на науково-практичній конференції» розглядався у описі проектних завдань.

Наведемо приклад ще одного заняття, яке побудоване у вигляді рольової гри з теми «Суд над Бьортоном», одним з головних героїв оповідання Моема «Друг пізнається в біді». Рекомендації щодо проведення даної гри були підготовлені у відповідності з програмою мовного вузу для студентів II курсу.

Метою заняття було узагальнення знань студентів з пройденої теми, закріплення навичок говоріння, використовуючи вивчену лексику.

Студентам були запропоновані такі ролі: звинувачуваний, суддя, прокурор, адвокат, свідки з боку потерпілого, свідки з боку обвинувачуваного, судді.

Відзначимо процедуру суду: суддя вів засідання, ставив запитання, розглядав аргументи сторін звинувачення і захисту. Промова кожного з учасників тривала біля п'яти хвилин. Прокурор у своїй звинувачувальній промові обґрунтовував провину відповідача. Після цього викликалися свідки й давали свої свідчення. Адвокат виступав на захист звинувачуваного. Потім слово надавалося самому звинувачуваному. У ході розгляду справи суддя й інші учасники гри ставили запитання. Наприкінці засідання суддя підводив підсумки, судді виходили для винесення вироку. Було винесено такий вирок: Бьортона визнати винним.

Заняття пройшло жваво, цікаво, на емоційному підйомі, студенти почувалися розкованими, брали активну участь у ході засідання, відстоювали свою думку, користувалися доказом, самостійно робили висновки на підставі свідчення свідків, ставили запитання. Мету заняття було повністю досягнуто: студенти виявили добрі знання з вивченої теми, володіння активним вокабуляром, вміли ґрунтовно й логічно викласти свою думку, брали активну участь у дискусії.

Як підсумкове було проведено заняття – домашнє читання за оповіданнями Моєма. Метою заняття було знайомство з творчістю письменника, розширення кругозору студентів, поповнення словникового запасу. Студентам попередньо було запропоновано знайти цікаві факти з біографії Моєма, прочитати додатково оповідання письменника й підготуватися до їх обговорення в аудиторії. У такий спосіб ми намагалися перевірити вміння самостійно працювати з літературою, отримувати знання, а також уміння самостійно планувати свою роботу. Щоб перевірити здібність до цілеполягання, студентам було запропоновано прочитати кілька творів письменника. До заняття підготувалися всі студенти групи. Здібність до цілеполягання у групі значно зростає: приблизно половина студентів групи прочитала більше, ніж одне оповідання (3-4 оповідання). Студенти брали активну участь у ході уроку, в обговоренні творів письменника, ділилися знайденими цікавими словами й висловлюваннями. За нашим спостереженням, зацікавлені творчістю письменника, студенти виявили добрі результати з самостійного вивчення творів автора. Все це відбилося на підвищенні рівня їх пізнавальної самостійності, ще раз переконало нас у затребуваності введених педагогічних умов.

У ході експериментальної роботи нами використовувались ділові ігри, в яких моделювались різноманітні сфери майбутньої професійної діяльності студентів. Одне із занять було присвячено багатомовній науковій конференції з теми «Захист оточуючого середовища». В цій діловій грі моделювалась діяльність майбутнього перекладача з оволодіння навичками послідовного (синхронного) перекладу на різні мови.

Цілі ділової гри були такі: удосконалення навичок перекладу; активізація знань, умінь, понять, набутих на лекціях і практичних заняттях з дисциплін перекладацького циклу; відпрацювання вмінь діяти в офіційній робочій обстановці, коректно поводитися, відпрацьовувати навички самоконтролю, взаємодіяти одночасно з доповідачем та аудиторією.

Дія гри відбувалась в умовному конференц-залі.

Між студентами були розподілені ролі: оратор, що робить доповідь англійською мовою; перекладач, що виконує переклад рідною мовою; перекладачі, які виконують переклади на інші іноземні мови (німецьку, іспанську, французьку), експертна група (2-3 людини).

Всі учасники попередньо знали тему конференції, тому попередня підготовка до ділової гри передбачала збір інформації з теми, складання власного тематичного словника з використанням робочих мов конференції. Таким чином, студентам надавалась можливість зайнятись самостійною пізнавальною діяльністю.

Експертна група оцінювала виступ доповідача за такими показниками:

- актуальність теми;
- оригінальність викладу;
- грамотність мовлення.

У роботі перекладачів враховувались такі параметри:

- повнота перекладу;
- швидкість мовлення під час перекладу;
- грамотність мовлення;
- перекладацька поведінка (гучність голосу, впевненість мовлення, міміка).

Кожний з цих показників оцінювався за трьома рівнями: конструктивно-творчий (45-50 балів), відтворювально-творчий (35-44 бали), копіювальний (25-34 бали). Характеристики цих рівнів наведено вище.

Гра починалась з представлення ігрової ситуації: всі студенти були учасниками міжнародної наукової конференції, на якій присутні представники 3-4 країн. У ході конференції заслуховувались наукові доповіді на тему «Environment Protection» англійською мовою, які перекладачі послідовно перекладали на робочі мови конференції. Після кожної доповіді студенти ставили запитання, проводили обговорення, робили зауваження, вносили свої пропозиції.

Для підсумовування результатів рольової гри експертна комісія заповнювала спеціальний бланк, в якому підсумовувались всі бали, отримані тим чи іншим учасником гри на кожному з етапів.

Заняття було проведено при активній участі студентів. Кожен студент встиг або виступити з доповіддю, або спробувати себе в ролі перекладача.

Досвід участі в подібного роду конференціях, безсумнівно, важливий для майбутніх перекладачів, тому що відтворюється обстановка, максимально наближена до реальної робочої обстановки, вироблюються певні перекладацькі навички, перекладацька практика, набувається досвід поведінки в подібних умовах.

Як варіант гри, проводились бесіди між двома іноземцями через перекладача, при цьому основні проблеми, які мали обговорюватися в ході бесіди і запитання готувались студентами раніше.

Отже, в ході заняття ми використовували такі педагогічні умови: зацікавили студентів, здійснювали трансформацію пізнавальних мотивів в особистісно-значущі на тлі позитивного емоційного ставлення до процесу навчання. Врахування принципу міжпредметних зв'язків також очевидне: були встановлені логічні зв'язки між «Практикою мовлення», «Практичною граматиною», «Практичною фонетикою», «Усним і послідовним перекладом», а також краєзнавчими та екологічними науками.

Впродовж експерименту зі студентами експериментальних груп проводилось озвучування кінофільмів. Цей різновид ділової гри призначений для удосконалення навичок перекладу у студентів-майбутніх перекладачів. Даний вид діяльності доцільно застосовувати на старших курсах, коли у студентів вже сформовані професійно значимі уміння і навички. Для озвучування вибирався відомий кінофільм (мультфільм) рідною або іноземною мовою, коли учні вже знайомі з сюжетом. Встановлювався режим роботи по 5-10 хвилин для кожного студента. У процесі роботи ми намагались уникати підказок, намагались зберігати повну імітацію роботи перекладача, коли тільки він сам може рішити перекладацькі задачі. Таке завдання було направлене на вироблення швидкої реакції, концентрацію уваги, а також на виховання перекладацької поведінки (самоконтроль при збереженні нейтральної позиції транслятора). Студентам було запропоновано декілька варіантів гри: перекладати синхронно кінофільм з рідної мови на робочу іноземну мову, з

іноземної на рідну мову. Як варіант гри вимикався звук, або зображення, що робило перекладацьку задачу значно важчою. Як розвагу після інтенсивного тренінгу студентам було запропоновано спробувати озвучити окремі епізоди фільму з гумором, але при збереженні сюжетної лінії.

У процесі підготовки майбутніх перекладачів доцільно використовувати ігрові завдання. У ході експерименту було відзначено, що дані завдання змінюють ритм заняття, привносять емоційний компонент. Ігрові завдання вимагають інтеграції різноманітних мовних навичок і навичок критичного мислення, сприяють зміцненню міжособових зв'язків.

Зі студентами експериментальної групи II курсу АМ-23 під час вивчення теми «Письменники», проводилась гра «Відомі письменники». Рекомендації щодо проведення даної гри були підготовлені у відповідності з програмою мовного вузу. Ця гра розширяє кругозір студентів, сприяє розвитку пізнавальної самостійності тих, хто навчається, і є стимулом у подальшому вивченні мови.

У ході гри ми переслідували таку мету: підвищення мотивації самостійності студентів під час вивчення теми «Письменники»; розширення кругозору тих, хто навчається; активізація і подальший розвиток навичок усного мовлення, аудіювання й перекладу.

Попередня підготовка до гри передбачувала вибір відомого письменника, читання додаткової літератури з теми, збір інформації, фактів, продумування своїх виступів, запитань.

- Гра починалась з того, що кожний студент обирав відомого письменника, про якого може розповісти від першої особи, але не називати його (її) прізвища.
- Інші студенти ставили йому запитання.
- «Відомий письменник» намагався відповісти на запитання неконкретно, щоб його героя не впізнали одразу.
- Як тільки студенти здогадувались, про якого письменника йдеться, вони писали прізвище на аркуші і передавали викладачеві.

- Студент, який перший назвав прізвище письменника і декілька творів, написаних ним, виграв гру.

У ході експерименту на заняттях з практики мовлення студентам експериментальних груп АМ-23 і АМ-43 давалось завдання скласти психологічні портрети один одного. У процесі дискусії студенти обговорювали характер, вчинки, своє ставлення до якогось явища чи події.

Мета гри була така: розвиток навичок усного мовлення, розвиток умінь бачити індивідуальні психологічні особливості один одного, розвиток уміння аргументувати свої відповіді в ході дискусії.

Гра відбувалась таким чином:

- Студенти розподілялися на групи по 3 чоловіки, складали психологічний портрет одного зі студентів групи.
- Портрет зачитувався, студенти вгадували, кого описали їхні одногрупники.
- Студенти об'єднувались й обговорювали свою поведінку в конкретній ситуації.
- Найбільш цікаві ситуації розігрувались.

Опис відбувався за такими критеріями: розумові здібності, ставлення до життя, ставлення до людей, індивідуальні особливості.

З метою формування пізнавальної самостійності зі студентами експериментальних груп АМ-23 і АМ-43 ми використовували непрямі методи. Характерна риса непрямих технологій полягає в тому, що вони спрямовані на того, хто навчається. До цих методів належать: портфоліо (portfolio method), створення концептуальних карт (concept mapping), розв'язання проблем (problem solving). Для тренування перекладацьких навичок особливо корисні такі: поетичний переклад, рефлексія перекладу, критичний аналіз перекладу. Ці методи розвивають критичність мислення, творче уявлення, формують самостійність пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Портфоліо містить основні завдання, проекти, звіти, письмові роботи, дає студентам можливість працювати самостійно, творчо, автономно. Ми

використовували метод портфоліо з метою презентації студентами напрацьованого матеріалу, що дозволило спостерігати за їх особистісним і професійним ростом.

У ході роботи з портфоліо студенти навчаються вдумливого і творчого ставлення до матеріалів, тем, що вивчаються, звикають до постійного самоаналізу, рефлексії з приводу зробленої роботи, більш відповідально ставляться до самостійного навчання. Метод портфоліо розвиває критичне мислення у студентів – майбутніх перекладачів, навчає їх бути активними і незалежними у процесі набуття знань. Цей метод активного вивчення використовувався на заняттях з практики мовлення, практичної граматики, в ході підготовки звітів з педагогічної та перекладацької практики.

Так, наприклад, у відповідності з програмою II курсу мовного вузу під час вивчення теми «Спорт», студенти створювали робочий портфоліо:

1. Складали власний англо-російський словник, який містив активну лексику з теми.
2. Готували повідомлення про розвиток спорту в м. Севастополі (які види спорту розвинені, які команди грають, в яких змаганнях беруть участь, які призи завойовують).
3. Готували реферати про види спорту в Україні, Росії, Великобританії, США.
4. Готували повідомлення у вигляді реклами з теми «Мій улюблений вид спорту».

Відомо, що залучення краєзнавчого матеріалу сприяє підвищенню мотивації студентів до творчої самостійної діяльності. Студентам як другого (АМ-23), так і четвертого курсів (АМ-43) було запропоновано використовувати метод портфоліо з теми «Крим – мій рідний край». Самостійні дослідження проводилися за такими напрямками:

1. The history of the Crimea.
2. The geographical.
3. Flora and fauna of the Crimea.

4. Climate.
5. Mountains.
6. Industry.
7. Agriculture.
8. The sights of Crimea (The Southern Coast of the Crimea and its palaces, the Nikitsky botanical garden), the Sudak fortress, Chersonesus, Bakhchisarai palace, cave-towns etc.

Виконуючи таку самостійну дослідницьку роботу, студенти накопичували матеріал і складали у портфоліо (папки) для того, щоб викладач оцінив індивідуальну роботу кожного студента. У студентів була можливість потренувати свої перекладацькі навички, тому що краєзнавчий матеріал поданий, переважно, російською мовою. Студенти створювали англо-російський словник термінів і виразів з теми; добирали список літератури з краєзнавства; відвідували музеї і готували звіти про відвідування.

Цей проект був завершений рольовою грою, коли студенти спробували себе в ролі екскурсоводів: їм пропонувалося провести віртуальну екскурсію з обраної теми з відвідуванням різних видатних пам'яток Криму, при цьому використовувалися фотографії, рисунки та інші засоби наочності. Один із студентів виступав в ролі перекладача, послідовно перекладаючи текст екскурсії з іноземної на рідну мову. Інші студенти групи були екскурсантами й одночасно експертами, які оцінювали якість презентації і перекладу за такими параметрами:

- інформаційність, повнота викладу;
- оригінальність подання матеріалу;
- граматичні, фонетичні, лексичні помилки, перекручування в ході перекладу.

Кожний з критеріїв оцінювався за трьома рівнями:

- 45-50 балів – конструктивно-творчий рівень;
- 35-44 балів – відтворювально-творчий рівень;

- 25-34 бали – копіювальний рівень.

Оцінюючи інформаційність, оригінальність викладу матеріалу, доцільно враховувати самостійні судження і думки студентів, вміння робити висновки на підставі прочитаного матеріалу, а не просто дослівно викладати довідковий матеріал.

Отже, в рамках даного проекту всі завдання були направлені на формування пізнавальної самостійності і творчої активності студентів-філологів, майбутніх перекладачів.

Наступним методом активного навчання, який ми використовували у процесі експеримента, являється метод створення концептуальних карт. Цей метод допомагав студентам узагальнити знання з теми, логічно поєднати всю інформацію, виділити підтеми і пов'язати їх з центральною темою, комплексно бачити весь матеріал.

Ми застосовували метод концептуальних карт при вивченні теми «Geography of Great Britain». Рекомендації щодо використання даного метода були підготовлені у відповідності з програмою мовного вузу для студентів II курсу. Використовуючи даний метод, студенти змогли об'єднати усі отримані знання з теми і вільно викласти свої думки, користуючись концептуальною картою як наочною візуальною опорою. Застосування карти особливо доцільно на заключному занятті з вивченої теми.

Особливу увагу в процесі формування пізнавальної самостійності у студентів-філологів, на нашу думку, необхідно приділяти поетичному перекладу різноманітних англійських віршів. Студенти досить позитивно ставляться до таких творчих завдань й із задоволенням їх виконують. У процесі роботи з римованими текстами в тих, хто навчається, підвищується інтерес до предмету, виникає смак до творчості, активізується пізнавальна діяльність. Так, студентам було дано завдання дібрати англійські вірші на власний смак і перекласти їх на російську мову обов'язково у віршованій формі. Слід відзначити, що цей вид діяльності залучив до роботи навіть студентів з низькою мотивацією до навчання, що виявляли недостатній інтерес до мови.

Кожний з тих, хто навчається, намагався зробити переклад краще за інших, в такий спосіб, здоровий дух змагання зробив певний внесок у процес навчання. На нашу думку, кращі варіанти перекладів віршованих творів були у студентів IV курсів, що пояснюється володінням "технікою перекладу", накопиченою теоретичною і практичною базою за роки навчання.

На заняттях з писемного перекладу, а також на заняттях з домашнього читання, коли переклад тексту закінчено й необхідно його відредагувати і подати на суд товаришам, застосовувався методичний прийом «рефлексія перекладу». Студенти - майбутні перекладачі аналізували самостійно результати своєї діяльності: чи вдалося зберегти єдність стилю перекладу, які були припущені стилістичні, граматичні та інші неточності. Проникаючи самостійно в суть перекладу, розмірковуючи над продуктом самостійної творчої діяльності, піддаючи його розумній критиці, перекладач, безумовно, сам удосконалюється професійно. Студенти намагались вибрати вдаліший варіант перекладу з усіх можливих, самостійно досягаючи найкращого результату, а, отже, засобом рефлексії ми сприяли формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Як варіант цього методичного прийому студентам надавалась можливість відредагувати переклади один одного.

