

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ВАСИЛЮК ВАЛЕРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 378.00.8:81'253

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ**

01 Освіта/Педагогіка
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



В.М. Василюк
(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
Лебідь Ольга Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор

ДНІПРО – 2024

АНОТАЦІЯ

Василюк В.М. Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2024.

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання та запропоновано новий підхід до її розв'язання, що полягає в запровадженні педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

На основі аналізу лінгвістичної, перекладознавчої та психолого-педагогічної літератури розкрито теоретичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання; уточнено поняттєво-категорійний апарат дослідження; схарактеризовано зміст і структуру дослідницької компетентності майбутніх перекладачів; визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання; конкретизовано критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів; експериментально перевірено результативність педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Установлено, що проблема формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів належить до актуальних теоретичних та практичних проблем сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури та стану сформованості дослідницької компетентності засвідчив, що дослідження

проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів не набуло ґрунтовного висвітлення у науково-педагогічних виданнях, що негативно позначається на якості професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Уточнено сутність понятійно-категоріального апарату дослідження, а саме змістові характеристики понять «компетентність», «дослідницька компетентність», «педагогічні умови», «проектне навчання». Компетентність є здатністю особистості успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Дослідницьку компетентність розглядаємо як складову професійної компетентності, невід’ємний компонент загальної та професійної освіченості та професіоналізму фахівця; результат пізнавальної діяльності особистості в певній галузі. Педагогічні умови визначено як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу, спрямованих на формування у майбутніх перекладачів дослідницької компетентності. Проектне навчання – це освітня технологія, спрямована на здобуття знань у тісному зв’язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Подано авторське визначення поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів», а саме: цілісна, інтегративна властивість перекладача, що поєднує в собі дослідницькі (прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні) знання і уміння, особистісні якості (наполегливість, завзятість у досягненні мети, допитливість, схильність до ризику, асертивність, здатність до рефлексії), що виявляються у зацікавленості створювати нові наукові знання у сфері перекладознавства та аплікувати їх на практиці, бажанні ефективно і вмотивовано виконувати дослідницьку діяльність, а також готовності займати активну дослідницьку позицію.

Визначено компоненти дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а саме: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-

діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує вмотивованість і прагнення майбутніх перекладачів формувати дослідницьку компетентність; емоційно-вольовий компонент передбачає прояв позитивного емоційного стану, наполегливості, завзятості при здійсненні дослідницької діяльності; когнітивно-діяльнісний компонент містить комплекс знань і умінь, що забезпечують ефективне здійснення перекладачами дослідницької діяльності; особистісно-креативний компонент відображає професійно-особистісні якості та творчі здібності перекладача-дослідника; оцінювально-рефлексивний компонент дозволяє здійснювати аналіз результатів дослідницької діяльності.

Узагальнено результати вивчення світової практики з формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, які вказують на те, що у закордонних закладах вищої освіти активно формується дослідницька компетентність зазначених фахівців на бакалаврському рівні, проте, у більшості випадків, поза увагою залишається формування дослідницької компетентності на бакалаврському рівні. Аналіз української наукової літератури щодо особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів дозволив зробити такі висновки: дослідницька компетентність може бути сформована тільки у процесі дослідницької діяльності; формування дослідницької компетентності студентів можливе за допомогою впровадження активних методів навчання, які дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від звичайного відтворення до творчо-пошукової, дослідницької діяльності; формування дослідницької компетентності студентів повинно реалізуватись різними методами, серед яких результативними є методи, що спираються на рівні пізнавальної активності та самостійності студентів; однією із найбільш ефективних педагогічних технологій, найкраще сприятиме формуванню дослідницької компетентності – проєктна технологія.

Розроблено концепцію формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, яка структурно об'єднала методологічний, теоретичний та практичний концепти: методологічний концепт

відображає взаємозв'язок різних підходів до вивчення проблеми дослідницької компетентності майбутніх перекладачів (компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно орієнтований); теоретичний концепт містить визначення і обґрунтування провідних понять дослідження, педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, які розроблені з урахуванням сутнісних ознак дослідницької компетентності перекладачів, особливостей їхньої фахової підготовки; практичний концепт полягає у впровадженні педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Означено й обґрунтовано три педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання: 1) виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; 2) використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; 3) застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час.

Перша педагогічна умова – виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки – передбачає виконання майбутніми перекладачами при вивченні навчальних дисциплін «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу», таких видів дослідницьких домашніх проєктів: написання конспекту із теми за заданим планом; складання плану і переліку контрольних питань до теми, що буде вивчатись; підготовка наукового реферату; написання анотації наукової статті, в якій розглядаються проблемні питання теми, що вивчається; підготовка доповіді з мультимедійною презентацією; підготовка до групової дискусії (написання: змістових висловлювань з теми дискусії, прикладів із практики щодо теми дискусії, тез з обґрунтування власної позиції; розгорнуті проблемні запитання з теми для організації дискусії); складання переліку літературних джерел до теми, що вивчається; вивчення проблемних питань теми двома мовами: українською і

англійською; складанням детального глосарію з теми; написання наукового есе; переклад наукової статті.