Для самостійної роботи вдома студентам пропонувалось завдання вибрати оригінал та готовий переклад тексту і співставити їх. При цьому студенти осмислювали переклад, піддавали його критичному аналізу, знаходили недоліки і пропонували свої версії перекладу, даючи письмові обґрунтування свого вибору. Критичне переосмислення перекладу потребує творчої ініціативи, самостійного пошуку найбільш доречних перекладацьких рішень, є прекрасним стимулом, який надає впевненості в собі майбутнім перекладачам. Ми вважаємо, що цей методичний прийом може в повній мірі слугувати одним з методів формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Застосування проблемних методів в рамках розробленої нами експериментальної моделі реалізовувались за допомогою таких методів та форм

навчання: олімпіад, науково-дослідницької роботи, перекладацької практики. Вирішення проблемної ситуації – це завжди творчий пошук, в результаті виконання якого учні відчують позитивне емоційне переживання успіху. Все це розвиває пізнавальні мотиви і сприяє формуванню пізнавальної самостійності студентів.

Студенти усіх курсів щорічно беруть участь в олімпіадах з іноземних мов. Така форма навчання, безсумнівно, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку творчих здібностей, формує дух змагання. На етапі письмового перекладу, коли беруть участь студенти усіх курсів, олімпіада стає стимулюючим фактором у подальшому удосконаленні професійної сфери. Під час оцінювання перекладу варто звернути увагу на адекватність перекладу, граматичні, лексичні помилки, стилістичні неточності, врахування фонові інформації, а також викладати думки мовою перекладу.

На етапі усних повідомлень студенти самостійно обирають тему доповіді, шукають додаткову літературу, роблять самостійні висновки. Особлива увага приділяється повідомленням, в яких доповідачі діляться власними роздумами, а не просто наводять інформацію з літературних джерел. Після презентації повідомлення слухачі готують запитання, дискутують з теми. Обговорення теми доповіді дає можливість студентам співставити різні точки зору, навчитися відстоювати свою думку впродовж дискусії.

Оцінювання усних виступів проводиться за 50-бальною шкалою у відповідності з виділеними вище рівнями за такими критеріями:

- 1) грамотність мовлення;
- 2) оригінальність теми виступу;
- 3) презентація виступу.

За результатами олімпіади відбираються найцікавіші, творчі роботи. Олімпіада дає можливість виявити талановитих студентів і звернути увагу на розвиток і удосконалення їх здібностей. Під час підготовки до даної форми

творчої діяльності студенти опрацьовують самостійно великий об'єм інформації, що сприяє розвитку їх пізнавальної самостійності.

На нашу думку, науково-дослідницька робота з перекладу є найвищим ступенем розвитку пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Виконується цей вид роботи, звичайно, впродовж року під керівництвом викладача і завершується захистом дипломного проекту наприкінці четвертого курсу. Студенти самостійно виконують переклади текстів різних жанрів і роблять перекладацький коментар до них: фоновий коментар (пояснення до реалій тексту – імена, дати, події, історичні реалії); лінгвоперекладацький коментар (позначення видів відповідностей, обґрунтування застосування прийомів компенсації, антонімічного перекладу, логічного розвитку та ін.) і виконують теоретичне узагальнення результатів. Під час виконання науково-дослідницької роботи доцільно користуватися методом портфоліо, який виступає як форма звітності про зроблену роботу. Користуючись цим методом, викладачеві буде легше оцінити обсяг зробленої роботи з теми дослідження, студент зможе заносити зауваження і побажання наукового керівника в окрему папку. Найкращі роботи рекомендуються для представлення на студентській науково-методичній конференції з метою прищеплення інтересу до науково-дослідницької діяльності, а, отже, для формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Перекладацька практика, як вид навчальної діяльності, найактивніше сприяє формуванню пізнавальної і професійної самостійності майбутніх перекладачів і водночас стає наочним показником усіх якостей, тому що майбутній перекладач опиняється віч-на-віч з текстом перекладу в робочій обстановці і повинен уміти прийняти самостійне перекладацьке рішення. Для ефективного проходження практики студенти використовували метод портфоліо, коли перекладач накопичує робочий матеріал, найбільш і не зовсім вдалі варіанти з метою їх подальшого переосмислення. Ці варіанти перекладу є

свідомостю його професійного росту і все зростаючої пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Отже, у ході занять ми намагалися пробудити інтерес до вивчення нового матеріалу і здійснити трансформацію пізнавальних мотивів в особистісно-значущі виконанням невеликих творчих завдань, ми використовували деякі принципи міжпредметних зв'язків (зв'язок мовленнєвих зразків з граматиною, пояснили граматичні явища, що зустрічаються). Внаслідок спостережень ми дійшли висновків, що студенти II курсу у своїй пізнавальній діяльності більше підпорядковані викладачам, ніж студенти IV курсу, вони в більшій мірі керуються виконанням завдань за зразком в зв'язку з тим, що пізнавальні здібності, а також мовленнєві вміння і навички в них розвинені ще на недостатньому рівні. Студенти IV курсу в більшій мірі характеризуються автономією самостійної пізнавальної діяльності.

Наприкінці навчального року студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети:

- 1) Чи відчули Ви якусь різницю у викладанні цієї теми порівняно з попередніми темами?
- 2) На Вашу думку, чи сприяє цей стиль викладання розвитку професійних знань, умінь та навичок, вихованню пізнавальної самостійності?
- 3) Які переваги і недоліки Ви помітили?
- 4) Яке із занять Вам сподобалося найбільше і чому?
- 5) Чи бажаєте Ви в подальшому займатися за цією педагогічною програмою?

В анкетуванні взяли участь студенти експериментальних груп АМ-23 та АМ-43. На перше запитання анкети студенти відповіли ствердно і відзначили позитивні моменти у викладанні: цікава подача матеріалу; використання різноманітних форм (часте використання ігрових ситуацій), методів, засобів навчання; застосування знань з суміжних дисциплін (граматики, фонетики); спокійна ділова обстановка на уроці.

На друге запитання анкети студенти також відповіли ствердно й зазначили, що ця форма викладання, цікаві завдання сприяють не тільки кращому засвоєнню програмного матеріалу, але й розвивають бажання самостійно знайти і вивчити додатковий матеріал.

Відповідаючи на третє запитання, студенти відзначили вищезазначені переваги.

Щодо найбільш цікавого заняття, то тут думки студентів розділилися: одній частині групи сподобалася ділова гра «Багатомовна конференція»; іншій частині – проектні завдання «Створення власних відеофільмів», «Севастополь». Проте, всі студенти одностайно підтримали ідею використовувати на заняттях нестандартні, інноваційні методи, зокрема, метод проектів.

Усі студенти висловили думку, що й у подальшому вони хотіли б займатися за такою програмою, тому що засвоєння знань, умінь і навичок відбувається легко, але водночас продуктивно; на занятті активізуються знання не тільки мовленнєвих навичок, але й з суміжних дисциплін; студенти з бажанням ідуть на заняття, намагаються знайти додатковий матеріал і використовувати його на уроці.

Пізнавальна самостійність розвивається у процесі самостійної роботи студентів. Особо корисними для розвитку пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів було використання розробленого комплексу вправ з перекладу для самостійної роботи (Додаток Е), що сприяло розвитку самостійності у прийнятті перекладацьких рішень, оригінальності при виборі адекватного еквівалента перекладу, рішучості, наполегливості, настирливості, отже сприяли розвитку пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів.

Наведемо приклад деяких вправ для самостійної роботи. Так, студентам експериментальних груп пропонувалось перекласти ідіоми, «крилаті вирази», розмовні вислови, цитати, неологізми, афоризми іноземною мовою. При цьому вони користувались здогадкою, розвивали свої інтелектуальні можливості,

здібності індивідуального пошуку, що є необхідною умовою самостійної пізнавальної діяльності.

Студентам давали завдання доповнити текст конструкціями, які пропущені, зробити власний переклад запропонованого тексту. При цьому використовувався метод інформаційної недостатності, коли студент повинен уміти знаходити власний переклад в умовах нестачі фактичного матеріалу шляхом доповнення оригіналу без втрати змісту перекладу.

Майбутнім перекладачам пропонувалось прочитати газетну рекламу, перекласти і придумати рекламу будь-якого предмета (можна в жартливій формі), що забезпечувало їм можливість проявляти індивідуальні якості, виявляти та розвивати свій творчий потенціал.

Студентам пропонувалось прокоментувати газетні заголовки та догадатися, про що буде стаття. Це завдання розвиває творчі здібності студентів, гнучкість мислення, уміння передбачати тему повідомлення, необхідне уміння для майбутніх перекладачів.

Студентам давали завдання прочитати текстові фрагменти, визначити комунікативну задачу і направленість текстів, спробувати вибрати найоптимальніші засоби перекладу для передачі змісту інформації, адаптувати текст для цільової аудиторії, виявити міжмовні і міжкультурні відмінності.

Особливу увагу приділяли пошуку стилістичних прийомів у художніх творах, а також навчанню різним перекладацьким прийомам (описовий переклад, трансформація, додавання і заміщення, диференціація, генералізація, конкретизація, описовий розвиток, антонімічний переклад, транскрипція, транслітерація, калькування).

Отже, студенти виконували практичні вправи і творчі завдання з перекладу, що вимагало прийняття нестандартних рішень. Завдання для самостійної роботи були спрямовані на розвиток професійно важливих якостей перекладачів, що забезпечувало їм можливість проявити свої індивідуальні якості, виявити та

розвивати творчий потенціал, повною мірою сприяло розвитку пізнавальної самостійності майбутніх викладачів.

2.4. Результати формувального експерименту та їх аналіз

Після проведення формувального експерименту ставилося завдання проаналізувати й статистично обґрунтувати можливість застосування сукупності педагогічних умов як засобу формування пізнавальної самостійності студентів-філологів, майбутніх викладачів.

На підставі методу спостереження за студентами в ході занять, аналізу контрольних і самостійних робіт ми проаналізували, як експериментальна методика вплинула на тих, хто навчається, якість їх знань та інші компоненти, що складають пізнавальну самостійність.

Так, насамперед, нами було виявлено ступінь сформованості мотивів допитливості та їх вплив на самостійну пізнавальну діяльність студентів. Результати аналізу подано в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20.

***Вплив мотивів на самостійне виконання завдань
студентами II та IV курсів (у %)***

Рівні \ Групи	Експериментальні				Контрольні			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	AM-23	AM-43	AM-23	AM-43	AM-21	AM-41	AM-21	AM-41
Конструктивно-творчий	11	10	30	25	58	67	61	72
Відтворювально-творчий	35	35	47	55	31	23	31	18

Копіювальний	54	55	23	20	11	10	8	10
--------------	----	----	----	----	----	----	---	----

З таблиці видно, що вплив мотивів інтересу, допитливості й оволодіння раціональними способами логічного мислення має тенденцію до підвищення в ЕГ АМ-23 на 23 %, в ЕГ АМ-43 на 19 %. У КГ АМ-21 цей мотив також підвищився, але незначно – на 3 %, у КГ АМ-41 - на 5 %. За примушенням (боязнь отримати погану оцінку, бути відрахованим з університету) стали користуватися в ЕГ АМ-23 - на 31 % менше, в ЕГ АМ-43 – на 35 % менше, у КГ АМ-21 – на 3 %, у КГ АМ-41 змін не відбулося. За необхідністю виконувати поставлене викладачем завдання стали користуватися в ЕГ АМ-23 – на 12 % більше, в ЕГ АМ-43 – на 20 % більше, у КГ АМ-21 змін не відбулося, у КГ АМ-41 – на 5 % менше. Отримані дані свідчать про значне зростання пізнавального інтересу у студентів експериментальних груп після проведення експерименту порівняно з контрольними групами, що підтверджує правомірність включення певних педагогічних умов у навчальний процес з формування пізнавальної самостійності.

На наступному етапі нами було простежено, наскільки змінюються цілі пізнавальної діяльності в ході проведення експерименту. В процесі експерименту нами використовувалися завдання на цілеполягання й підвищення усвідомленості мотивів: використання ситуації вибору між виконанням творчого й репродуктивного завдання, студентам пропонувалося закінчити виконання розпочатого творчого завдання та ін. Одержані результати подано в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

Усвідомлення цілей пізнавальної діяльності у студентів

II та IV курсів (у %)

Рівні	Групи		Експериментальні				Контрольні			
			До експе- рименту		Після експе- рименту		До експе- рименту		Після експе- рименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41		

Конструктивно-творчий	11	15	20	25	47	58	50	58
Відтворювально-творчий	36	35	53	50	35	28	35	32
Копіювальний	53	50	27	25	18	14	15	10

Як видно з таблиці, усвідомлення цілей пізнавальної діяльності також має тенденцію до підвищення. Так, в ЕГ АМ-23 після проведення експерименту КТ рівень підвищився на 9 %, в ЕГ АМ-43 – на 10 %, у КГ АМ-21 – на 3 %, у КГ АМ-41 не змінився. ВТ рівень в ЕГ АМ-23 збільшився на 17 %, в ЕГ АМ-43 – на 15 % (у КГ АМ-21 – на 3 %, у КГ АМ-41 не змінився). К рівень в ЕГ АМ-23 знизився на 26 %, в ЕГ АМ-43 – на 25 % (у КГ АМ-21 – на 3 %, у групі АЯ-41 – на 4 %), що ще раз підтверджує правильність обраної методики.

Спостерігаючи за студентами у процесі експерименту, нами було відзначено, що вони з більшою охотою виконували завдання творчого характеру, із задоволенням брали участь у дискусіях та ділових іграх, при цьому навчальний матеріал засвоювався краще і без особливих зусиль. Звичайно, що цікаві творчі завдання викликали здебільшого позитивні емоції. Результати спостережень подано в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22.

*Вплив емоцій на самостійне виконання творчих завдань
у студентів II та IV курсів (у %)*

Групи	Експериментальні				Контрольні			
	До експе- рименту		Після експе- рименту		До експе- рименту		Після експе- рименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Відчували емоційний підйом під час виконання творчого завдання	15	10	34	35	58	67	61	67

Відчували задоволення результатами інтелектуальної діяльності	32	35	51	50	31	23	28	23
Відчували небажання й розчарування	53	55	15	15	11	10	11	10

Як ми бачимо з таблиці, в ході проведення експерименту більша частина групи АМ-23 виконувала творчі завдання на емоційному підйомі. В ЕГ АМ-23 емоційний підйом збільшився на 19 %, в ЕГ АМ-43 – на 25 % (в КГ АМ-21 - на 3 %, в КГ АМ-41 не змінився); стали відчувати задоволення результатами інтелектуальної праці в ЕГ АМ-23 на 19 % студентів більше, в ЕГ АМ-43 на 15 % більше (в КГ АМ-21 і АМ-41 цей рівень не змінився); емоції небажання й розчарування зменшилися в ЕГ АМ-23 на 38 %, в ЕГ АМ-43 на 40 % (в КГ АМ-21 і АМ-41 змін не було). Все це свідчить про користь проведеного експерименту і зростання пізнавального інтересу студентів.

Як стимул пізнавальної діяльності нами використовувалося озброєння методами наукового пошуку, постановку навчальних завдань, рейтингову систему в оцінці знань. Експериментальні дані за цими параметрами подано в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23.

Вплив стимулів на самостійне виконання навчальних завдань у студентів II та IV курсів (у%)

Стимул	Рівні	Експериментальні				Контрольні			
		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
		АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Озброєння методами наукового пошуку	КТ	15	25	38	50	25	53	30	53
	ВТ	28	35	47	35	50	28	48	33
	К	57	40	15	15	25	19	22	14
Постановка	КТ	30	35	53	55	61	62	61	62

і виконання навчальних завдань	ВТ	17	25	28	25	21	19	25	24
	К	53	40	19	20	18	19	14	14

З таблиці видно, що після проведення експерименту в ЕГ АМ-23 кількість студентів, що використовують стимул «озброєння методом наукового пошуку» на КТ рівні збільшилася на 23 %, на ВТ рівні збільшилася на 19 %, на К рівні зменшилася на 42 %. В ЕГ АМ-43 кількість студентів, що використовують цей стимул на КТ рівні збільшилася на 25 %, на ВТ рівні змін не було, К рівень зменшився на 25 %. У ЕГ АМ-21 КТ рівень збільшився на 5 %, ВТ рівень зменшився на 2 %, К рівень зменшився на 3 %. У ЕГ АМ-41 на КТ рівні змін не було, ВТ рівень збільшився на 5 %, К рівень зменшився на 3 %. У своїй пізнавальній діяльності стали керуватися стимулом “постановка і виконання навчальних завдань” на КТ рівні в ЕГ АМ-23 на 23 % більше, на ВТ рівні – на 11 % більше, на К рівні на 34 % менше. В ЕГ АМ-43 цей стимул на КТ рівні використовували на 20 % більше, в ВТ рівні змін не було, К рівень зменшився на 20 %. У ЕГ АМ-21 та АМ-41 на КТ рівні змін не було. ВТ рівень у ЕГ АМ-21 збільшився на 4 %, у ЕГ АМ-41 – на 5 %. К рівень у ЕГ АМ-41 зменшився на 5 %, у ЕГ АМ-21 – на 4 %.

Вольові якості майбутніх перекладачів (рішучість, наполегливість, настирливість, самостійність у прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції) ми визначали внаслідок аналізу продуктів навчальної діяльності, спостереження за поведінкою студентів під час занять, метода компетентних суддів.