Друга педагогічна умова – використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять – передбачає виконання майбутніми перекладачами при вивченні навчальних дисциплін «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства», таких проєктних завдань дослідницького характеру: історико-діагностичні (пов'язані з вивченням історії та сучасного стану проблеми, визначенням або уточненням понять, загальнонаукових засад теми, що вивчається), теоретико-моделювальні (пов'язані з розкриттям структури, сутності, функцій досліджуваного явища, а також чинників його перетворення); практично-перетворювальні (пов'язані з розробленням і використанням методів, прийомів, засобів раціональної організації процесу, його передбачуваного перетворення і з розробленням практичних рекомендацій).

Третя педагогічна умова – застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час – передбачає участь майбутніх викладачів у засідання студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» та написання тез на науково-практичну конференцію.

На основі класифікації і систематизації теоретичного та емпіричного матеріалів конкретизовано критерії та показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів: мотиваційно-ціннісний (наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності; наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності; наявність спрямованості на розумові види праці; наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез); емоційно-вольовий (прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети; вияв здатності регулювати власний емоційний стан); когнітивно-діяльнісний (володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-

презентаційними, інтерпретаційними знаннями; володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями); особистісно-креативний (прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; прояв допитливості; прояв схильності до ризику); оцінювально-рефлексивний (прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків; прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності). На основі виокремлених критеріїв і показників, схарактеризовано такі рівні сформованості дослідницької компетентності: творчій, достатній, фрагментарний.

Дослідно-експериментальним шляхом перевірено та підтверджено ефективність упроваджених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

На основі отриманих результатів експерименту було констатовано значно більший рівень сформованості дослідницької компетентності у студентів експериментальної групи, в якій впроваджувались визначені педагогічні умови.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці робочих програм та навчально-методичного забезпечення, що сприяють формуванню дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: компетентність, перекладацькі дослідження, дослідницька діяльність, перекладач, дослідницька компетентність, дослідницька компетентність майбутніх перекладачів, педагогічні умови, проєктне навчання, дослідницький проєкт, дослідницькі домашні проєкти, проєктні завдання дослідницького характеру, студентський науково-дослідний гурток.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

1. **Василюк В.** Системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2022. № 1 (23). С. 102–108. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12

2. **Василюк В.** Сутність поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів». *Наука і техніка сьогодні*, 2023. Вип. 12 (26). С. 423–435. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-423-435

3. **Василюк В.** Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів: міжнародний досвід. *Вісник науки і освіти*, 2023. Вип. 12 (18). С. 304–314. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-12(18)-304-314

4. **Василюк В.,** Дербак О. Дослідження в галузі перекладу як складова процесу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2023. № 2 (26). pp. 24–31. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-3

Статті у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

5. Bilytska V., Krysalo O., **Vasyliuk V.,** Teleshun K., Rudenko M. Application of the research approach to teaching future translators in higher educational institutions. *The Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13. Issue 5. Pp. 248–258. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1013/678> (*Web of Science*)

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. **Василюк В.** Дослідницька компетентність у складі фахових компетентностей майбутніх магістрів філології. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* :

матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (Бердянськ, 25–26.11.2021). Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 181–184.

7. **Василюк В.** Роль проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *The current state of development of world science: characteristics and features: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), December 10, 2021. Lisbon, Portuguese Republic: European Scientific Platform.* pp. 67–68.

8. **Василюк В.** Щодо особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (м. Дніпро, 28 квітня 2022 р.) Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 34–38.

9. **Василюк В.** Курсова робота у структурі науково-дослідної діяльності майбутніх перекладачів. *Наукові тренди постіндустріального суспільства:* матер. IV Міжнар. наук. конф. (м. Суми, 31 березня 2023 р.). Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 204–205.

10. **Василюк В.** Переддипломна практика як провідний фактор формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (Дніпро, 5–6 квітня 2023 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. С. 228–231.

11. **Василюк В.** Методологічні підходи до проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в умовах закладу вищої освіти. *Світ наукових досліджень:* матер. Міжнар. мультидисцип. наук. інтернет-конфер. (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 14–15 грудня 2023 р.) / за ред. : О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Тернопіль: ФО- П Шпак В.Б., 2023. Вип. 25. С. 116–118.

ABSTRACT

Vasyliuk V. Formation of Future Translators' Research Competence by Means of Project-Based Learning. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation investigates the problem of forming the research competence of future translators through project-based learning and proposes a new approach to its solution, which consists in introducing pedagogical conditions for the formation of research competence of future translators through project-based learning.

Based on the analysis of linguistic, translation studies, psychological and pedagogical literature, the theoretical foundations of the formation of future translators' research competence through project-based learning are revealed; the conceptual and categorical apparatus of the study is clarified; the content and structure of future translators' research competence are characterized; the pedagogical conditions for the formation of future translators' research competence by means of project-based learning are defined and theoretically substantiated; the criteria, indicators, and levels of future translators' research competence are specified; the effectiveness of the pedagogical conditions for the formation of future translators' research competence by means of project-based learning has been experimentally tested.