Далі ми розподілили студентів II курсу за рівнями сформованості мотиваційно-вольового компонента пізнавальної самостійності. Одержані дані подано в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24.

Сформованість мотиваційно-вольового компонента пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсу (у %)

Групи	Експериментальні				Контрольні			
	До експе- рименту		Після експе- рименту		До експе- рименту		Після експе- рименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Конструктивно- творчий	11	13	28	22	50	54	50	54
Відтворювально- творчий	39	35	50	50	32	28	36	32
Копіювальний	50	52	22	28	18	18	14	14

З таблиці видно, що в ЕГ АМ-23 та ЕГ АМ-43 результати сформованості мотиваційного компонента значно збільшилися. Так, до КТ рівня у групі АМ-23 стало належати на 17 % студентів більше, у групі АМ-43 – на 9 % більше (в КГ АМ-21 і АМ-41 результат не змінився), до ВТ рівня в ЕГ АМ-23 стало належати на 11 % студентів більше, в ЕГ АМ-43 – на 15 % більше, (в КГ АМ-21 - на 4 % більше, в КГ АМ-41 збільшився на 4 %), до К рівня в ЕГ АМ-23 стало належати на 28 % студентів менше, у групі АМ-43 – на 24 % менше (в КГ АМ-21 і КГ АМ-41 - на 4 % менше в кожній).

Відтак, ми доходимо висновку, що експеримент з формування мотиваційного компонента пізнавальної самостійності відбувся успішно: набагато менший відсоток студентів в експериментальних групах став належати до копіювального рівня. Хоча експериментальні групи були спочатку значно слабші, ніж контрольні, після експерименту результати стало можливим порівнювати: незважаючи на те, що контрольні групи все ж таки перебільшували експериментальні за кількістю студентів, що належали до конструктивно-творчого рівня, експериментальні групи були лідерами за кількістю студентів, які належали до відтворювально-творчого рівня.

Надалі нами було проаналізовано вплив експерименту на рівні сформованості організаційних та пізнавальних умінь. Для цього ми

скористалися методом спостереження за процесом навчання, виконанням самостійних пошукових і дослідницьких робіт. Одержані дані наведено в таблиці 2.25. Дані з кожного конкретного вміння подано в таблиці 1 (Див. додаток Ж).

Таблиця 2.25.

Використання основних організаційно-пізнавальних умінь під час самостійного виконання навчальних завдань у студентів

II та IV курсу (у %)

Рівні \ Групи	Експериментальні				Контрольні			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Конструктивно-творчий	10	13	27	30	43	55	46	55
Відтворювально-творчий	34	31	50	45	36	29	36	33
Копіювальний	56	56	23	25	21	16	18	12

З таблиці видно, що в ході проведення експерименту основні пізнавальні вміння вдосконалюються: в ЕГ АМ-23 і ЕГ АМ-43 до конструктивно-творчого рівня стало належати на 17 % студентів більше в кожній групі (у КГ АМ-21 – на 3 %, у КГ АМ-41 – без змін). Відтворювально-творчий рівень в ЕГ АМ-23 підвищився на 16 %, у групі АМ-43 – на 14 % (у КГ АМ-21 цей рівень не змінився, у КГ АМ-41 - підвищився на 4 %). Копіювальний рівень знизився в ЕГ АМ-23 на 33 %, у групі АМ-43 – на 31 % (у КГ АМ-21 і в КГ АМ-41 – на 3 % в кожній).

На підставі тестування нами було проведено вимір рівня сформованості мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції.

Одержані дані подано в таблиці 2.26. Більш повні результати подано в таблиці 2 додатку Ж.

Таблиця 2.26.

Рівні сформованості мовної компетенції у студентів II та IV курсів (у %)

Групи Рівні	Експериментальні				Контрольні			
	До експе- рименту		Після експе- рименту		До експе- рименту		Після експе- рименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Конструктивно- творчий	11	13	30	25	46	53	46	53
Відтворювально- творчий	33	35	47	55	36	28	40	33
Копіювальний	56	32	23	20	18	19	14	14

Аналіз отриманих даних дозволив дійти висновку про те, що в експериментальній групі намітилася позитивна тенденція в розподілі студентів за рівнями сформованості мовної компетенції, що свідчить про ефективність проведеної роботи, методики та сукупності педагогічних умов, які впроваджувалися в експериментальних групах. Так, до КТ рівня в ЕГ АМ-23 стало належати на 19 % студентів більш, в ЕГ АМ-43 - на 12 % студентів більше, (у КГ АМ-21 КГ та КГ АМ-41 змін не спостерігалось). ВТ рівень в ЕГ АМ-23 підвищився – на 14 %, в ЕГ АМ-43 – на 20 % (у КГ АМ-21 – на 4 %, у КГ АМ-41 – на 5 %). До К рівня в ЕГ АМ-23 стало належати на 33 % студентів менше, в ЕГ АМ-43 – на 32 % менше (у КГ АМ-21 – на 4 % менше, у КГ АМ-41 – на 5 % менше). Такі результати пояснюються тим, що в контрольних групах нами не проводилася спеціальна цілеспрямована робота з формування пізнавальної самостійності.

Таблиця 2.27.

Рівні сформованості мовленнєвої компетенції у студентів

II та IV курсів (у %)

Рівні \ Групи	Експериментальні				Контрольні			
	До експе- рименту		Після експе- рименту		До експе- рименту		Після експе- рименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Конструктивно- творчий	11	20	27	30	54	58	54	58
Відтворювально- творчий	39	30	54	50	32	32	36	32
Копіювальний	50	50	19	20	14	10	10	10

Як видно з таблиці, в експериментальній групі намітилася позитивна тенденція в розподілі студентів за рівнями сформованості мовленнєвої компетенції, що свідчить про ефективність проведеної роботи, методики та сукупності педагогічних умов, які впроваджувалися в експериментальних групах. Так, до КТ рівня в ЕГ АМ-23 стало належати на 16 % студентів більш, в ЕГ АМ-43 - на 25 % студентів більше, (у КГ АМ-21 та КГ АМ-41 змін не спостерігалось). ВТ рівень в ЕГ АМ-23 підвищився – на 15 %, в ЕГ АМ-43 – на 20 % (у КГ АМ-21 – на 4 %, у КГ АМ-41 змін не спостерігалось). До К рівня в ЕГ АМ-23 стало належати на 31 % студентів менше, у групі АМ-43 – на 30 % менше (у КГ АМ-21 – на 4 % менше, у КГ АМ-41 – змін не спостерігалось).

Таблиця 2.28.

Рівні сформованості соціокультурної компетенції у студентів

II та IV курсів (у %)

Групи	Експериментальні	Контрольні
-------	------------------	------------

Конструктивно-творчий	14	18	30	35	54	61	58	61
Відтворювально-творчий	31	33	57	50	32	28	32	28
Копіювальний	55	49	23	15	14	11	10	11

Як свідчить таблиця, показники КТ рівня в ЕГ АМ-23 підвищилися на 16 %, в ЕГ АМ-43 – на 17 % в той час як у КГ АМ-21 – на 4 %, у КГ АМ-41 змін не спостерігалось. Показники ВТ рівня підвищилися в ЕГ АМ-23 – на 26 %, в ЕГ АМ-43 – на 17 % (у КГ АМ-21 та АМ-41 змін не спостерігалось). Особливо помітно в експериментальних групах знизилися показники К рівня: в ЕГ АМ-23 на 32 %, у групі АМ-43 – на 34 % (у КГ АМ-21 показники цього рівня знизилися на 4 %, у КГ АМ-41 - без змін).

На підставі вищезазначених даних нами було виведено рівні сформованості операційно-процесуального компонента як середнє арифметичне його складових.

Результати подано в таблиці 2.30.

Таблиця 2.30.

Сформованість операційно-вольового компонента пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсів (у %)

Рівні	Групи		Експериментальні				Контрольні			
			До експе- рименту		Після експе- рименту		До експе- рименту		Після експе- рименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41		
Конструктивно-творчий	19	17	32	28	50	52	50	52		

Відтворювально-творчий	31	25	52	50	32	28	36	32
Копіювальний	50	58	16	22	18	20	14	16

Виходячи з даних таблиці, ми доходимо висновку, що в експериментальних групах результати вищі, ніж у контрольних. Кількість студентів, які відповідають конструктивно-творчому рівню в ЕГ АМ-23 зросла на 13 %, в КГ АМ-43 – на 11 % (у КГ АМ-21 і у КГ АМ-41 результат не підвищився). Відтворювально-творчому рівню в ЕГ АМ-23 стало відповідати на 21 % студентів більше, в ЕГ АМ-43 – на 25 % більше (у КГ АМ-21 і у КГ АМ-41 результати зросли лише на 4 %). Показники копіювального рівня знизилися в ЕГ АМ-23 на 34 %, у групі АМ-43 – на 36 % (у контрольній групі АМ-21 показники цього рівня знизилися на 4 %, у групі АМ-41 – також на 4 %).

На підставі показників рівнів сформованості мотиваційного та операційного компонентів було визначено рівні сформованості пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсів як середнє арифметичне складових величин. Отримані дані подано в таблиці 2.31.

Таблиця 2.31.

***Сформованість пізнавальної самостійності
у студентів II та IV курсів (у %)***

Групи	Експериментальні				Контрольні			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	АМ-23	АМ-43	АМ-23	АМ-43	АМ-21	АМ-41	АМ-21	АМ-41
Конструктивно-творчий	15	15	30	25	50	53	50	53
Відтворювально-творчий	35	30	51	50	32	28	36	32

Копіювальний	50	55	19	25	18	19	14	15
--------------	----	----	----	----	----	----	----	----

На підставі результатів, наведених в таблиці ми доходимо висновку, що в експериментальних групах результати виявилися вищими, ніж у контрольних. Так, у групі АМ-23 КТ рівню після експерименту стало відповідати на 15 % студентів більше (в КГ АМ-21 змін не відбулося); показники ВТ рівня в ЕГ групі АМ-23 підвищилися на 15 % (у КГ АМ-21 – на 4 %), показники К рівня у групі ЕГ АЯ-23 знизилися на 31 %, у КГ АМ-21 - на 4 %. Такі ж дані ми отримали і по ІV курсу. В ЕГ АМ-43 показники КТ рівня після експерименту підвищилися на 10 %, у КГ АМ-41 змін не відбулося; показники ВТ рівня в ЕГ АМ-43 підвищилися на 20 %, у КГ АМ-41 – на 4 %; показники К рівня в ЕГ АМ-43 знизилися на 30 % (у КГ АМ-41 – на 4 %).

Відтак, ми бачимо, що після проведення експерименту пізнавальна самостійність зростає як в експериментальних групах, так і в контрольних, проте не так помітно. Набагато менший відсоток студентів в експериментальних групах став належати до копіювального рівня. Хоча експериментальні групи, підкреслимо ще раз, були спочатку значно слабші, ніж контрольні, після експерименту результати стало можливим порівнювати: незважаючи на те, що контрольні групи все ж таки перебільшували експериментальні за відсотком студентів, що належали до конструктивно-творчого рівня, в експериментальних групах значно підвищився відсоток студентів, які належали до відтворювально-творчого рівня.

Різниця в отриманих даних пояснюється спеціально проведеною методикою з впровадженням сукупності педагогічних умов з формування пізнавальної самостійності в експериментальних групах. У контрольних групах ніякої додаткової роботи не проводилося.

На підставі отриманих результатів ми зробили висновок, що використання різноманітних форм і методів навчання й впровадження розроблених нами педагогічних умов, а саме: забезпечення позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання в майбутніх перекладачів; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів – все це дозволило досягти позитивних результатів і підвищити пізнавальну самостійність студентів – майбутніх перекладачів у процесі їх професійної підготовки.

Для об'єктивної оцінки отриманих результатів експерименту ми застосовували один з методів математичної статистики обробки даних – метод парних порівнянь для зв'язних вибірок. Через те, що спочатку рівень груп, які взяли участь в експерименті, неоднаковий, виміри проводилися для однієї і тієї самої групи досліджуваних до і після проведення експерименту. Для порівняння середніх значень нами використовувалася модифікація t-критерію Стьюдента для зв'язних вибірок [70]. Особливість t-критерію полягає в тому, що гіпотеза формулюється у відношенні розбіжностей d_i сполучених пар значень.

Обчислення повинні були підтвердити, що розроблена нами експериментальна модель і впроваджені педагогічні умови сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів-філологів. Порядок застосування подано в додатку Ж.

Після проведення обчислень з таблиці «Критичні значення двобічного t -критерію Стьюдента» при $\alpha=0,05$ і ступенях свободи $\nu_{e2} = 25$ знаходимо, що $t_{0,05} = 2,06$. Оскільки $t_{e2} > t_{0,05}$, отже розбіжність, яка спостерігається, є статистично значущою і нульову гіпотезу можна відкинути. Відтак, проведений нами

експеримент позитивно вплинув на рівні сформованості пізнавальної самостійності у студентів експериментальної групи II курсу (АМ-23).

Такі ж обчислення проводились і в контрольній групі II курсу АМ-21. При $\alpha=0,05$ та ступенях свободи $\nu_{k2} = 27$ знаходимо, що $t_{0,05} = 2,052$. Зважаючи на те, що $t_{k2} < t_{0,05}$, ми дійшли висновку, що в контрольній групі АМ-21 також відбулися позитивні зрушення, проте, не статистично значущі, тому що в цій групі не проводився експеримент.

В експериментальній групі IV курсу АМ-43 при $\alpha=0,05$ і ступенях свободи $\nu_{e5} = 19$ знаходимо, що $t_{0,05} = 2,093$. Тобто, $t_{e5} > t_{0,05}$, отже різниця, яка спостерігається, є статистично значущою й нульову гіпотезу можна відкинути.

В контрольній групі IV курсу АМ-41 при $\alpha=0,05$ та ступенях свободи $\nu_{k5} = 20$ $t_{0,05} = 2,086$. Зважаючи на те, що $t_{k5} < t_{e5}$, ми дійшли висновку, що в контрольній групі АМ-41 також спостерігається позитивна тенденція, але не статистично значуща, що може бути пояснено відсутністю цілеспрямованої роботи з формування пізнавальної самостійності.

Отримані шляхом використання методу математичної статистики результати достатньо наочно підтвердили ефективність застосованої експериментальної методики, яка відбиває особливості розробленої нами моделі, й перевірили ефективність педагогічних умов, що сприяють її реалізації, тобто формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів. Як свідчать результати формувального експерименту, в експериментальних групах відбулися значні позитивні зміни. В контрольних групах також намітилася позитивна тенденція, проте не статистично значуща, що пояснюється відсутністю проведення цілеспрямованої роботи.

Висновки з другого розділу

Завдання, які ми ставили в дослідно-експериментальній роботі вимагали проведення констатувального та формувального експерименту. З метою виявлення ступеня ефективності експериментальної методики з формування пізнавальної самостійності студентів-майбутніх перекладачів була розроблена спеціальна система наукового дослідження, яка містила:

- визначення вихідних позицій (понятійний апарат, методика і процедура дослідження, фіксація результатів дослідження та їх аналіз);
- визначення первинного рівня пізнавальної самостійності у студентів-майбутніх перекладачів II та IV курсів (проведення констатувального експерименту, аналіз результатів);
- апробація і проведення формувального експерименту, аналіз результатів;
- виявлення рівнів пізнавальної самостійності після формувального експерименту;
- встановлення характерних залежностей між рівнем пізнавальної самостійності до і після проведення експерименту шляхом використання t -критерію для зв'язних вибірок.

Виходячи з виділених компонентів пізнавальної самостійності, ми виявили критерії, на підставі яких визначали рівні даного явища.

За критерії рівнів сформованості було взято виокремлені нами компоненти з визначеними в них ознаками: мотиваційно-вольовий, змістовий, операційно-процесуальний. Мотиваційно-вольовий компонент оцінювали за такими показниками: пізнавальні мотиви (ознаки прояву: інтерес, прагнення до самовдосконалення, самостійність під час виконання завдань), пізнавальні цілі (ознаки прояву: усвідомлення цілей, потреба в досягненні мети), пізнавальні емоції і емоційне ставлення (ознаки прояву: емоційний підйом під час виконання завдань самостійно), пізнавальні стимули (озброєння методами наукового пошуку, постановка і виконання навчальних завдань), вольові якості (ознаки прояву: рішучість, наполегливість, самостійність у прийнятті перекладацьких рішень, здатність до саморегуляції).

При оцінюванні змістового компонента було виділено такі показники: спеціальні знання, ознаками прояву якого виступили мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції; загальні знання.

Операційно-процесуальний компонент визначався за показником володіння загальними логічними операціями (ознаки прояву якого є: порівняння, аналогія, оперування поняттями, доказ істинності своєї думки) й організаційно-пізнавальними вміннями (ознаки прояву якого є: вміння працювати з відео- та аудіозаписами; вміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою; вміння самостійно проводити експеримент і на його підставі отримувати нові знання; вміння планувати свою роботу та здійснювати самоконтроль). При цьому, пізнавальна самостійність розглядалась як інтегральне явище, компоненти якого було визначено як експериментально, так і внаслідок аналізу продуктів навчальної діяльності, спостереження за поведінкою студентів під час занять.