It has been established that the problem of forming the research competence of future translators is one of the most pressing theoretical and practical problems of modern professional training of future specialists in higher education institutions. The theoretical analysis of the scientific literature and the state of research competence formation has shown that the study of the problem of future translators' research competence formation has not been thoroughly covered in scientific and pedagogical publications, which negatively affects the quality of future translators' professional training.

The essence of the conceptual and categorical apparatus of the study is clarified, namely the content characteristics of the concepts of 'competence', 'research competence', 'pedagogical conditions', 'project-based learning'. Competence is the

ability of an individual to successfully socialize, learn, and carry out professional activities, which arises from a dynamic combination of knowledge, skills, abilities, ways of thinking, attitudes, values, and other personal qualities. We consider research competence as a component of professional competence, an integral component of general and professional education and professionalism of a specialist; the result of cognitive activity of a person in a particular field. Pedagogical conditions are defined as a set of external and internal circumstances of the educational process aimed at developing future translators' research competence. Project-based learning is an educational technology aimed at acquiring knowledge in close connection with real life practice, developing specific skills through the systematic organization of problem-based learning.

The components of future translators' research competence are identified, namely: a holistic, integrative property of a translator that combines research (prognostic, search and information, organizational and practical, communicative and presentational, interpretive) knowledge and skills, personal qualities (perseverance, persistence in achieving the goal, curiosity risk-taking, assertiveness, ability to reflect), which are manifested in the interest in creating new scientific knowledge in the field of translation studies and applying it in practice, the desire to carry out research activities effectively and motivated, and the willingness to take an active research position.

The components of the translator's research competence are defined, namely: motivational and value, emotional and volitional, cognitive and activity, personality and creative, evaluative and reflective. The motivational and value component ensures the motivation and desire of future translators to develop research competence; the emotional and volitional component involves the manifestation of a positive emotional state, perseverance, persistence in research activities; the cognitive and activity component contains a set of knowledge and skills that ensure the effective implementation of research activities by translators; the personal and creative component reflects the professional and personal qualities and creative abilities of a translator-researcher; the evaluative component.

The results of the study of the world practice of forming the research competence of future translators are summarized, which indicate that foreign higher education institutions actively form the research competence of these specialists at the bachelor's level, but in most cases, the formation of research competence at the bachelor's level is neglected. The analysis of the Ukrainian scientific literature on the peculiarities of forming the research competence of future translators has led to the following conclusions: research competence can be formed only in the process of research activity; the formation of students' research competence is possible through the introduction of active teaching methods that allow using all levels of knowledge acquisition: from ordinary reproduction to creative, search, research activities; the formation of students' research competence should be implemented by various methods, among which the most effective are methods based on the level of cognitive activity and independence of students; one of the most effective pedagogical techniques that best contributes to the formation of research competence.

The concept of forming the research competence of future translators by means of project-based learning is developed, which structurally combines methodological, theoretical and practical concepts: the methodological concept reflects the interconnection of different approaches to the study of the problem of research competence of future translators (competence-based, systemic and activity-based, personality-oriented); the theoretical concept includes the definition and justification of the leading concepts of the study, pedagogical conditions for the development of future translators' research competence through project-based learning, which are developed taking into account the essential features of translators' research competence and the peculiarities of their professional training; the practical concept is the implementation of pedagogical conditions for the development of future translators' research competence through project-based learning.

Three pedagogical conditions for the formation of future translators' research competence through project-based learning are identified and substantiated: 1) completion of research home projects in the study of disciplines of the professional training cycle; 2) use of research project tasks in the process of direct presentation of

lectures and practical classes; 3) application of the project method in the implementation of forms of scientific activity of students in their free time.

The first pedagogical condition – the implementation of research home projects in the course of studying the disciplines of the professional training cycle – involves the implementation by future translators in the course of studying the disciplines ‘Business Foreign Language’, ‘Translation Practice’, ‘Interpreting Practice’ of the following types of research home projects: writing a summary of the topic according to a given plan; drawing up a plan and a list of control questions for the topic to be studied; preparation of a scientific abstract; writing an abstract of a scientific article that addresses the problematic issues of the topic under study; preparation of a report with a multimedia presentation; preparation for a group discussion (writing: meaningful statements on the topic of discussion, examples from practice on the topic of discussion, theses to justify one’s own position; detailed problematic questions on the topic to organize the discussion); compiling a list of literary sources on the topic under study; studying the problematic issues of the topic in two languages: Ukrainian and English; compiling.

The second pedagogical condition – the use of research project tasks in the process of direct teaching of lectures and practical classes – involves the implementation by future translators in the course of studying the disciplines of ‘Conflictology’, ‘Self-Management’, ‘Fundamentals of Speech Communication Theory and Introduction to Translation Studies’, the following research project tasks: historical and diagnostic (related to the study of the history and current state of the problem, definition or clarification of concepts, general scientific principles of the topic under study), theoretical and modeling (related to the disclosure of the structure, essence, functions of the phenomenon under study, as well as the factors of its transformation); practical and transformational (related to the development and use of methods, techniques, means of rational organization of the process, its intended transformation and the development of practical recommendations).