Сутність констатувального експерименту полягала у виявленні первинного рівня пізнавальної самостійності у студентів II та IV курсів і визначенні груп для проведення подальшої експериментальної роботи. В ході експерименту було проведено декілька досліджень: визначено коло пізнавальних інтересів, ступінь впливу мотивів, стимулів, емоцій на самостійне виконання завдань у студентів II та IV курсів, ступінь прояву їх пізнавальних, практичних і загальних логічних умінь, здатності до цілепокладання.

У ході дослідження було встановлено, що особливий інтерес для студентів викликають спеціальні предмети, необхідні безпосередньо для майбутньої роботи. Під час експерименту було з'ясовано, що самостійною роботою з вивчення низки предметів, необхідних для майбутньої професії займаються 30 % студентів другого курсу і 35 % студентів четвертого курсу.

Щодо усвідомлення цілей пізнавальної діяльності, на підставі експерименту було з'ясовано, що в основній масі спостерігався спад

усвідомлення мотивів до самостійної діяльності, більша частина мотивів у студентів була недостатньою.

Аналіз отриманих результатів засвідчив підвищення рівня пізнавальної мотивації у студентів IV курсу порівняно зі студентами II курсу, що підтвердило тенденцію росту пізнавального досвіду студентів у процесі професійної підготовки і свідчило про зацікавленість предметами, що вивчаються, підвищення самостійності і самосвідомості студентів.

Для оцінки показників пізнавальної самостійності була застосована 50-бальна шкала. 45-50 балів отримали ті студенти, в яких пізнавальна самостійність була сформована на вищому, конструктивно-творчому рівні, 35-45 балів – на середньому, відтворювально-творчому рівні, 25-34 – на низькому, копіювальному рівні. Потім було виведено середні показники з кожної складової пізнавальної самостійності та визначено 3 рівні цього явища: копіювальний, відтворювально-творчий, конструктивно-творчий. За результатами констатувального експерименту найвищі показники було одержано в групах АМ-21, в якій конструктивно-творчому та відтворювально-творчому рівням відповідало 50 % й 32 % студентів відповідно. На IV курсі більша кількість студентів належала до конструктивно-творчого (53 %) та відтворювально-творчого (28 %) рівнів у групі АМ-41. У цьому зв'язку можна говорити про зростання пізнавальної самостійності студентів до старших курсів. Водночас було виявлено групи студентів з низькими показниками. Найнижчий рівень цього явища серед студентів II курсу зафіксовано у групі АМ-23: конструктивно-творчому рівню відповідало 15 % студентів, відтворювально-творчому – 35 %, копіювальному – 50 %. На IV курсі найнижчі показники зафіксовано у групі АМ-43: конструктивно-творчий рівень виявили – 15 % студентів, відтворювально-творчий – 30 %, копіювальний рівень – 55 %.

Зважаючи на те, що рівень груп первісно неоднаковий, тому що групи АМ-21 та АМ-41 спочатку формувалися як найсильніші з найкращих абітурієнтів і медалістів, ми дійшли висновку, що доцільно проводити

перехресне дослідження з формування пізнавальної самостійності. Для проведення формувального експерименту групи з високими показниками (АМ-21 та АМ-41) ми визначили як контрольні, а групи з найнижчими показниками (АМ-23 та АМ-43) - як експериментальні.

У ході дослідження було побудовано експериментальну модель формування пізнавальної самостійності у студентів - майбутніх перекладачів. Зазначена модель містила такі складові: мету навчально-виховного процесу, компоненти об'єкту дослідження, принципи, форми, методи і засоби формування пізнавальної самостійності, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети.

Організація процесу формування й удосконалення пізнавальної самостійності здійснювалася нами з урахуванням спеціальних методичних принципів, які відображають вимоги до організації навчально-виховного процесу в межах певної дисципліни: принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, інтеграції й диференціації навчання мовленнєвих навичок, а також принципу автономії творчої діяльності, індивідуалізації, свідомості в навчанні, проблемності.

Мета формувального експерименту полягала в апробації експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої нами експериментальної моделі, і перевірки ефективності педагогічних умов, що сприяють її реалізації, тобто формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів: забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів.

Для успішного проведення формувального експерименту у студентів було створено методичне забезпечення навчального процесу на заняттях з практики

мовлення, практичної граматики, писемного перекладу, що включало формування у студентів деяких початкових уявлень про експериментальну методику, різноманітні завдання, комплекси вправ, спрямовані на прищеплення творчого підходу до процесу набуття знань, аналіз результатів роботи впродовж всього експериментального періоду.

Реалізація педагогічних умов з перевірки ефективності розробленої нами експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності у студентів-філологів пройшла успішно. Дані прикінцевого зрізу, проведеного з метою визначення рівнів пізнавальної самостійності у студентів експериментальних та контрольних груп, підтвердили правомірність висунутої гіпотези. В експериментальних групах результати виявилися вищими, ніж у контрольних. Так, у групі АМ-23 конструктивно-творчому рівню після експерименту стало відповідати на 15 % студентів більше (в контрольній групі АМ-21 змін не відбулося); відтворювально-творчий рівень в експериментальній групі АМ-23 підвищився на 16 % (у контрольній групі АМ-21 – на 4 %), копіювальний рівень у групі АМ-23 знизився на 31 %, у групі АМ-21 - на 4 %. Такі ж дані було одержано і на IV курсі. В експериментальній групі АМ-43 конструктивно-творчий рівень після експерименту підвищився на 10 %, у контрольній групі АМ-41 змін не відбулося; відтворювально-творчий рівень в експериментальній групі підвищився на 20 %, у контрольній групі – на 4 %; копіювальний рівень знизився в експериментальній групі на 30 %, у контрольній – на 4 %.

Після проведення експерименту пізнавальна самостійність зростає як в експериментальних групах, так і в контрольних, проте не так помітно. Набагато менший відсоток студентів в експериментальних групах став належати до копіювального рівня. Хоча експериментальні групи були спочатку значно слабші, ніж контрольні, після експерименту результати стало можливим порівнювати: незважаючи на те, що контрольні групи все ж таки перебільшували експериментальні за кількістю студентів, що належали до

конструктивно-творчого рівня, експериментальні групи біли лідерами за кількістю студентів, які належали до відтворювально-творчого рівня.

Можливість використання експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої нами моделі та перевірка ефективності педагогічних умов, що сприяють її реалізації, тобто формуванню пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів, було обґрунтовано й статистично. Для об'єктивної оцінки одержаних результатів експерименту нами використовувався метод парних порівнянь для зв'язних вибірок. Через те, що первісно рівень груп, що взяли участь в експерименті, був неоднаковий, виміри проводилися для однієї й тієї ж групи досліджуваних до і після проведення експерименту. Для порівняння середніх значень нами використовувалася модифікація t-критерію Стьюдента для зв'язних вибірок при $\alpha=0,05$. Оскільки $t_e > t_{0,05}$, різниця, що спостерігалася після проведення експерименту в експериментальних групах є статистично значущим, отже, проведений нами експеримент позитивно вплинув на ефективність формування рівнів пізнавальної самостійності у студентів в експериментальних групах II та IV курсів (АМ-23 і АМ-43).

На підставі результатів проведеної роботи ми дійшли висновку, що в експериментальних групах відбулися значні позитивні зміни. В контрольних групах також намітилася позитивні зрушення, але статистично не значущі, що пояснюється відсутністю цілеспрямовано проведеної роботи. Отже, обчислення підтвердили, що застосована експериментальна методика, яка відбиває особливості розробленої нами моделі, і виокремлені нами педагогічні умови, сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів на більш високому рівні.

ВИСНОВКИ

У дисертації вперше досліджено процес формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки; розроблено й науково обґрунтовано експериментальну модель формування пізнавальної самостійності у студентів; визначено її педагогічні умови.

Під пізнавальною самостійністю перекладачів розуміємо особливу якість особистості майбутніх перекладачів, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту (перекладу мови оригінала) внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок, організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності.

У дослідженні було визначено, що пізнавальна самостійність майбутніх перекладачів складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового й операційно-процесуального.

До складу змістового компонента входять загальні й спеціальні знання. Особливо важливим для майбутніх перекладачів є здобування поряд із

загальним обсягом знань, що є показником загальної ерудиції, ще й спеціальних знань, необхідних для майбутньої перекладацької діяльності.

Процес здобування спеціальних знань включає набування різних компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної). У дослідженні ми виходимо з того, що досягнення певного рівня компетенції майбутніх перекладачів виступає як інтегральне опанування іноземної мови, що дозволяє студентам задовольняти комунікативні потреби засобами мови, що вивчається, для здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

Уважаємо, що мовна компетенція містить низку інших компетенцій (фонетичну, лексичну, граматичну, перекладацьку компетенції); соціокультурна компетенція дозволяє використовувати знання з урахуванням ситуації спілкування; мовленнєва компетенція складається з мовленнєвих умінь як засобів реалізації мовленнєвих дій відповідно до конкретної ситуації спілкування і функціонування якої забезпечується сукупністю набутих мовних і соціокультурних знань.

Операційно-процесуальний компонент пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів містить у собі організаційно-пізнавальні вміння (вміння працювати з відео- й аудіо записами, навчальною і науково-популярною літературою і на цій підставі одержувати нові знання; вміння самостійно здійснювати експеримент і на цьому підґрунті формулювати самостійні висновки; вміння планувати роботу та здійснювати самоконтроль) та володіння загальними логічними операціями.

У мотиваційно-вольовому компоненті особливе місце посідає вольовий аспект пізнавальної самостійності майбутнього перекладача, тому що самостійний творчий пошук завжди пов'язаний з рішучістю, наполегливістю в досягненні мети, самостійністю у прийнятті перекладацьких рішень, здатністю до саморегуляції. Всі ці якості особистості є основою мотиваційно-вольового компонента, до складу якого, окрім вольового аспекту, належать мотиви, емоції, здатність до цілепокладання, інтерес, потреби.

Мотиви, здатність до цілепокладання й емоційний підйом пов'язані із прагненням до проведення самостійної пізнавальної діяльності. У свою чергу, опорні знання, вміння й навички пов'язані зі здібністю здійснювати цю діяльність. Основним показником самостійної пізнавальної діяльності є обсяг і міцність знань, набутих унаслідок її проведення, на тлі позитивного ставлення до цієї діяльності.

Пізнавальна самостійність залежить від пізнавальних задач, що стоять перед тими, хто навчається. Тому це поняття є багаторівневим. В процесі дослідження було виокремлено й описуємо три рівні розвитку пізнавальної самостійності: копіювальний (низький), відтворювально-творчий (середній) та конструктивно-творчий (високий).

На етапі копіювальної самостійності діяльність виконується шляхом наслідування, пізнавальна самостійність виражається в ситуаціях, аналогічних уже відомим. На цьому рівні відбувається доведення до учнів зразків типових пізнавальних дій, умінь найпростіших переносів за аналогією. Пізнавальна діяльність будується за зразком, через наслідування.

Другий етап – це формування відтворювально-творчої самостійності. Суть його полягає у здібності до складного переносу явищ, які відпрацьовуються, в якому завжди потрібна здогадка, прояв творчості.

Вищий етап системи – формування конструктивно-творчої самостійності. Кінцева мета – це досягнення творчої самостійності тих, хто навчається, шляхом створення нових методів пізнавальних дій.

Для визначення первинного рівня пізнавальної самостійності у студентів другого та четвертого курсів та визначення груп з метою проведення подальшої експериментальної роботи був проведений констатувальний експеримент. Ми вважали, що результати цих двох курсів найбільш показові, тому що студенти першого курсу ще недостатньо адаптовані до умов вищого навчального закладу, третій курс можна вважати проміжними, в той час як результати студентів

другого курсу є показниками початкового рівня сформованості пізнавальної самостійності у вищому навчальному закладі, а результати студентів четвертого курсу – фінального. Для визначення первинного рівня розвитку пізнавальної самостійності ми використовували метод анкетування, ранжування, спостереження. На етапі констатувального експерименту взяли участь у роботі 82 студенти II курсу та 61 студент IV курсу, всього 143 студенти і 12 викладачів кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету.

Дані, одержані в ході констатувального експерименту, засвідчили, що більшість студентів відповідали копіювальному та відтворювально-творчому рівням пізнавальної самостійності. Найбільш високі показники були одержані у групах АМ-21 (50 % студентів відповідали конструктивно-творчому рівню, 32 % - відтворювально-творчому рівню, 18 % - копіювальному рівню). На IV курсі значна кількість студентів належала до конструктивно-творчого та відтворювально-творчого рівнів у групі АМ-41 (53 % и 28 % відповідно), 19 % - до копіювального рівня. У цьому зв'язку можна говорити про зростання пізнавальної самостійності студентів до старших курсів. Водночас були виокремлені групи студентів з найбільш низькими показниками (АМ-23: 50 % студентів відповідало копіювальному рівню, 35 % - відтворювально-творчому рівню, 15 % - конструктивно-творчому рівню; АМ-43: 55 % студентів належало до копіювального рівня, 30 % - до відтворювально-творчого рівня, 15 % - до конструктивно-творчого рівня).

Для проведення формувального експерименту групи студентів II і IV курсів були умовно розподілені на контрольні (АМ-21, АМ-41) та експериментальні (АМ-23, АМ-43). Зважаючи на те, що рівень груп первісно неоднаковий, тому що групі АМ-21 та АМ-41 спочатку формувалися як найсильніші з найкращих абітурієнтів і медалістів, ми дійшли висновку, що доцільно проводити перехресне дослідження з формування пізнавальної

самостійності. Так, групи з високими показниками нами використовувалися як контрольні, а групи з найбільш низькими показниками – як експериментальні.

В ході дослідження було виокремлено сукупність педагогічних умов, що сприяють покращенню якості навчання, і як наслідок підвищенню рівнів пізнавальної самостійності студентів – майбутніх перекладачів, а саме: забезпечення в майбутніх перекладачів позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у процесі навчання; трансформація навчально-пізнавальних мотивів навчання в особистісно-значущі; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх перекладачів.

Під час дослідження було побудовано експериментальну модель з формування пізнавальної самостійності в студентів - майбутніх перекладачів. Зазначена модель включала такі складові: мету навчально-виховного процесу, компоненти об'єкта дослідження, принципи, форми, методи і засоби формування пізнавальної самостійності, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети.

Організація процесу формування й удосконалення пізнавальної самостійності здійснювалася нами з урахуванням спеціально-методичних принципів, які відображають вимоги до організації навчально-виховного процесу в межах певної дисципліни: принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, інтеграції й диференціації навчання мовленнєвих навичок, а також принципу автономії творчої діяльності, індивідуалізації, свідомості в навчанні, проблемності.

З метою ефективного використання виокремлених нами педагогічних умов і розробленої експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності в майбутніх перекладачів було створено методичне забезпечення навчального процесу на заняттях з практики мовлення, що включають формування у студентів деяких початкових уявлень про експериментальну методику, різноманітні завдання, комплекси вправ, спрямовані на прищеплення

творчого підходу до процесу здобуття знань, аналіз результатів роботи протягом усього експериментального періоду.

Результати проведеного дослідження дозволили дійти висновку, що реалізація виокремлених нами педагогічних умов для виявлення ступеня ефективності розробленої експериментальної моделі, забезпечила формування пізнавальної самостійності студентів, стимулювала процес оволодіння необхідним обсягом знань, умінь і навичок. В експериментальних групах результати виявилися вищими, ніж у контрольних. Як засвідчили дані прикінцевого зрізу, в експериментальній групі АМ-23 конструктивно-творчому рівню стало відповідати на 15 % студентів більше (в контрольній групі АМ-21 змін не відбулося); відтворювально-творчий рівень в експериментальній групі АМ-23 підвищився на 16 % (у контрольній групі АМ-21 – на 4 %), копіювальний рівень у групі АМ-23 знизився на 31 %, у групі АМ-21 - на 4 %. Такі ж дані було одержано і на IV курсі. В експериментальній групі АМ-43 конструктивно-творчий рівень після експерименту підвищився на 10 %, у контрольній групі АМ-41 змін не відбулося; відтворювально-творчий рівень в експериментальній групі підвищився на 20 %, у контрольній групі – на 4 %; копіювальний рівень знизився в експериментальній групі на 30 %, у контрольній – на 4 %.

Після проведення експерименту пізнавальна самостійність зростає як в експериментальних групах, так і в контрольних, проте не так помітно. Набагато менший відсоток студентів в експериментальних групах став належати до копіювального рівня. Хоча експериментальні групи були спочатку значно слабші, ніж контрольні, після експерименту результати стало можливим порівнювати: незважаючи на те, що контрольні групи все ж таки перебільшували експериментальні за кількістю студентів, що належали до конструктивно-творчого рівня, експериментальні групи біли лідерами за кількістю студентів, які належали до відтворювально-творчого рівня.