The third pedagogical condition – the use of the project method in the implementation of forms of student research activity in their free time – involves the participation of future teachers in meetings of the student research group ‘Fundamentals

of Translator's Research Activity' and writing abstracts for a scientific and practical conference.

On the basis of classification and systematization of theoretical and empirical materials, the criteria and indicators of the formation of future translators' research competence are specified: motivational and value-based (the presence of a desire to succeed in professional activities; the presence of orientation and focus on research activities and the desire to master this type of activity; the presence of focus on mental types of work; the presence of interest in experimentation, search, and hypothesis formulation); emotional and volitional (manifestation of perseverance and persistence in achieving the goal; manifestation of the ability to regulate one's own emotional state); cognitive and activity (possession of prognostic, search and information, organizational and practical, communicative and presentation, interpretive knowledge; possession of prognostic, search and information, organizational and practical, communicative and presentation, interpretive skills); personal and creative (demonstration of the ability to learn quickly and independently search for information; demonstration of curiosity; demonstration of risk-taking); evaluative and reflective (manifestation of the ability to realistically assess one's own actions, abilities, moral qualities and actions; manifestation of the ability to defend one's own scientific position with evidence, assertiveness). On the basis of the identified criteria and indicators, the following levels of research competence formation are characterized: creative, sufficient, fragmentary.

The effectiveness of the introduced pedagogical conditions for the development of future translators' research competence through project-based learning was tested and confirmed by means of an experimental study.

Based on the results of the experiment, it was stated that the students of the experimental group, in which the defined pedagogical conditions were implemented, had a much higher level of research competence.

The dissertation study does not exhaust all aspects of the problem of developing future translators' research competence through project-based learning. We see the prospect of further scientific research in the development of work programs and

teaching materials that contribute to the formation of future translators' research competence.

Keywords: competence, translation research, research activity, translator, research competence, research competence of future translators, pedagogical conditions, project-based learning, research project, research home projects, research project tasks, student research club.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. **Vasyliuk, V.** (2022). *Systemno-diiialnisnyi pidkhid do formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv zasobamy proiektnoho navchannia* [A systematic approach to the development of future translators' research competence through project-based learning]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology], no. 1 (23), pp. 102–108. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12 (In Ukrainian).

2. **Vasyliuk, V.** (2023). *Sutnist poniattia 'doslidnytska kompetentnist maibutnikh perekladachiv'* [The essence of the concept of 'research competence of future translators']. *Nauka i tekhnika sohodni* [Science and technology today], issue 12 (26), pp. 423–435. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-423-435 (In Ukrainian).

3. **Vasyliuk, V.** (2023). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv: mizhnarodnyi dosvid* [Developing the Research Competence of Future Translators: International Experience]. *Visnyk nauky i osvity* [Herald of Science and Education], issue 12 (18), pp. 304–314. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-12(18)-304-314 (In Ukrainian).

4. **Vasyliuk, V., Derbak, O.** (2023). *Doslidzhennia v haluzi perekladu yak sklsdova protsesu formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv* [Research in the field of translation as a component of the process of forming the research competence of future translators]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 2 (26), pp. 24–31. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-2-

26-3 (In Ukrainian).

Articles in scientific publications of other countries

5. Bilytska, V., Krysalo, O., **Vasyliuk, V.**, Teleshun, K., Rudenko, M. (2022). Application of the research approach to teaching future translators in higher educational institutions. *The Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol.13, issue 5, pp. 248–258. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1013/678> (*Web of Science*)

The works of approbation character are published

6. **Vasyliuk, V.** (2021). *Doslidnytska kompetentnist u skladi fakhovykh kompetentnosti maibutnikh mahistriv filolohii* [Research competence as part of the professional competences of future masters of philology]. Psychological and pedagogical support of the professional growth of the individual in the system of continuous professional education: proceeding of the All-Ukrainian scientific conference. Berdiansk, BDPU Publ., pp. 181–184. (In Ukrainian).

7. **Vasyliuk, V.** (2021). *Rol proiektnoho navchannia u pidhotovtsi maubutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity* [The role of project-based learning in the training of future specialists in institutions of higher education]. The current state of development of world science: characteristics and features: proceeding of the International scientific and theoretical conference. Lisbon, Portuguese Republic, European Scientific Platform Publ., Vol. 2, pp. 67–68. (In Ukrainian).

8. **Vasyliuk, V.** (2022). *Shchodo osoblyvostei formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv* [Regarding the peculiarities of the formation of research competence of future translators]. Modern higher education: prospective and priority areas of scientific research: proceeding of the International scientific conference. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., pp. 34–38. (In Ukrainian).

9. **Vasyliuk, V.** (2023). *Kursovs robota u strukturi naukovo-doslidnoi diialnosti maibutnikh perekladachiv* [Course work in the structure of research activity of future translators]. Scientific trends of the post-industrial society: proceeding of the

International scientific conference. Sumy, Yevropeiska naukova platforma Publ., pp. 204–205. (In Ukrainian).