Правомірність використання даних педагогічних умов і розробленої нами експериментальної моделі було доведено і статистично. Для об'єктивної оцінки одержаних результатів експерименту ми застосовували один із методів математичної статистики обробки даних – метод парних порівнянь для зв'язних вибірок. Через те, що первісно рівень груп, які взяли участь в експерименті був неоднаковий, виміри проводилися для однієї і тієї самої групи досліджуваних до і після проведення експерименту. Для порівняння середніх значень нами було використано модифікацію t-критерію Стьюдента для зв'язних вибірок. Одержані шляхом використання методу математичної статистики результати достатньо наочно підтвердили ефективність експериментальної методики, яка відображає особливості розробленої нами моделі, і правомірність виокремлених педагогічних умов, що сприяють формуванню пізнавальної самостійності студентів - майбутніх перекладачів.

Перспективу розвитку проблеми, що розглядається, ми вбачаємо у дослідженні впливу пізнавальної самостійності на формування професійного мислення майбутніх перекладачів, а також особливостей формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у період виробничої практики та під час перших років професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко А.И., Алексеев А.А., Богословский В.В. и др. Практикум по общей психологии / Под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1990. – 288 с.
2. Адамів Г.С. Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – К., 2002. – 257 с.
3. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004. – 288 с.
4. Анастези Анна Психологическое тестирование. – 7-е изд., междунар. – СПб: Изд-во «Питер», 2003. – 687 с.
5. Арбекова Т.И. Английский без ошибок: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. - 2-е изд. - М.: Высш. шк., 1990. – 222 с.
6. Артёмова А.Ф., Леонович О.А. Энциклопедия самообразования по английскому языку и страноведению Великобритании и США. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2005.– 398 с.

7. Аристова Л.П. Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. – 54 с.
8. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
9. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПДПУ ім. Ушинського. - Одеса, 2004. – 270 с.
10. Бартенева И.А. Профессиональная деятельность учителя по воспитанию эмоционально-положительного отношения подростков к обучению: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.04/ ЮГПУ им. К.Д. Ушинского. – Одесса, 2000. – 21 с.
11. Беликов В.А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях: методические рекомендации. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 40 с.
12. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. - 223 с.
13. Белякова И.Ю., Бурмистров И.В., Зеличенко А.И. Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 116 с.
14. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск: Вышэйша школа, 1974. – 335 с.
15. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2002. – 213 с.
16. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М., 1966. - 288 с.
17. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

18. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. – СПб: Изд-во «Речь», 2003. – 439 с.
19. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Т.1. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
20. Бунаков М.Ф., Корф Н.А, Водовозов В. И., Тихомиров Д.И., Вахтерев В.П. Учителям начальной школы /сост. Н. Г. Казанский, Т. С. Назарова – М.: Просвещение, 1964. - С. 210-286.
21. Брунер Д. Процесс обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 83 с.
22. Букарева М.М. Некоторые вопросы интенсификации учебного процесса на младших курсах переводческого факультета. Интенсификация обучения рецептивным и продуктивным видам деятельности / Сб. науч. тр. – М., 1984. – Вып. 236. – С. 41-51.
23. Вилькеев Д.В. Развитие познавательной активности и самостоятельности у учащихся вечерних школ в процесс обучения. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1961. – 74 с.
24. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. – Казань, 1967. - 117 с.
25. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні. – К.: НДУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 178 с.
26. Володько В.М., Солдатенко М.М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації. – К.: ІСДО, 1993. – 52 с.
27. Вопросы психологического обоснования обучению иностранным языкам: Сб. науч. тр. / Под ред. Зимней И.А. – М.: МГПИИЯ, 1982. – Вып. 187. - 252 с.
28. Вопросы развития самостоятельности учащихся в процессе воспитания и обучения: Сб. статей / Под ред. Голант Е.Я. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. – 303 с.

29. Войтенок В.М., Войтенко А.М. Разговорный английский язык: Пособие для учителей. - М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. – 423 с.
30. Вяткин Л. Г. Об этапах исследования познавательной самостоятельности студентов // Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения в вузе: Сб. науч. тр.- Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун - та, 1986. - С. 36 - 42.
31. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. – К.: Изд-во Казанского ун-та, 1983. – 109 с.
32. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гипенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981. – С. 78-86.
33. Гак В.Г., Львин Ю.И. Курс перевода. Французский язык. - М., 1970. - С. 5-40.
34. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
35. Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 223 с.
36. Гаранин В.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов педагогического вуза в процессе обучения геометрии: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02/ Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1994. – 20 с.
37. Гачечиладзе Г. Художественный перевод и литературные взаимосвязи, Издание 2-е. – М., 1980. – 249 с.
38. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. - Ч 1. – М., 1977. – С. 4-10.

39. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 2. – С.17-24.
40. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1957. - 152 с.
41. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности школьников в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С. 34.
42. Головань М.С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Українськ. держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 21 с.
43. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: “Либідь”, 1997. – 374 с.
44. Данилов М.А. Дидактика: Проблемы методологии педагогики и методики исследования. - М.: Педагогика, 1972. - 350 с.
45. Данилов М.А. Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности учащихся на уроках: Сб. статей. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. – 96 с.
46. Данилов М.А. Повышение активности и самостоятельности учащихся в процессе преподавания математики и физики // Пути повышения эффективности урока. – Казань: Таткнигоиздат, 1959. - С. 21.
47. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики иностранного языка / Ред. М.Я Демьяненко. – К.: Вища школа, 1984. – 255 с.
48. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

49. Дидусь Н.И. Формирование самостоятельности учащихся как профессионально значимого качества личности будущего учителя: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ. – К., 1988. – 23 с.
50. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 284 с.
51. Дмитриева Ю.П. Психологические основы самостоятельности как свойства личности /Учен. записки ЛГПИ им. Герцена, 1964. – С. 24-28.
52. Додонов Б.И. В мире эмоций. - К.: Политиздат Украины, 1982. – 140 с.
53. Друзь Г.М. Управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів на основі програмування: 13.00.01 / Криворіз. держ. пед. ін-т. – Кривий Ріг, 1997. – 183 с.
54. Дусавицкий А.К. Воспитывая интерес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
55. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Учпедгиз, 1961.- 239 с.
56. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1986. – 79 с.
57. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
58. Жарова Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся: Учеб. пособие. – Л.: ЛГПИ, 1982. – 75 с.
59. Житницкий М.И. Эффективность процесса обучения в высшей школе (сущность и оценка). – Ленинград: ВВМУ им. М.В.Фрунзе, 1985. – 115 с.
60. Журавська Н.С. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: Автореф. дис... канд. пед наук: 13.00.04 / Національний аграрн. ун-т. – К., 1999. – 21 с.
61. Забродин Ю.М. Проблема диагностики и управления психическими состояниями // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С. 31- 40.

62. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
63. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза. – 1996. – 36 с.
64. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): Дис... канд. пед. наук. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2000. – С.75-115.
65. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
66. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480.
67. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО “МОДЕК”, 2001. – 432 с.
68. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
69. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 40.
70. Иванов В.С. Основы математической статистики: Учебное пособие для институтов физ. культуры. – М.: Физ-ра и спорт, 1990. – 176 с.
71. Иванов Р.И. Источники и условия развития умственной активности и самостоятельности школьников в процессе выполнения учебно-логических заданий // Науч. труды: Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. — Куйбышев: Куйбыш. пед. ин-т, 1978. Вып. 6. – С. 3-21.
72. Иванов Р.И. Развитие мышления школьников в процессе выполнения ими учебно-логических заданий. – Куйбышев: Б.и., 1978. – 72 с.

73. Иванова В.М., Калинина В.Н., Нешумова Л.А., Решетникова И.О. Математическая статистика: Учебник для средних специальных учебных заведений. – М.: Высш. шк., 1981. – 368 с.
74. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.- 440 с.
75. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
76. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
77. Исследование мотивационной сферы личности // Межвуз. сборник науч. тр. / Отв. Ред. В.Г.Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1984. – 163 с.
78. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологи обучения. – Владимир, 1972. – 264 с.
79. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственного развития учащихся. М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
80. Каган В.И., Сыченков И.А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. (Единая методическая система института: теория и практика): Научно-методич. пособие. – М.: Высш. шк., 1987. – 143 с.
81. Карпинська Л.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / ОГПУ ім. К.Д. Ушинського. – О., 2005. – 21 с.
82. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М., 1968.
83. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1982. – 142 с.
84. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1969.- 211 с.
85. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов морского флота: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ОНУ ім. І.І.Мечникова. – Одесса, 2001. – 270 с.
86. Козлакова Г.А., Маригодов В.К., Слободянюк А.А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-

- психологический аспекти): Монография. – Севастополь: Изд-во Сев ГТУ, 2001. – 268 с.
87. Коменский Я.А. Изб. пед. соч. – М, 1955. – 651 с.
88. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. - М.: Международные отношения, 1973. – 215 с.
89. Константинов М. А., Мединский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1987. – 654 с.
90. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено Міністерством освіти і науки України від 31.12.2004 р. – К., 2004. – 9 с.
91. Коряковцева Н.Ф. Самостоятельная работа студентов с печатными материалами по дисциплинам филологического цикла / Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1987. – Вып. 19. – С. 38-47.
92. Краткий словарь по философии / Под общ. Ред. И.В. Блауберга. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
93. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учителя вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
94. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
95. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса 1995. – 160 с.
96. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис... д-ра пед. наук / Одесский пед. ин-т им К.Д.Ушинского. – Одеса, 1992. – 353 с.
97. Кух Л.М. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики на основі рівневих завдань еталонного характеру: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 215 с.

98. Кухарев Н.В. Формирование умственной самостоятельности. - Минск: Нар. асвета, 1972. - 136 с.
99. Ланина И.Я. Возможности проявления познавательных интересов на занятиях по физике // Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся / Под ред. Г.И.Щукиной. – Л.: ЛГПИ, 1984. – С. 81-92.
100. Ларин А.П. Самостоятельность и её роль в развитии личности: в кн. Материалы II съезда общества психологов СССР – АПН РСФСР, - 1963. – Вып I. - С. 142-144.
101. Левина И.А. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков способами моделирования: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЮУГПИ – Одесса, 2001. – 283 с.
102. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
103. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – С. 100-170.
104. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Автореф. дисс... д-ра психол. наук: 19.00.01/ АН ГССР. Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси, 1989. – 48 с.
105. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам //Сборник статей. – М., «Педагогика», 1972. – С.8-16.
106. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. - № 3. – С. 115-128.
107. Ломонова М.Ф. Методика диагностики творческого отношения студентов к учению / Под ред. З.Н.Курлянд. – Одесса, 1998. – 58 с.
108. Люблинская А.А. Воспитание самостоятельности у детей //Дошкольное воспитание. – 1962. – № 2. – С.66-72.
109. Лукьянова Н.А. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе трудового обучения. - Л., 1969, - С.21.

110. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2002. – 194 с.
111. Ляховицкий М.В., Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі. – К.: “Радянська шк.”, 1978. – 120 с.
112. Магеррамов Р.А. Роль проблемной ситуации в активизации познавательной деятельности учащихся: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Азербайдж. гос. пед. ин-т. – Баку, 1989. – 23 с.
113. Макоєд Н.О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп’ютерних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПУДПУ. – Одеса, 2002. – 21 с.
114. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983 – 95 с.
115. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
116. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии. - Казань: Таткнигоиздат, 1963. - 80 с.
117. Махмутов М.И., Шакирзянов А.З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ. – М.: Высш. шк., 1985. – 207 с.
118. 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 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
119. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - Пермь, 1971. – 120 с.
120. Мерцалова В.В., Залекер О.П. Значение эмоциональной подготовки учащихся к изучению нового учебного материала // Воспроизводящая и

- творческая деятельность учащихся в обучении / Сб. науч. тр.; Под ред. И.Т.Огородникова. – М., 1976. – С. 78-81.
121. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: «Ленвіт», 1999. – 320 с.
122. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник для пед. вузов / Гез Н.И., Ляховицкий Н.В., Мирославов А.А. и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 375 с.
123. Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в сфере реформы школы // Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г.И. Щукиной. – Л.: ЛГПИ, 1986. – 172 с.
124. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
125. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
126. Митусова О.А. Подготовка к самостоятельной работе с филологической литературой преподавателя иностранного языка / Профессионально-методическая подготовка преподавателя иностранного языка / Сб. науч. тр. – М., 1986. – Вып. 277. – С. 132-141.
127. Мирам Г.Э. Практический перевод: Заметки к лекциям. – К.: Ника-Центр, 2005. – 184 с.
128. Мичковська В.Р. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: Автореф... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. - Хмельницький, 2004. – 20 с.
129. Монтень М. Опыты. Кн. первая. - Изд. 2-е. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР. – С. 192.

130. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 46 с.
131. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избран. псих. труды. – М.: Ин-т практич. псих.; Воронеж: МОДЕК, 1995. – 356 с.
132. Наромина В.И. Психолого-педагогические факторы стимулирования познавательной и коммуникативной активности в развитии понимания иноязычного научного текста: Автореф. дисс... канд. псих. наук: 19.00.07. – М., 1985. - 24 с.
133. Недялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / ПДПУ ім. Ушинського. – Одеса, 2003. – 21 с.
134. Нечаева Т.О. Некоторые формы самостоятельной работы учащихся на уроке //Информ.-метод. листок. – М.: Высш школа, 1972. – 8 с.
135. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студента. – Казань: Изд-во КГУ, 1975. – 301 с.
136. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения устной иноязычной речи на начальном этапе языкового вуза: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киев, 1975. – 23 с.
137. Никонова С.М. Межпредметные связи в обучении школьников английскому языку. - М.: Просвещение, 1965 - 65 с.
138. Обозов Н.Н., Дворяшина М.Д., Копейна Н.С. Вопросы практической психодиагностики и консультирование в вузе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 153 с.
139. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях / Под ред. А.А.Миролюбова, А.В.Парахиной. – М.: Высш. шк., 1984. – 240 с.
140. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. – 816 с.
141. Орлов Г.А. Современная английская речь: Учеб. Пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1991. – 240 с.

142. Основы педагогики и психологии высшей школы. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 303 с.
143. Павлик О.Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2004.- 204 с.
144. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения: Автореф. дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киевский пед. ин-т. – К., 1984. – 48 с.
145. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецкий гос. пед ин-т, 1998. – 159 с.
146. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-в / Ю.К. Бабанский, В.А.Сластёнин, Н.А.Сорокин, Т.Н.Мальковская, Е.П.Белозерцев / Под ред. Ю.К.Бабанского. – 2.е изд.- М.: Просвещение, 1998. – 479 с.
147. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-в / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
148. Петращук Е.П. Теоретические основы тестового контроля иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней общеобразовательной школы (на материале английского языка): Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Киевский лингв. ун-т. – К., 2000. – С.28-40.
149. Петровский А.В. Вопросы теории и истории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
150. Пейсахов Н.Д., Герих И.Г., Гарифуллина М.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1977. – 296 с.
151. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1966. – 659 с.

152. Пидкасистый П.И, Сариеико ВК. Некоторые методологические и теоретические аспекты исследования проблемы овладения учениками знаниями и методами познавательной деятельности. // Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся в обучении / Сб. науч. ст.; Под ред. И.Т. Огородникова. – М., 1976. – С. 24-47.
153. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
154. Пиндик О.Г. Педагогічні умові розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: Дис...канд.. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 178 с.
155. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам: Сб. статей / Под ред. д-ра пед. наук И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1972. – 239 с.
156. Половникова Н.А. Воспитании познавательной самостоятельности. – Казань: Таткнигоиздат, 1968. – 203 с.
157. Половникова Н.А. О разработке проблемы «Воспитание познавательной самостоятельности и активности школьников в процессе обучения»: Бюллетень дидактической лаборатории КГПИ и Мин-во просвещения ТАССР. – Казань, 1970. – 29 с.
158. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников. – Казань: КГПИ, 1975. – 101 с.
159. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 136 с.
160. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.А.Балин, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский / Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Изд-во СПб ун-та «Питер», 2004. – 560 с.

161. Практический курс английского языка: 2 курс: Учеб. Для пед. вузов. / Под ред. В.Д. Аракина – 5.е изд. – М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2001. – 520 с.
162. Практический курс английского языка: 5 курс: Учеб. Для пед. вузов. / Под ред. В.Д. Аракина – 5.е изд. – М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2001. – 520 с.
163. Психологическая служба в вузе: Сб. статей / Науч. ред. Н.М.Пейсахов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1981. – 240 с.
164. Психологические основы интенсификации обучения иностранному языку в вузе: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Б.и., 1987. – 144 с.
165. Психология и методика обучения второму языку. Механизмы переноса речевых навыков и умений: Сб. статей / Отв. Ред. Вятютнев М.Н. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 115 с.
166. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостёнина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
167. Психология: Словарь / В.В. Абраменкова и др.; Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
168. Проблемы развития познавательной активности студентов: Сб. науч. трудов / Науч. ред. Р.А.Низамов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1980. – 175 с.
169. Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов: Межвузовский научно-методический сб. / Под ред. Вяткина Л.Г. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 130 с.
170. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов // Идеи дидактики и педагогической психологии в учебном процессе: Межвузовский науч. сб. / Ред. кол.: Л.Г.Вяткин и др. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 113 с.

171. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – С. 5-15.
172. Рахмонов Г.Р. Педагогические основы формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов (на материале вузов Респ. Таджикистан): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Душанбе, 2002. – 24 с.
173. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. - СПб.: Изд-во Ленинградского гос. областного ун-та, 1996. – 109 с.
174. Ройко Л.Л. Активізація пізнавальної діяльності слухачів підготовчого відділення, зорієнтованих на здобуття педагогічної професії: Дис.. канд. пед наук: 13.00.01 / Волинський держ. ун-т. – Луцьк, 1998. – 180 с.
175. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз. – 1946. – 704 с.
176. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании. - М.:Изд. «Школа и жизнь», 1913. - С. 100-180.
177. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. - К.: Рад. шк., 1982. - 176 с.
178. Савченко О. Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников. – Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т. – К., 1984. – 48 с.
179. Сариенко В.К. Содержание и методика творческого овладения учащимися знаниями и умениями: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский гос. пед. ин-т. – М., 1974. – 24 с.
180. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания, занятия для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

181. Сичова М.І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагог. і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 21 с.
182. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале англ. языка): Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.
183. Скаткин Н.М. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
184. Скидан С.О. Динаміка працездатності студентів та вплив на неї раціональної організації навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / За ред.. В.Т.Євдокимова, О.М.Микитюка. – Харків: ХДПУ, 1997. – Вип. 3. – С. 205 – 216.
185. Скидан С.О. Ергономічні основи навчального процесу у вищій школі: Автореф. дис... д-ра пед наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 35 с.
186. Скидан С.А. Развитие речевых умений студентов при взаимном обучении // Придніпровський науковий вісник. Педагогіка середньої та вищої школи. – 2001. - № 70. – С. 68 – 77.
187. Сковорода Г.С. – видатний український філософ і просвітител: // Матеріали Всеукр. науково-практичної конф. м. Переяслав-Хмельницький. (Організ. – ред. В. М. Мадзігон, І. А. Зязюн, О. І. Сухомлинська та ін. – К., 1994. – 153 с.
188. Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодшого школяра.- К., 1976.- 178 с.
189. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н.И. – Воронеж: Изд-во НПО Модэк, 1996. – 224 с.
190. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.

191. Собрание сочинений Г.С. Сковороды /Под ред. В.Бонч-Бруевича. – СПб., 1912. - Т. I - С. 393 – 413.
192. Солдатенко М.М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність і нові технології // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний збірник. – К., 1997. – 12 с.
193. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти”. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПДПУ – Одеса, 2003. – 21 с.
194. Стоунс Э. Психопедагогіка. Психологіческая теорія и практика обучения; Пер с англ. / Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогіка, 1984. – 472 с.
195. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. - К.: Рад. шк., 1977. – С. 21-50.
196. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
197. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975. – С.43.
198. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения.- К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
199. Терещенко Н.М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: Дис... канд. пед наук: 13.00.09 / Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2000. – 247 с.
200. Тетради переводчика. / Под ред. Л.С.Бархударова. – М.: Изд-во «Международные отношения», 1968. – 127 с.
201. Трубицина О.М. Об активизации познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 1999. – Вип. 3. – С. 164 - 167.

202. Трубиціна О.М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПДПУ – Одеса, 2002. – 21 с.
203. Тюрина В.А. Способы и средства формирования познавательной самостоятельности школьников: Дисс... докт. пед. наук: 13.00.01/ Ин-т педагогики АПН Украины. – К., 1994. – 483 с.
204. Тюрина В.О., Н.Л.Горбач Н.Л. Формування пізнавальної самостійності курсантів вищих навчальних закладів МВС як основа підвищення їх професійної підготовки. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 38 с.
205. Улятовська С. А. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ ПДПУ. - Одеса, 1998. –180 с.
206. Уоррелл А.Дж. Английские идиоматические выражения для иностранных студентов. – М.: Художественная лит-ра, 1993. – 96 с.
207. Учёные записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А.И.Герцена. - / Под ред. Е.Я. Голанта. - Кыштым, 1944. - Т.52. – С. 38-85.
208. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. – М: Изд. АПН РСФСР, 1948.- т. 2 - С. 298-500.
209. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1948.- Т. 6 - С. 233-256.
210. Философский энциклопедический словарь - М.: ИНФРА, 1999. – 576 с.
211. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
212. Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности: Сб. науч. статей / Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: НИИ школ, 1975. – 178 с.

213. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова, И. Ломпшера, А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
214. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников: Дидакт. очерки. – Минск: Нар. асвета, 1975. – 207 с.
215. Хаткова Л.В. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів (на матеріалах підготовчого фак-та): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкаський держ. ун-т. – Черкаси, 1997. – 183 с.
216. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
217. Хрестоматия по истории педагогики. Составитель В. З. Смирнов. - М.: Учпедгиз, 1961. – 600 с.
218. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.
219. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
220. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Академия наук. Общество психологов СССР. – О., 1992. – 168 с.
221. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ФНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
222. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. - М.: Международные отношения, 1978. - 208 с.
223. Шамова Т.И. Формирование познавательной самостоятельности школьников // Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний: Сб. науч. статей. – М., 1975. – С.5 – 17.
224. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.

225. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод). - М.: Воениздат, 1973. – 279 с.
226. Шейлз Джо. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения». Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.
227. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М.: Воениздат, 1979. – 183 с.
228. Шупта О.В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів: Дис... канд. пед. наук: 13.0.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 236 с.
229. Шмелёв А.Г. Основы психодиагностики. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996 – 544 с.
230. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Под ред. Рахманова И.В. – М.: Высш. шк., 1974. – 112 с.
231. Щукина Г.И. Психолого-педагогические основы формирования познавательных интересов учащихся. – Л.: ЛГПИ, 1967. – 20 с.
232. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебн. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
233. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
234. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Сб. Материалов Всесоюзной конф. / Отв. ред. А.Я.Чебыкин. – М.: Изд-во Московского гос. пед. ун-та, 1988. – 256 с.
235. Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1961. – Ч.2. – 216 с.

236. Яновська Формування професійної усталеності майбутніх учителів історії у процесі навчання у вищих педагогічних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПДПУ. - Одеса, 2004. – 21 с.
237. Ястребова В.Я. Управління пізнавальною діяльністю учнів старших класів загальноосвітніх шкіл (за матеріалами вивчення гуманітарних дисциплін): Дис... канд. пед. наук: 13.0.01 / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1998. – 192 с.
238. Ястребова Е.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов. – АКД., М., 1984. - С. 3-28.
239. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. - Вінниця, 2004. – 227 с.
240. Alexander L.G. Right Word Wrong Word. – Longman Group UK Limited, Seventh impression, 200.- 308 p.
241. Baranovsky L.S., Kozikis D.D. Panorama of Great Britain. – Minsk: Vysheishaya Shkola Publishers, 1990. – 343 p.
242. Bright Ideas. A teacher's resource manual. / Compiled by A.M Malkoç, R.G. Montalván. English Language Programs Division, Bureau of Education and Cultural Affairs , United States Information Agency, Washington D.C. – 64 p.
243. Bruner J.S. The Progress of Education. Harvard University Press. – Cambridge, 1960. – 365 p.
244. Brumfit C.J., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching. - Oxford University Press, 1991. - 243 p.
245. Dobson J.M. Effective Techniques for English Conversation Groups / English Language Programs Division Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency. – Washington, D.C., 1992. – 137 p.
246. Hasman M.A. The Role of English in the 21-st Century // Forum. English Teaching. January 2000. Volume 38. Number 1. p. 2-5.

247. Herbert J., Manuel de l'interprète. Genève, 1952. - P. 15-25.
248. McKenzie C. Built-in Motivation // Forum. English Teaching. January 2000. Volume 38. Number 1. p. 34-37.
249. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. English Vocabulary in Use. – Cambridge University Press, 1994. – 296 p.
250. Parker M. Pronunciation and Grammar. Using Video and Audio Activities // Forum. English Teaching. January 2000. Volume 38. Number 1. p. 24-27.
251. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching (A description and analysis). – Cambridge University Press, 1986. – 171 p.
252. Stevenson D.K. American Life and Institutions. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1994. – 144 p.
253. Walker J.L. The student view: Attitudes toward foreign language learning // An integrative approach to foreign language teaching: Choosing among the options Ed. By J.A.Jarvis. – Skokie: Illinois: National Textbook Company, 1976. – P.129-150.

ДОДАТКИ

Перелік додатків

Додаток А

- А.1. Методика «Вивчення ставлення до навчання і навчальних предметів» (Г.М. Казанцева)
- А.2. Методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т.І. Ільїна)
- А.3. Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А.О. Реан, В.А. Якунін)
- А.4. Методика «Пізнавальна потреба» (В.С. Юркевич)

А.5. Методика «Мотивація до успіху» (Т. Элерс)

А.6. Методика «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А.О. Реан)

Додаток Б

Методика визначення рівня сформованості соціокультурної компетенції.

Додаток В

Методики, спрямовані на визначення рівня сформованості логічних операцій

В.1. Англійські прислів'я

В.2. Визначення особливостей понятійного мислення за допомогою методики «Виключення зайвого» (І.М. Луцихіна, В.К. Гайда, В.В. Лоскутов)

В.3. Дослідження понятійного мислення за допомогою методики «Логіка зв'язків» (І.М. Луцихіна, В.К. Гайда, В.В. Лоскутов)

Додаток Д

Математична обробка результатів формувального експерименту

Додаток Е

Завдання для самостійної роботи студентів.

Додаток Ж (Таблиці).

Додаток А

МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ПОВЕДІНКИ

А.1. Методика «Вивчення ставлення до навчання і навчальних предметів» (Г.Н. Казанцева)

Методика призначена для якісного аналізу причин переважання тих чи інших предметів і мотивів навчання.

І. Назвіть з усіх предметів, що вивчаються, Ваші:

а) найулюбленіші _____

б) нелюбимі _____

II. Підкресліть доводи, що характеризують Ваше ставлення до предмету. Допишіть те, чого не вистачає.

№	Люблю предмет, тому що	Не люблю предмет, тому що
1	Цей предмет цікавий	Цей предмет нецікавий
2	Подобається, як викладають	Не подобається, як викладають
3	Предмет потрібний для майбутньої роботи	Предмет не потрібний для майбутньої роботи
4	Предмет легко засвоюється	предмет важко засвоюється
5	Предмет змушує думати, використовувати раціональні прийоми і способи логічного мислення	Предмет не змушує думати, використовувати раціональні прийоми і способи логічного мислення
6	Потребує уважності, кмітливості	Не потребує уважності, кмітливості
7	Предмет потребує терпіння	Не потребує терпіння
8	Предмет цікавий	Предмет нецікавий
9	Друзі цікавляться цим предметом	Друзі не цікавляться цим предметом
10	Батьки вважають цей предмет важливим	Батьки не вважають цей предмет важливим
11	У мене добрі стосунки з викладачем	У мене погані стосунки з викладачем
12	Викладач часто хвалить	Викладач рідко хвалить
13	Викладач цікаво пояснює	Викладач нецікаво пояснює
14	Отримую задоволення під час його вивчення	Не отримую задоволення під час його вивчення
15	Просто цікаво	Просто нецікаво

III. Чого Ви взагалі вчитеся? Підкресліть відповідь, яка найбільше цьому відповідає і допишіть те, чого не вистачає.

1. Це мій обов'язок.
2. Хочу бути грамотним.
3. Хочу бути корисним суспільству.

4. Не хочу підводити свою групу.
5. Хочу бути розумним й ерудованим.
6. Хочу набути повних та глибоких знань.
7. Хочу навчитися самостійно працювати.
8. Всі вчать, і я – також.
9. Батьки хочуть, щоб я здобув освіту.
10. Подобається отримувати гарні оцінки.
11. Щоб похвалив викладач.
12. Щоб були спільні інтереси з друзями.
13. Для розширення розумового кругозору.
14. Викладач примушує.
15. Хочу вчитися.

Аналіз результатів і висновки

Відповідно до відповідей учнів робиться висновок про наявну в них ієрархію мотивів навчання і переважання тих чи інших навчальних предметів.

А.2. Методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі (Т.І. Ільїна)

Інструкція: позначте Вашу згоду знаком «+», незгоду – знаком «-» навпроти наступних тверджень.

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільного висловлювання.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань й неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю декілька предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яку із властивих Вам якостей Ви цінуєте найвище? Напишіть відповідь поряд.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості робіт, які ми виконуємо у ВНЗ.
9. Велике задоволення я отримую під час розповіді знайомим про мою майбутню професію і навчання у ВНЗ.
10. Я середній студент, ніколи не буду дуже гарним, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Яких властивих Вам якостей Ви хотіли би позбавитися? Напишіть відповідь.
14. При зручному випадку як використовую на іспитах конспекти, шпаргалки, записи.
15. Найкращий час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривистий сон.
17. Я вважаю, що для повного й глибокого оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вступив би до іншого ВНЗ.

19. Зазвичай я беруся за більш легкі завдання, а більш складні залишаю на потім.
20. Під час вибору професії мені було важко зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.
23. На мою думку, мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З певних практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб учитися без нагадування батьків і адміністрації.
27. Життя і навчання для мене майже завжди пов'язані з надзвичайною напругою.
28. Іспити потрібно скласти, прикладаючи мінімум зусиль.
29. Існує багато ВНЗ, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яка з притаманних Вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь.
31. Я людина, яка дуже захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Занепокоєння про іспит чи роботу, що не виконані своєчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення ВНЗ для мене найголовніше.
34. Мені потрібно бути в гарному настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб посісти бажане місце в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки гарні професіонали, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з Ваших якостей допомагає Вам учитися? Напишіть відповідь.

40. Мені дуже трудно примусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не належать до моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я займаюся, коли мене стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, простота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримаю, дуже важлива й перс перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Обробка результатів

Шкала “Здобуття знань” – за згоду («+») із твердженнями по п.4 і по п.17 проставляється 3,6 балів; по п. 26 – 2,4 балів; за незгоду («-») із твердженням по п.28 – 1,2 балів; по п. 42 – 1,8 балів. Максимум – 12,6 балів.

Шкала “Оволодіння професією” – за згоду по п. 9 – 1 бал; по п. 31 та по п. 33 – 2 бали; по п. 43 – 3 бали; по п. 48 і по п. 49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Шкала “Отримання диплома” – за незгоду по п. 11 – 3,5 балів; за згоду по п. 24 – 2,5 балів; по п. 35 і по п.38 – 1,5 балів; по п. 44 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Запитання по пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей питальника і до обробки не включаються.

Висновки: переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії й задоволеність нею.

А.3. Методика “Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів”

(А.О. Реан, В.А. Якунин)

Інструкція: виберіть із списку мотивів п'ять найбільш значущих для Вас і позначте їх у відповідному рядку, присудивши їм ступінь значущості за 5-бальною шкалою.

1. Стать висококваліфікованим спеціалістом.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно вчиться, складаючи іспити на «добре» та «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Здобути глибокі і міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу.
9. Не відставити від сокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для сокурсників.
14. Досягти схвалення батьків і людей, які оточують.
15. Уникнути осуду і покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Обробка результатів: для кожного студента проводиться якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності. По всій виборці (групі) визначається частота вибору того чи іншого мотиву.

Висновки: чим частіше вибирається той чи інший мотив, тим вище його ранг, тим більше домінує він у системі мотивів.

МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ВИРАЖЕННЯ РІЗНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ

А.4. Методика “Пізнавальна потреба” (В.С. Юркевич)

№	Запитання	Можливі відповіді	Бал
1	Чому віддає перевагу студент, коли поставлене запитання на кмітливість?	а) помучиться, але сам знайде відповідь	5
		б) коли як	3
		в) отримає готову відповідь від інших	1
2	На Вашу думку, чи багато студент читає додаткової літератури, займається з аудіо та відеозаписами?	а) постійно, багато	5
		б) іноді багато, іноді нічого не робить	3
		в) мало	1
3	Наскільки емоційно ставиться до цікавого для нього заняття, пов'язаного з розумовою творчою діяльністю?	а) відчуває емоційний підйом	5
		б) виявляє задоволення	3
		в) виявляє небажання чи розчарування	1
4	Чи часто ставить запитання?	а) часто	5
		б) іноді	3
		в) дуже рідко	1
5	Чи вміє студент робити самостійні висновки, доводити істинність своєї думки?	а) постійно	5
		б) рідко	3
		в) ніколи	1

Обробка результатів: відповіді оцінюються відповідно до таблиці. Одержані бали складаються.

Висновки: Інтенсивність пізнавальної потреби визначається сумою балів: 17-25 балів – потреба виражена сильно, 12-16 балів – помірно, менше, ніж 12 балів – слабо.

А.5. Методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні із твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо незгодні – знак «-».

1. Якщо є вибір між двома варіантами, його краще зробити якомога швидше, ніж відкласти на деякий час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Якщо я щось роблю, це виглядає так, немов я все ставлю на карту.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я частіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо в мене два дні підряд немає справ, я втрачаю спокій.
6. В деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. До себе я більше строгий, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, то потім суворо засуджую себе, тому що знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене найбільше приваблює інша діяльність, ніж та, якою я зайнятий
14. Догана стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діяльною людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був би зробити негайно.
21. Потрібно покладатися лише на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менше честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли мене приваблює робота, я роблю її краще й більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мне простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Якщо в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся зробити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледащим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівництва.
34. Іноді не знаєш, яку роботу потрібно буде виконувати.
35. Коли щось не виходить, я терплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я можу піти на крайні міри.