10. **Vasyliuk, V.** (2023). *Pereddyplomna praktyka yak providnyi factor formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv* [Pre-diploma practice as a leading factor in the formation of research competence of future translators]. Theory and practice of professional development of a specialist in an innovative socio-cultural space: proceeding of the International scientific conference. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., pp. 228–231. (In Ukrainian). C. 228–231.

11. **Vasyliuk, V.** (2023). *Metodolohichni pidkhody do problem formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv v umovakh zakladu vyshchoi osvity* [Methodological approaches to the problem of formation of research competence of future translators in the conditions of a higher education institution]. The world of scientific research: proceeding of the International scientific conference. Ternopil, FOP Shpak V.B. Publ., pp. 116–118. (In Ukrainian).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ	28
1.1. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у науково-педагогічних дослідженнях.....	28
1.2. Зміст і структура дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.....	39
1.3. Аналіз досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в зарубіжному та українському освітньому просторі.....	56
1.4. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.....	69
Висновки до першого розділу.....	88
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ.....	91
2.1. Результати констатувального етапу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.....	91
2.2. Зміст та організація формувального етапу експерименту.....	128
2.3. Порівняльний аналіз стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів на констатувальному і контрольному етапах дослідження.....	147
Висновки до другого розділу.....	180
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	190
ДОДАТКИ.....	209

ВСТУП

В умовах сьогодення Україна перебуває на важливому етапі входження у світовий освітній простір. У зв'язку із цим вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі значно змінилися. Сучасний фахівець – це людина, яка не тільки володіє знаннями, вміннями та навичками, а й вміє творчо та професійно працювати, постійно шукає нові шляхи саморозвитку.

У компетентнісній освіті головною та вирішальною перевагою випускника є володіння такими якостями, як експертність, відповідальність, вміння впевнено працювати у своїй галузі, гнучкість і спроможність адаптуватися до змін у суміжних галузях, готовність до результативної академічної та наукової роботи, а також до постійного самовдосконалення через самонавчання. Ці зміни також вплинули і на систему навчання майбутніх перекладачів у закладі вищої освіти, тому виникає потреба у підготовці означених фахівців з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності.

Зазначимо, що питання професійної підготовки майбутніх перекладачів не є новим. У контексті дослідження проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, важливими є роботи, в яких обґрунтовано напрямки перекладацьких досліджень (Б. Хатім (*B. Hatim*) [144], М. Князян, Н. Мушинська [146], Р. Нурай, А. Карімнія (*P. Nouraey, A. Karimnia*) [153], А. Сутопо (*A. Sutopo*) [160], М. Тимочко (*M. Tymoczko*) [161], О. Журавльова [40], Ю. Староконь, А. Лисенко [108]), формування професійних компетентностей майбутніх перекладачів (Ю. Колос [48], Т. Пасічник [87], В. Стрілець [110]), загальні основи професійної підготовки майбутніх перекладачів (Л. Циган [123], А. Мартеллі (*A. Martelli*) [147], Е. Робін (*E. Robin*) [157]), основи формування дослідницьких умінь майбутніх фахівці (Ю. Волинець [29], С. Вандепітте (*S. Vandepitte*) [162], Дж. Вільямс, А. Честерман (*J. Williams, A. Chesterman*) [163]), принципи формування мовної особистості майбутніх перекладачів (І. Горошкін [32]), педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців (Н. Дзюбишина [36]).

Проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців досліджували А. Боровик, О. Дубініна [11], Н. Борозенець [12], І. Буцик [14], Т. Ваколя [15], К. Василенко [17], Ю. Захарченко [41], Л. Карпова [42], Н. Любчак [60], А. Лугова [58], Д. Станко, Н. Чендей (*N. Chendey, D. Stanko*) [138], А. Мойсейчук [70], Я. Никорак [73], А. Нікітіна [74], С. Сисоєва, Л. Козак [103], Н. Сидорчук, О. Дубасенюк [100], Н. Солодюк [104], О. Ткаченко [112], Ж. Чернякова [125] та ін.

Натомість, питання формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання в науковій літературі висвітлено недостатньо.

Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів підсилюється низкою суперечностей між:

- потребою українського суспільства у перекладачах із відповідним рівнем сформованості дослідницької компетентності, які можуть успішно виконувати діяльність дослідницького характеру, і реальним станом готовності до її здійснення;
- домінуванням традиційних методів і форм підготовки майбутніх перекладачів і творчим характером дослідницької діяльності;
- необхідністю інтенсифікації засобів проєктного навчання для формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів та нерозробленістю відповідних педагогічних умов їх реалізації.

Необхідність усунення зазначених суперечностей, практичне значення проблеми та недостатнє опрацювання її теоретичних та прикладних аспектів визначили тему наукового дослідження: **«Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання».**

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає основним напрямам досліджень науково-дослідної лабораторії інноваційних методів навчання та кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університету імені Альфреда Нобеля», проведених у межах комплексних наукових тем «Теоретичні та

методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0117U000784), «Теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (державний реєстраційний номер 0122U200059). Тему затверджено вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 10 від 21.12.2021 р.).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов, що сприяють формуванню дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Гіпотеза дослідження. Успішність формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання забезпечується впровадженням розроблених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, які спрямовані на формування компонентів досліджуваного феномену (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний).