Обробка результатів: по 1 балу ставиться за відповідь «так» за такими пунктами питальника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 та «ні» - за такими: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді по пп. 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 и 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Висновки: чим більше сума балів, тим більше в досліджуваного виражена мотивація на досягнення успіху.

А.6. Методика «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А.О. Реан)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні із твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо

Ви незгодні – знак «-». Відповідати потрібно достатньо швидко, не задумуючись довго. Відповідь, яка перша прийшла в голову, здебільшого є найбільш точною.

1. Включаючись у роботу, сподіваюсь на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань намагаюсь по можливості знайти причини для відмови від них.
5. Часто вибираю крайності: або занижено легкі завдання, або нереально складні.
6. Якщо виникають перешкоди, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. За умови чергування успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти настирливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не безшабашно.
13. Я не дуже настирливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Надаю перевагу ставити перед собою середні по складності або трохи завищені цілі, але яких можна досягти.
15. У разі невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується.
16. За умови чергування успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Надаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. Під час роботи в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання досить складні.
19. У разі невдачі я, зазвичай, не відмовляюсь від поставленої мети.
20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Обробка результатів: один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

Висновки: якщо досліджуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід уважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо в досліджуваного 8-9 балів, то його мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів – ближче до прагнення до успіху.

Додаток Б

**МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

1. The national symbol of Wales is
 - a) rose
 - b) daffodil
 - c) shamrock
 - d) thistle
2. What kind of holiday is Boxing Day?
 - a) It's sport holiday.
 - b) It's a holiday in honour of saint Boxux.
 - c) Presents are given in boxes.
 - d) It's a holiday of the Scottish writer H. Boxen.
3. In the UK they have
 - a) limited parliamentary monarchy
 - b) absolute monarchy
 - c) governmental monarchy
 - d) royal monarchy
4. The earliest known people in Britain were
 - a) Angles
 - b) Iberians
 - c) Saxons
 - d) Celts
5. Cardiff is the capital of
 - a) England
 - b) Scotland
 - c) Wales
 - d) Ireland
6. The Hundred Years War was between
 - a) England and Spain

- b) Two group of nobles for the throne in England itself
 - c) England and France
 - d) England and Ireland
7. There are only ... public holidays in England
- a) 5
 - b) 6
 - c) 7
 - d) 8
8. William Shakespeare was born in
- a) 12 century
 - b) 14 century
 - c) 16 century
 - d) 18 century
9. Chaucer is known for the fact that
- a) he translated the Bible
 - b) he was the most famous writer of the 16 century
 - c) opened the first university
 - d) he was the first who wrote poems in English
10. What year did the Great Fire of London happen?
- a) 1661
 - b) 1666
 - c) 1565
 - d) 1600
11. The most prestigious private schools are:
- a) comprehensive schools
 - b) secondary schools
 - c) public schools
 - d) Grammar schools
12. The best-known foreign quarter of London is
- a) The East End

- b) The West End
 - c) Soho
 - d) Chelsea West
13. The Red Arrows are
- a) the buses for people who live a little out of London and they don't stop very often
 - b) single-decker buses; passengers pay the same price for a short journey as for a long one
 - c) double-decker buses with a driver and a conductor
14. Fleet street is known all over the world as
- a) the home of English journalism
 - b) the official home of Prime Minister
 - c) the street where the finest theatres, cinemars and concert halls are situated
15. What house does queen Elizabeth II belong to?
- a) House of Lancaster
 - b) House of Tudor
 - c) House of Hanover
 - d) House of Windsor
16. What political party does Tony Blair, British Prime Minister, belong to?
- a) Conservative
 - b) Liberal
 - c) Labour
 - d) Coalition
17. Which of these inventions were not made by British?
- a) steam engine
 - b) telegraph
 - c) holography
 - d) radio
18. Magna Carta is

- a) the first known official document written in English
 - b) the last chapter of the Bible
 - c) document of the royal power limitation
 - d) the list of the taxes paid to the Britain's invaders
19. Who is the most famous English landscape painter?
- a) Gainsborough
 - b) Turner
 - c) Hogarth
 - d) Reynolds
20. Український варіант висловлювання «пальчики оближеш» відповідає англійському
- a) done to a turn
 - b) more-ish
 - c) savoury
 - d) stodgy

Обробка результатів

20 – 16 балів – високий рівень

15 – 9 балів – середній рівень

8 – 0 балів – низький рівень

Ключ

1 – b	11 - c
2 – c	12 - c
3 – a	13 – b
4 – d	14 - a
5 – c	15 - d
6 – a	16 - c
7 – b	17 - d
8 – c	18 – c
9 – d	19 – b
10 – b	20 - b

Додаток В
МЕТОДИКИ, СПРЯМОВАНІ НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ
СФОРМОВАНOSTІ ЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ

В.1. Англійські прислів'я

Інструкція. Досліджувани після прочитання кожного прислів'я намагаються знайти український еквівалент і вжити прислів'я в мовленнєвій ситуації, розкривши її смисл.

1. Every dog has his day.
2. Don't carry coal to Newcastle.
3. Never say die.
4. Once bitten, twice shy.
5. Like to like.
6. Fine words butter no parsnips.
7. Caesar's wife must be above suspicion.
8. One man's meat is another man's poison.
9. It's a poor heart that never rejoices.
10. A bully is always a coward.
11. Beauty is only skin-deep.
12. One's bark is worse than one's bite.
13. The man who pays the piper calls the tune.
14. Fling dirt enough and some will stick.
15. Discretion is the best part of valour.
16. A cock is valiant on his own dunghill.
17. Pride goes before a fall.
18. Virtue is its own reward.
19. Appearances are deceptive.
20. Necessity is the mother of invention.

Обробка результатів

20 - 16 балів - високий рівень

15 – 9 балів – середній рівень

8 – 0 балів – низький рівень

В.2. Визначення особливостей понятійного мислення за допомогою методики «Виключення зайвого»

(И.М. Луцихина, В.К. Гайда, В.В. Лоскутов)

Інструкція: вибрати в кожному рядку лише два слова, що найбільше пов'язані з тестовим словом, яке стоїть перед дужками.

Війна (літак, пушки, битва, рушниця, солдати)

Читання (очі, книга, картина, друк, слово)

Сад (рослина, садівник, собака, огорожа, земля)

Сарай (сіновал, коні, дах, стіни)

Ріка (берег, риба, рибалка, твань, вода)

Місто (автомобіль, будівля, натовп, вулиця, велосипед)

Куб (кути, креслення, сторона, каміння, дерево)

Ділення (ділене, олівець, дільник, папір)

Гра (карти, гравці, штрафи, покарання, правила)

Кільце (діаметр, алмаз, проба, круглість, печать)

Газета (правда, додаток, телеграма, папір, любов, текст, редактор)

Книга (рисунок, війна, папір, любов, текст)

Співи (дзвін, мистецтво, голос, аплодисменти, мелодія)

Землетрус (пожар, смерть, коливання, ґрунт, шум)

Бібліотека (місто, книги, лекції, музика, читачі)

Ліс (листя, яблуня, мисливець, дерево, вовк)

Спорт (медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон)

Лікарня (приміщення, сад, лікар, радіо, хворі)

Любов (троянди, почуття, людина, місто, природа)

Патріотизм (місто, друзі, Батьківщина, сім'я, людина)

Меблі (стілці, стіл, дерево, сервант, шафа)

Факультет (кафедра, декан, приміщення, студент, вулиця)

Зброя (танки, літаки, хлопавки, пушки, залізо)

Овочі (огірок, буряк, гарбуз, морква, яблуко)

Правильно вибрані слова: битва, солдати; очі, слово; рослини, земля; дах, стіни; берег, вода; будівля, вулиця; кути, сторона; ділене, дільник; гравці, правила; діаметр, круглість; текст, редактор; папір, текст; голос, мелодія; коливання, ґрунт; книги, читачі; листя, дерево; змагання, перемога; лікар, хворі; почуття, людина; Батьківщина, людина; стільці, стіл або сервант, шафа; декан, студент; танки, пушки; буряк, морква.

Обробка результатів: 2 бали в кожному рядку відповідають двом правильно вибраним словам, 1 бал – одному правильно вибраному слову, 0 балів – якщо досліджуваний не зміг вибрати жодного правильного слова. Результати складаються. Максимальна кількість балів - 48, результати менші за 24 бали оцінюються як незадовільні, що свідчать про невміння досліджуваних порівнювати й узагальнювати виділені ознаки.

В.3. Дослідження понятійного мислення за допомогою методики «Логіка зв'язків» (І.М. Луцихина, В.К. Гайда, В.В. Лоскутов)

Інструкція: досліджуваним подають 20 пар понять, поряд з яким розташований цифровий ряд від 1 до 6 за кількістю зв'язків, які визначаються. Завдання досліджуваного полягає у виборі правильної цифри, що позначає один з 6 типів зв'язків. Правильна відповідь оцінюється в 1 бал, неправильний – 0 балів. Результати складаються. Максимальна кількість балів – 20, результат менше 10 балів вважається незадовільним.

Шифр:

1. Частина - ціле
2. Рід - вид
3. Ступінь
4. Антоніми
5. Причина - наслідки
6. Синоніми

Переляк – втеча	1	2	3	4	5	6
Помста – підпал	1	2	3	4	5	6
Фізика – наука	1	2	3	4	5	6
Дев'ять - число	1	2	3	4	5	6
Правильно – вірно	1	2	3	4	5	6
Плакати – ревіти	1	2	3	4	5	6
Грядка – огорож	1	2	3	4	5	6
Глава – роман	1	2	3	4	5	6
Пара – два	1	2	3	4	5	6
Спокій – рух	1	2	3	4	5	6
Слово – фраза	1	2	3	4	5	6
Сміливість – героїство	1	2	3	4	5	6
Бадьорій – в'ялий	1	2	3	4	5	6
Обман – недовіра	1	2	3	4	5	6
Свобода – воля	1	2	3	4	5	6
Прохолода – мороз	1	2	3	4	5	6
Країна – місто	1	2	3	4	5	6
Співи – мистецтво	1	2	3	4	5	6
Похвала – брань	1	2	3	4	5	6
Тумбочка – шафа	1	2	3	4	5	6

Правильні відповіді: 5, 2, 6, 1, 6, 1, 4, 3, 1, 4, 5, 2, 3, 1, 4, 3, 5, 3, 2, 3.

Додаток Д**МАТЕМАТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Порядок застосування:

1) Нами розглянуто дві гіпотези:

*H*₀ – нульова гіпотеза: $H_0 : \mu d = 0$

H_1 – альтернативна гіпотеза: $H_1 : \mu d > 0$

Умови застосування (різниця пов'язаних пар результатів виміру) [69].

Зробили припущення про нормальний розподіл різності di в генеральній сукупності μd , σd .

2) Вибрали рівень значущості критерію $\alpha=0,05$, що відповідає 95 % достовірності ($p = 1 - \alpha = 0,95$), тому що для педагогічних досліджень цей рівень достовірності є достатнім.

3) Одержали чотири вибірки обсягу n , що являють собою ряди пов'язаних пар значень (Див. додаток Ж).

4) Розрахували середнє арифметичне \bar{d} на підставі формул:

$$\bar{de} = \frac{1}{ne} \sum nie die; \quad \bar{dk} = \frac{1}{nk} \sum nik dik;$$

де ne – кількість студентів в експериментальній групі,

nk – кількість студентів у контрольній групі,

die – різниця сполучених пар результатів в експериментальній групі,

dik – різниця сполучених пар результатів у контрольній групі,

nie, nik – кількість результатів, що повторюються.

$$\bar{de} 2 = \frac{1}{26} (1 \cdot 6 + 2 \cdot 5 + 1 \cdot 4 + 7 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 3 \cdot 0) = 2,12$$

$$\bar{dk} 2 = \frac{1}{28} (1 \cdot 3 + 2 \cdot 2 + 25 \cdot 0) = 0,25$$

$$\bar{de} 5 = \frac{1}{20} (2 \cdot 5 + 1 \cdot 4 + 7 \cdot 3 + 7 \cdot 2 + 3 \cdot 0) = 2,45$$

$$\bar{dk} 5 = \frac{1}{21} (3 \cdot 1 + 1 \cdot 5 + 1 \cdot 2 + 16 \cdot 0) = 0,48$$

5) Розрахували стандартне відхилення Sd за такою формулою:

$$S_d^2 = \frac{1}{n-1} (\sum nidi^2 - nd^2)$$

$$S_{de2}^2 = \frac{1}{25} (1 \cdot 6^2 + 2 \cdot 5^2 + 1 \cdot 4^2 + 7 \cdot 3^2 + 12 \cdot 2^2 + 3 \cdot 0^2 - 26 \cdot 2,12^2) = 3,85$$

$$S_{de2} = 1,96$$

$$S_{dk2}^2 = \frac{1}{27} (1 \cdot 3^2 + 2 \cdot 2^2 + 25 \cdot 0^2 - 28 \cdot 0,25^2) = 0,56$$

$$S_{dk2} = 0,75$$

$$S_{de5}^2 = \frac{1}{19} (2 \cdot 5^2 + 1 \cdot 4^2 + 7 \cdot 3^2 + 7 \cdot 2^2 - 20 \cdot 2,45^2) = 1,94$$

$$S_{de5} = 1,39$$

$$S_{dk5}^2 = \frac{1}{21} (3 \cdot 1^2 + 1 \cdot 5^2 + 1 \cdot 2^2 + 16 \cdot 0^2 - 21 \cdot 0,48^2) = 1,36$$

$$S_{dk5} = 1,17$$

6) Визначили значення t – критерію за такою формулою:

$$t = \frac{\bar{d}}{S_{d/\sqrt{n}}}$$

$$t_{e2} = \frac{2,12}{1,96/\sqrt{26}} = 5,51$$

$$t_{k2} = \frac{0,25}{0,75/\sqrt{28}} = 1,78$$

$$t_{e5} = \frac{2,45}{1,39/\sqrt{20}} = 7,85$$

$$t_{k5} = \frac{0,48}{1,17/\sqrt{21}} = 1,85$$

7) З таблиці «Критичні значення двостороннього t -критерію Стьюдента» при $\alpha=0,05$ та ступенях свободи $\nu_{e2} = 25$ знаходимо, що $t_{0,05} = 2,06$.

Додаток Е

Завдання для самостійної роботи студентів.

1. Match colloquialisms and their explanations. Find your variant of translation. Use the expressions in the situations of your own.

a queer fish	a hindrance
a peppery individual	an odd person
a pocket Hercules	a cranky person
out of sorts	in low spirits
on the square	in the same circumstances
hard up	conceited
down in the mouth	small but strong
stuck up	not well
in the same boat	short of money
a wet blanket	honest
to send to Coventry	to show indifference
to draw the line	to make peace
to wait till the clouds roll by	to cut off
to bury the hatchet	to meet the worst
to give the cold shoulder	to ignore as a punishment
to nip in the bud	to fix the limit
to face the music	to await a suitable time

2. Here are some neologisms. Find your variant of translation. Try to find more new words in English.

faxable – able to be send by fax machine

sound bite – a brief excerpt from a speech or statement, broadcast on TV

eco-friendly – not harming the environment

couch potato – a lazy person who prefers watching TV to being active

birth parent – a natural (as opposed to adoptive) parent

ageism – prejudice against someone because of their age

gender gap – the difference in attitudes between men and women

rainbow coalition – a political grouping of minority peoples and other

disadvantaged elements, especially for the purpose of electing a candidate

build-down – a systematic reduction of nuclear armaments, by destroying two or more for each new one deployed

dark-green – holding radically green political beliefs

3. Imagine that you're interpreting the speech at the conference. The reporter starts using classical quotations. How will you interpret them? Find equivalents in English.

Anno mundi (L.), casus belly (L.), de facto (L.), de jure (L.), in extremis (L.), in memorandum (L.), mens sana in corpore sano (L.), nota bene (L.), nobles oblige (Fr.), tabula rasa (L.), veni-vidi-vici (L.), voila tout (Fr.), vis-a-vis (Fr.), viva voce (L.), al fresco (It.), alter ago (L.), bon ton (Fr.), errare est humanum (L.), id est (L.).

4. Translate the following sentences, paying attention to the idioms. Try to make a story using some of these idioms.

1) The test we took last week and today's test are *like apples and oranges*.

2) The three students were *the cream of the crop*, their grades were outstanding.

3) Your excuse is *as clear as mud*, so you need to explain it to me again.

4) He's *rotten to the core*. He never does his work and blames everyone for his mistakes.

5) We're not *a bunch of cream puffs to get the whole enchilada* for ourselves.

6) Because John is not cleaning his office, the area *has gone to seed*. It's so messy.

7) Pat tried many different designs for the layout until she *hit pay dirt* with the perfect one.

8) The president of the company *got a pie in the face* for not paying salary in time.

9) He 's always *dangling the carrot* of private compliments in our faces, but we know they are insincere.

10) Now he's *in a real stew*, but he *got his just dessert*.