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження:**

1. На основі аналізу лінгвістичної, перекладознавчої та психолого-педагогічної літератури розкрити теоретичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

2. Схарактеризувати зміст та структуру дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

3. Визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного

навчання.

4. Конкретизувати критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

5. Експериментально перевірити результативність педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: наукові положення системно-діяльнісного (Д. Гнатюк [30], А. Шиба [128] та ін.), особистісно-орієнтованого (Н. Арістова [3], Ю. Колос [48] та ін.), компетентнісного (О. Пометун [90]), О. Златкіна-Троїчанська (*O. Zlatkin-Troitschanskaia*) [164] та ін.) підходів; теоретичні та практичні проблеми перекладу (В. Балабін [4], М. Варданян [16], І. Дзюбановська [121], А. Лисенко [108], І. Мацегора [62], О. Науменко [71], А. Стародубцева [107], Ю. Староконь [108], Н. Талавіра [107], Т. Цепенюк [121] та ін.); теоретичні та методологічні концепції перекладацьких досліджень (Д. Вільямс (*J. Williams*) [163], О. Журавльова [40], І. Лисичкіна [56], О. Лисичкіна [56], А. Карімнія (*A. Karimnia*) [153], П. Нурай (*P. Nouraey*) [153], А. Сутопо (*A. Sutopo*) [160], А. Честерман (*A. Chesterman*) [163] та ін.); концептуальні положення теорії перекладацької підготовки (С. Амеліна [1], І. Горошкін [32], М. Князьян [45], І. Мацегора [62], Т. Пасічник [87], В. Стрілець [110], Р. Тарасенко [1], Л. Циган [123] та ін.); теоретичні основи дослідницької діяльності (О. Міхно [68], П. Мороз [69], І. Мороз [69], О. Хоменко [118] та ін.); зміст і форми дослідницької діяльності студентів в умовах закладу вищої освіти (Н. Мирончук [67], Л. Сущенко [158; 159], Н. Уйсімбаєва [113], О. Устименко [116], А. Шляніна [129] та ін.); фундаментальні положення теорії дослідницької компетентності (О. Біда [8], О. Богданова [10], А. Боровик [11], Н. Борозенець [12], Л. Бурчак [13], І. Буцик [14], Т. Ваколя [15], К. Василенко [17], М. Головань [31], Н. Дзюбишина [36], О. Дубініна [11], Ю. Захарченко [41], Л. Карпова [42], А. Лугова [58], В. Мацюк [63], О. Мерзликін [65], А. Нікітіна [74], І. Олійник [78], О. Ткаченко [112], В. Яценко [31] та ін.); теоретичні та практичні аспекти використання засобів проєктного навчання у закладі вищої освіти В. Аніщенко

[2], М. Артюшина [2], Т. Герлянд [2], Т. Долгова [37], В. Долід, П. Долганов [38], А. Кришталь [49], Н. Кулалаєва [2; 50], Г. Романова [2], М. Шимановський [2] та ін.); теоретичні і практичні основи дистанційного навчання (Д. Балашов [43], В. Кисельов [43], О. Лебідь [53], Н. Постригач [91], О. Саламацька [53] та ін.) тощо.

З метою досягнення мети, вирішення визначених завдань, перевірки висунутої гіпотези використано комплекс таких **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, систематизація змісту наукових розвідок зарубіжних і українських учених, навчально-методичної літератури та документації (стандартів, освітньо-професійних програм, навчальних програм, навчальних планів, методичних рекомендацій тощо), а також для обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, аналізу та висновків; *емпіричні* – спостереження, самоспостереження, опитування (анкетування, тестування, бесіда), експертне оцінювання, експеримент для дослідження ефективності педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання; *методи математичної статистики* для аналізу ймовірності ефективності впровадження запропонованих педагогічних умов.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Бердянського державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. На різних етапах до експерименту було залучено 180 студентів, які є здобувачами першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 035 Філологія. Вони були поділені на дві групи: експериментальна – 88 осіб; контрольна – 92 особи (працювала за традиційною навчальною програмою).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* обґрунтовано сутність поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів» як цілісна, інтегративна властивість особистості, що

поєднує в собі дослідницькі (прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні) знання і уміння, особистісні якості (наполегливість, завзятість у досягненні мети, допитливість, схильність до ризику, асертивність, здатність до рефлексії), що виявляються у зацікавленості створювати нові наукові знання у сфері перекладознавства та аплікувати їх на практиці, бажанні ефективно і вмотивовано виконувати дослідницьку діяльність, а також готовності займати активну дослідницьку позицію; визначено методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання (компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно орієнтований); виявлено компонентну структуру дослідницької компетентності майбутніх перекладачів (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний), критерії та показники зазначеного феномена: мотиваційно-ціннісний (наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності; наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності; наявність спрямованості на розумові види праці; наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез); емоційно-вольовий (прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети; вияв здатності регулювати власний емоційний стан); когнітивно-діяльнісний (володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями; володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями); особистісно-креативний (прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; прояв допитливості; прояв схильності до ризику); оцінювально-рефлексивний (прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків; прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності); розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання

(виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час);

– *уточнено* сутність понять: «перекладач», «компетентність», «дослідницька компетентність», «педагогічні умови», «проєктне навчання», «засоби проєктного навчання»;

– *удосконалено* зміст, методи та форми навчання, спрямовані на формування компонентів дослідницької діяльності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний);

– *набули подальшого розвитку* теорія і методика професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, що можуть бути покладені в основу моделювання відповідного процесу для бакалаврів, які навчаються за спеціальністю 035 Філологія; розробці дослідницьких домашніх проєктів, які необхідно впроваджувати під час вивчення таких дисциплін циклу професійної підготовки, як «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу»; проєктних завдань дослідницького характеру (історико-діагностичні, теоретико-моделювальні; практично-перетворювальні), які варто впроваджувати у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять під час вивчення навчальних дисциплін «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства»; методу проєктів в умовах організації засідань студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Теоретичні положення і результати дисертаційного дослідження можуть

використовуватися викладачами закладів вищої освіти, під час проведення навчальних занять, розроблення науково-методичного забезпечення, написання наукових статей, у ході підготовки курсових і кваліфікаційних робіт майбутніх перекладачів, організації науково-дослідної роботи у позанавчальній діяльності.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в процес професійної підготовки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (акт впровадження № 100 від 19.02.2024 р.), Бердянського державного педагогічного університету (акт впровадження № 51-08/180 від 29.02.2024 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (акт впровадження № 619 від 20.03.2024 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження репрезентовано в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях різних рівнів: міжнародних: «The current state of development of world science: characteristics and features» (Lisbon, Portuguese Republic, 2021), «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Дніпро, 2022), «Практична психологія у сучасному вимірі» (Дніпро, 2022, 2023), «Наукові тренди постіндустріального суспільства» (Суми, 2023), «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (Дніпро, 2023), «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Полтава – Лубни – Миргород, 2023); «Світ наукових досліджень» (Тернопіль, Опілля (Польща), 2023 р.); всеукраїнській «Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти» (Бердянськ, 2021).

Результати та висновки виконаної роботи обговорено й позитивно оцінено на інтерактивному методологічному он-лайн семінарі молодих дослідників «Компетентнісні засади освітнього процесу в умовах впровадження інновацій: вітчизняний та міжнародний досвід (Житомир – Полтава – Київ, 2023), засіданнях кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-

викладацького складу Університету імені Альфреда Нобеля (упродовж 2022–2024 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 11 публікаціях, з яких: 4 статті у провідних наукових фахових виданнях України (3 з них – одноосібні), внесених до міжнародних наукометричних баз, 1 стаття у співавторстві у журналі, який входить до наукометричної бази Web of Science, 6 тез доповідей у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

Особистий внесок в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в розкритті особливостей напрямів проведення досліджень закордонних науковців у сфері перекладу [27]; обґрунтовано сутність дослідницького підходу [137].

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (164 найменування, у тому числі 34 іноземними мовами), 13 додатків. Дисертація містить 52 таблиці та 17 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 260 сторінок, з них – 170 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у науково-педагогічних дослідженнях

У сучасному світі, де глобалізація та інтернаціоналізація охоплюють всі сфери життя, важливість та невід'ємність ролі перекладача стає очевидним. У зв'язку з тим, що зростає число міжнародних компаній, розвивається туристична галузь, розширюються телекомунікації зростає потреба у професіоналах, що забезпечують ефективну взаємодію між представниками різних культур та національностей. З огляду на це, професія перекладача є однією з найпрестижніших і найзатребуваніших професій у світі. Перекладач може працювати в будь-яких галузях: письмовий переклад; перекладач-синхроніст; усний або послідовний переклад; переклад фільмів, книг, журналів; журналістика; туристична сфера; PR-компанії і менеджмент тощо. Наприклад, за Класифікатором професій 003:2010 України людина, яка отримує кваліфікацію перекладача має можливість працювати на таких посадах: перекладач (2444.2), редактор-перекладач (2444.2), гід-перекладач (2444.2), перекладач технічної літератури (2444.2), науковий співробітник-консультант (філологія, лінгвістика та переклади) (2444.1), молодший науковий співробітник (філологія, лінгвістика та переклади) (2444.1), науковий співробітник (філологія, лінгвістика та переклади) (2444.1). Також перекладач може займати наступні посади: перекладач-консультант, іноземний кореспондент, перекладач на міжнародних конференціях, керівник відділу перекладів, фахівець відділу реклами та зв'язків з громадськістю, копірайтер, референт в дипломатичних установах тощо [108; 119 та ін.].