5. Guess the meaning of these general British phrases. Make up dialogues with some of them.

- 1) There's somebody on the blower for you.
- 2) Stop arsing about!
- 3) It was a real cock-up.
- 4) That car goes like the clappers!
- 5) This woman is a wallflower.
- 6) It's nippy out today.
- 7) On your bike!
- 8) He really pissed me off!
- 9) He pooh pooh'd my idea!
- 10) Your room is a tip!

6. Translate the following sayings. Comment on the intercultural difference. Use them in the situations of your own.

1. The sky is the limit.
1. In for a penny, in for a pound.
2. The die is cast.
3. Make up and smell the coffee.
4. No more Mr Nice Guy.
5. A cat has nine lives.
6. Jack of all trades is master of none.
7. A miss is as good as a mile.
8. One man's meat is another man's poison.
9. One cannot run with the hare and hunt with the hounds.
10. The wish is father to the thought.
11. What is bread in the bone will not go out of the flesh.
12. You cannot make omelet without breaking eggs.
13. Scratch my back and I shall scratch yours.

14. People that live in glass houses should'n throw stones.

15. A living dog is better than a dead lion.

16. Everybody's business is nobody's business.

17. A creaking door hangs long on its hinges.

6. Translate the following headlines. Comment on the intercultural difference. Make up your mind what the article is about.

1) American administration takes the cake.

2) One child in four "left high and dry" as schools fail.

3) Wrap up in style for summer.

4) Japanese buy the dome for a song.

5) Like it or lump it.

6) Stretch your imagination: the Canaries.

7. Translate the advertisement. Make up your own ad about anything you like both in Russian and in English.

Garden swing seats are usually associated with sipping lemonade in old-fashioned country gardens, or as the forum for teenage snogs on American verandas, but these Springseat is a rather more urbane version – one for city swingers. As it is made from stainless steel, you don't have to worry about bringing it in every time there is a drop of rain – in fact it can stay out all year. It is also light enough to be used inside.

8. Fill in the gaps and translate the text.

This would appear to be the worst --- which has happened on the British ---powered submarine at sea. The extent of --- to the reactor, including to the fuel core, will at the moment be ---. It is unlikely that they have yet been able to --- a proper ---. Identifying the --- of the problem could take a --- time. The Navy --- hairline cracks in one --- reactor, it took over a year for them to --- the cause. Tireless was in a --- a year ago. The Navy have procedures to --- the welds and

these --- have clearly ---. This failure undermines the --- case for all British --- powered submarines and in particular the --- case for the --- on Tireless. If there was a second --- on Tireless, and the crack --- more quickly, there would be a – uncontrollable ---.

Choose among the following: identify, cause, damage, refit, developed, unknown, failed, carry, nuclear, catastrophic, long, discovered, submarine, accident, check, safety, reactor, investigation.

9. Translate the article, paying attention to the words in italics. Who is this article aimed to? Support your point of view. Find different ways of translation.

While Russian President Boris Yeltsin was waging his *come-from-behind re-election campaign*, the residents of a quiet neighborhood in southwestern Moscow were engaged in *an underdog political campaign* of their own. They draped black crepe from trees that were slated to be chopped down. They picketed with signs “Free the playground!” and “Return the sun to our children!” And one fine, newly democratic morning, a handful of thickest grandmothers in head scarves and frail grandmothers wearing war ribbons *stood their ground* in front of 14 dump trucks with *chest-high wheels*. “You can roll over us”, said one of the *babushka*. “Or you can turn around”. The tracks turned around.

10. Search the text for the new metaphors. Suggest your variant of translation. Translate the whole text.

Bullish foreigners may now invest hundreds of millions of dollars in the Russian stock market. But the Russian Economy is essentially “a giant air sandwich”, says Thane Gustafson of Cambridge Energy Research Associates, a consulting firm to the oil industry. The top slice of bread is the booming services and trade sector; the bottom slice is raw-material exports. In between is Russia’s collapsing industry, shunned by domestic and foreign investors alike.

11. Translate the text without the dictionary. Guess the meaning of the unknown words. Point out words and expressions proving that the text is meant for the English-speaking. What kind of transformations did you use?

The flavour and aroma are like nothing else on earth – garlic, celery, mushrooms with *a whiff* of rotten leaves and the trade price this season is *hovering* at 1,000 around per lb. It has *heralded* an outbreak of truffle trouble in some of London’s finest Italian restaurants.

Buckingham Palace *was at pains* to point out that the Duke of York – when he dined with former President Clinton at Cecconi’s in Mayfair – neither ate white truffle risotto nor *paid the bill* for the party. God forbid that a member of the Royal Family should be so *proliferate*. It was, it appears, the former US president who *picked up the tab*.

The rich men want to eat the truffles – never mind the cost. But among *the uninitiated* there is often shock and surprise. Some believe they have ordered a small Belgian chocolate until the crumbling, smelly delicacy is brought to the table. When the bill comes, the element of surprise is doubled. Eventually they pay up because they *are at their wit’s end*.

Gastronomes experience an immense sense of contentment after eating truffles fresh from the earth of the Langhe – the area that *yields* the most treasured examples of the delicacy. For the wealthy, how the truffle is eaten is largely irrelevant. The chief effect of the white truffle is to induce a warm *feeling of smugness*. Regardless of the *hoo-haa*, it is a very *mediocre* dish. A small dish of plain pasta with truffle sprinkled over it.

12. Read the text. What is the communicative aim of the text? Who is the text aimed to? Prove that you should know some background. Translate the text. What translation devices did you use? Comment on the translation.

In his provocative new book, *The end of Science*, John Horgan notes that under the second law of thermodynamics, everything in the universe is drifting

inexorably toward disorder – or “heat death”. Judging from today’s Washington, that law applies as much to politics as it does to physics.

Even during Watergate, our politics seemed healthier than they do now. The scandals back then were far worse than anything associated with Whitewater, but they were treated far more responsibly. Sam Ervin, conducted a fair, impartial inquiry of a Republican president, and a GOP senator, Howard Baker, had the courage to ask tough questions of men from his own party. Bob Woodward broke big stories, but only after a painstaking search for truth. Top officials resigned rather than carry out illegal orders. Across the city, people sensed we were toying with the crown jewels of the republic. It followed, they seemed to insist, that great care should be taken.

13. Name the stylistic devices that are used in these sentences. Give your variant of translation. Comment on it.

1) In November a cold unseen stranger, whom the doctors called Pneumonia, stalked about the colony, touching one here and there with his icy fingers. Over on the east side this ravager strode boldly, smiting his victims by scores, but his feet trod slowly through the maze of narrow and moss grown “places”. (O. Henry: *The Last Leaf*).

2) Had the Queen of Sheba lived in the flat across the airshaft, Della would have let her hair hang out the window some day to dry just to depreciate Her Majesty’s jewels and gifts. Had King Solomon been the janitor, with all his treasures piled up in the basement, Jim would have pulled out his watch every time he passed, just to see him pluck at his beard from envy. (O. Henry: *The Gift of the Magi*).

3) There are few Caliphesses. Women are Scheherazades by birth, predilection, instinct, and arrangement of the vocal cords. The thousand and one stories are being told every day by hundreds of thousands of viziers’ daughters to their respective sultans. But the bow-string will get some of’em yet if they don’t watch out. (O. Henry: *The Enchanted Profile*).

4) As mathematics are – or is; thanks, old subscriber! – the only just rule by which questions of life can be measured, let us, by all means, adjust our theme to the straight edge and the balanced column of the great goddess Two-and-Two-Makes-Four. Figures – unassailable sums in addition – shall be set over against whatever opposing element may be. (O. Henry: *The unknown Quantity*).

5) Out of that period he had brought all of its old pride and scruples of honor, and antiquated and punctilious politeness, and (you would think) its wardrobe. (O. Henry: *The Duplicity of Hargraves*).

6) The major was in a white heat of anger, but regained his equanimity, according to his code of manners, as soon as he was in Miss Linda's presence. (O. Henry: *The Duplicity of Hargraves*).

7) Here Major Talbot's delicate but showy science was reproduced to a hair's breadth – from his dainty handling of the fragrant weed – “the one-thousandth part of a grain too much pressure, gentlemen, and you extract the bitterness, instead of aroma, of this heaven-bestowed plant” – to his solicitous selection of the oat straws. (O. Henry: *The Duplicity of Hargraves*).

8) I was a bee, sucking sordid honey from life's fairest flowers, dreaded and shunned on account of my sting. (O. Henry: *Confessions of a Humorist*).

Завдання для мозкового штурму

Приблизні запитання для розминки:

1. Imagine that you're in London with a group of tourists. While walking on your own you got lost. You forgot the address of the place you live in. Your plane will start in half an hour. What are your actions?
2. Imagine that you arrived in a foreign country, but there are no vacant rooms in the hotels. What will you do?
3. You're a fourth-year-student and you're having your teaching practice. You prepared the lesson well, but the pupils behave badly, though the headmaster commended them highly. What are your actions?

4. Imagine that you're on a deserted island. What things will you need most? Give your reasons.
5. You're a fourth-year student and you work in a firm as a translator, but you don't have time to attend the lectures and tutorials at the University. There's a risk of being expelled. What will you do?
6. Imagine that your child ran away from home, turned to crime and became a juvenile delinquent. Your actions?

Приблизні запитання для мозкового штурму

1. The customer asked you to translate the article and to send it immediately to the scientific journal. While translating you noticed gross mistakes. You aren't able to connect him. What are your actions?
2. You're interpreting high-level business talks. Suddenly the manager of the firm you're interpreting becomes nervous, starts scolding. If nothing is done the talks will obviously end in failure. What are your actions?
3. You're interpreting reports at the scientific conference concerning the problems of physics. You noticed a gross mistake in one of the reports that prevents the meaning of everything said. You want to show your competence in the question discussed. Is it correct? What will you do?
4. You're translating a difficult scientific text. As you're not a specialist in this field you ask for the consultation of a specialist. But you don't agree with him. Moreover, you are pressed for time. What are your actions?
5. Imagine that you work as an interpreter with a group of Turkish businessmen, but they don't understand English well. Moreover, you don't know some terms in English, but still you should interpret. In what way will you do it?
6. You're interpreting at the conference. The reporter diverts his attention from the topic and starts telling anecdotes. Think of the anecdote and give your variant of translation.

Додаток Ж

Таблиця 1.

Використання основних пізнавальних умінь під час самостійного виконання навчальних завдань у студентів II и V курсу (у %)

Уміння		Кількість студентів по групах в %	Уміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою	Уміння са-мостійно працювати з аудіо- та відеозапи-сами	Уміння са-мостійно ставити експеримент і на його підставі здобувати нові знання
АМ-23 (експериментальна)	До експери-менту	КТ	15	4	-
		ВТ	28	35	-
		К	57	61	-
	Після експери-менту експерименту	КТ	30	25	-
		ВТ	50	50	-
		К	20	20	-
До	КТ	50	40	-	
	ВТ	39	38	-	

(контрольная) АМ-21 (контрольная)	експери-менту	К	11	22	-	
		Після експери-менту	КТ	50	43	-
			ВТ	39	38	-
			К	11	19	-
(експериментальная) АМ-43 (експериментальная)	До експери-менту	КТ	10	10	15	
		ВТ	30	35	25	
		К	60	55	60	
	Після експеримен-ту	КТ	30	30	25	
		ВТ	48	45	48	
		К	22	25	27	
(контрольная) АМ-41 (контрольная)	До експерименту	КТ	67	53	48	
		ВТ	23	28	38	
		К	10	19	14	
	Після експерименту	КТ	55	55	50	
		ВТ	33	33	35	
		К	12	12	15	

Таблиця 2.

**Рівні сформованості мовної компетенції у студентів
II курсу та IV курсу (у %)**

Знання, уміння та навички		Рівні ПС	Граматичні	Фонетичні	Лексичні й орфографічні	Перекладу
AM-23 ((експериментальна(експериментальна))	До експери-менту	КТ	10	20	15	0
		ВТ	33	30	32	35
		К	57	50	53	65
	Після експери-менту експерименту експерименту експерименту	КТ	30	42	29	19
		ВТ	50	46	42	50
		К	20	12	29	31
AM-21 (контрольна)	До експери-менту	КТ	43	58	53	29
		ВТ	38	35	36	39
		К	19	7	11	32
		КТ	43	58	53	29

(контрольная)	Після експерименту	ВТ	38	35	36	52
		К	19	7	11	19
(экспериментальная) АМ-43 (экспериментальная)	До експерименту	КТ	10	20	15	5
		ВТ	35	35	35	34
		К	55	45	50	61
(экспериментальная) АМ-43 (экспериментальная)	Після експерименту	КТ	25	30	25	20
		ВТ	55	55	55	55
		К	20	15	20	25
(контрольная) АМ-41 (контрольная)	До експерименту	КТ	48	58	53	48
		ВТ	28	28	28	41
		К	24	14	19	11
	Після експерименту	КТ	48	58	53	53
		ВТ	34	28	28	36
		К	19	14	19	11

Таблиця 3.

Володіння загальними логічними операціями під час самостійного виконання студентами II та V курсів навчальних завдань (у %)

Логічні операції		Порівняння, аналогія	Оперували поняттями	Доказ істинності своєї думки
До експерименту	Конструктивно-творчий	15	11	15
	Відтворювально-творчий	35	30	27
	Копіювальний	50	59	58
	Конструктивно-творчий	35	25	30

АМ-23 (експериментальна)	Після експерименту	Відтворювально-творчий	46	48	47
		Копіювальний	19	27	23
АМ-21 (контрольна)	До експерименту	Конструктивно-творчий	61	50	50
		Відтворювально-творчий	29	32	35
		Копіювальний	10	18	15
	Після експерименту	Конструктивно-творчий	61	55	58
		Відтворювально-творчий	29	32	35
		Копіювальний	10	10	10

АМ-43 (експериментальна) (експериментуальна)	До експерименту	Конструктивно-творчий	20	15	20
		Відтворювальюно-творчий	35	35	30
		Копіювальний	45	50	50
	Після експерименту	Конструктивно-творчий	40	30	35
		Відтворювальюно-творчий	50	50	50
		Копіювальний	10	20	15
АМ-41 (контрольна) (контрольна)	До експерименту	Конструктивно-творчий	62	58	62
		Відтворювальюно-творчий	29	27	28
		Копіювальний	9	15	10
	Після експерименту	Конструктивно-творчий	62	58	62
		Відтворювальюно-творчий	29	27	28
		Копіювальний	9	15	10

Таблиця 4.

Розрахунок середньої арифметичної різниці балів в експериментальній групі АМ - 23

№	Бали до експерименту	Бали після експерименту	Різниця (d)
1.	45	47	2
2.	32	35	3
3.	32	35	3
4.	30	33	3
5.	28	30	2
6.	32	35	3
7.	30	30	0
8.	45	47	2
9.	38	40	2
10.	32	35	3
11.	45	47	2
12.	42	42	0
13.	38	40	2
14.	32	35	3
15.	30	32	2
16.	33	37	4
17.	43	45	2
18.	40	40	0
19.	32	35	3
20.	45	47	2
21.	38	40	2
22.	40	45	5
23.	25	27	2
24.	43	45	2
25.	30	35	5
26.	40	46	6

Таблиця 5.

Розрахунок середньої арифметичної різниці балів у контрольній групі АМ - 21

№	Бали до експерименту	Бали після	Різниця
---	----------------------	------------	---------

		експерименту	(d)
1.	45	45	0
2.	47	47	0
3.	40	40	0
4.	45	45	0
5.	30	30	0
6.	32	35	3
7.	45	45	0
8.	47	47	0
9.	42	42	0
10.	40	40	0
11.	38	38	0
12.	35	35	0
13.	48	48	0
14.	47	47	0
15.	37	37	0
16.	30	32	2
17.	37	37	0
18.	47	47	0
19.	45	45	0
20.	40	40	0
21.	45	45	0
22.	27	27	0
23.	45	45	0
24.	47	47	0
25.	30	32	2
26.	47	47	0
27.	47	47	0
28.	35	35	0

Таблиця 6.

Розрахунок середньої арифметичної різниці балів в експериментальній групі АМ - 43

№	Бали до експерименту	Бали після експерименту	Різниця (d)
---	----------------------	-------------------------	-------------

1.	45	47	2
2.	30	35	5
3.	38	38	0
4.	27	30	3
5.	30	32	2
6.	25	28	3
7.	32	35	3
8.	30	35	5
9.	30	32	2
10.	45	45	0
11.	32	35	3
12.	35	37	2
13.	42	45	3
14.	32	35	3
15.	45	45	0
16.	42	45	3
17.	32	36	4
18.	36	38	2
19.	35	37	2
20.	30	32	2

Таблиця 7.

**Розрахунок середньої арифметичної різниці балів
в контрольній групі АМ - 41**

№	Бали до експерименту	Бали після експерименту	Різниця (<i>d</i>)
1.	46	46	0
2.	45	45	0
3.	47	47	0
4.	45	45	0
5.	42	43	1
6.	45	45	0
7.	30	35	5
8.	45	45	0
9.	46	46	0
10.	42	42	0
11.	45	45	0
12.	30	30	0
13.	43	44	1
14.	35	36	1
15.	40	40	0
16.	45	45	0
17.	47	47	0
18.	45	45	0
19.	30	30	0
20.	38	38	0
21.	33	33	0