Загалом, перекладачів можна поділити на три групи: перекладачі, які працюють у компаніях; перекладачі, які працюють за сумісництвом; вільні перекладачі [132]. Перший тип перекладачів або ті, хто працює чи пов'язаний з

певними компаніями, – це ті, хто вже є частиною команди якоїсь організації, де переклад є окремим робочим підрозділом. Ці перекладачі фактично будують свою кар'єру в галузі перекладу. Другий тип перекладачів – це перекладачі, які працюють неповний робочий день, тобто ті, хто працює в інших сферах, наприклад, дослідники, офісні працівники, викладачі, вчителі, тощо. Часткова зайнятість тут означає, що у вільний від основної роботи час вони займаються перекладацькою діяльністю. У цьому випадку перекладачі не пов'язують свою кар'єру саме з перекладацькою професією. Третій тип перекладачів – вільні перекладачі (перекладачі-фрілансери) [155]. Перекладачі-фрілансери – це вільнонаймані працівники, які здійснюють перекладацьку діяльність з дому чи приватного офісу, працюють у зручний для себе час, мають гнучкий розклад, співпрацюють з різними клієнтами, не мають конкретних зобов'язань при виборі робочого матеріалу, мають можливість відмовитись від будь-якої роботи, яка їм не подобається.

Проте, роль перекладача у сучасних українських реаліях стала неоціненною і набула нового значення. Тому що початок повномасштабного російського вторгнення на територію України став «потужним поштовхом для активізації міжнародної співпраці, пошуку всебічної підтримки від існуючих закордонних партнерів та налагодження нових партнерських зв'язків. Важливу роль в цьому процесі, без сумнівів, відіграють перекладачі» [9, с. 29]. У контексті воєнних дій на перекладачів, як мовних посередників, покладена важлива місія – забезпечити точний, повноцінний, адекватний, вірний, неупереджений переклад. У перші дні війни, у зв'язку з необхідністю, до лав перекладацького фронту залучалися як професійні та кваліфіковані перекладачі, так і студенти перекладацьких відділень, викладачі, люди, які на достатньому рівні володіли іноземними мовами [121]. З огляду на це, популярності набирають такі професії серед перекладачів як перекладачі-фіксери і військові перекладачі.

Наприклад, широковідомість перекладачів-фіксерів пояснюється тим, що «через відносно невисокий рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами, особливо серед осіб старшого віку значно зросла потреба у перекладачах

з іноземних мов на українську і навпаки, переважно закордоном – як у волонтерських пунктах допомоги, так і в офіційних структурах (меріях, лікарнях тощо) для цивільних» [71, с. 137]. Так, перекладачі-фіксери виконують роль провідників, які допомагають увійти в місцевий контекст. Основними завданнями перекладача-фіксера зазвичай є комунікація (пошук героїв для репортажів, пошук контактів та комунікацію з ними, написання листів, заповнення необхідних дозволів та інші бюрократичні процедури), переклад (письмовий та усний), логістичні задачі (прокладання маршруту, пошук транспорту та бензину, пошук необхідного обладнання або додаткових спеціалістів в команду, забезпечення житлом)» [39].

Також перекладачі-фіксери покликані допомагати «міжнародним журналістам розібратись з ситуацією на місці подій, знайти цікаві та актуальні історії, домовитися з інформантами про інтерв'ю та їх перекласти» [114, с. 223]. Послуг перекладачів-фіксерів потребують десятки іноземних журналістів та знімальних груп, які прибувають до України висвітлювати події російсько-української війни. Зважаючи на це професія перекладача-фіксера є актуальною в час підвищеної медіазацікавленості міжнародної преси до ситуації в країні [114, с. 223]. З цього приводу Р. Меєртенз (*R. Meertens*), описуючи особливості процесу перекладу, наголошує, що перекладачеві важливо мати і компетенцію перекладача, і талант журналіста, пристосовуючись завжди до правил, якими керуються журналісти [152].

Актуальність звернення до послуг військових перекладачів зумовлена початком повномасштабного вторгнення Росії на територію України, «розвитком лінгвістичного забезпечення як напрямку діяльності військових перекладачів, орієнтацією сучасного перекладознавства на встановлення відповідників професійним термінам, зокрема у військовій галузі, необхідністю вивчення військової лексики в умовах поширення контактів військових в міжнародному форматі, оскільки військова терміносистема та військовий соціолект постійно еволюціонують, та значущістю результатів наукового пошуку для вирішення інших питань лінгвістичного забезпечення та міжкультурної комунікації

військових» [56]. Тобто, вивчення перекладачем військової термінології активізується в умовах «зростаючої важливості військової співпраці та міжнародної взаємодії. Військова термінологія виступає як ключовий інструмент у взаєморозумінні між різними військовими силами, урядовими організаціями та міжнародними партнерами» [107, с. 57]. Зауважимо, що обов'язками військового перекладача є: синхронний переклад діалогів, мови або телефонних розмов військових; переклад документів, технічних характеристик, специфікацій, тощо; переклад показань підозрюваних на допитах, доводів їхніх адвокатів, запитань суддів, тощо; вивчення військових матеріалів і публікацій, що виходять в іноземних ЗМІ; викладацька або наукова діяльність [28].

Таким чином, зважаючи на те, що: 1) перекладач – це надзвичайно складна та багатогранна професія, що передбачає виконання перекладів різного рівня складності в різнопрофільних сферах; 2) сучасні тенденції у перекладознавстві та зміни, які відбуваються в українському суспільстві, призвели до появи нових видів перекладу і типів перекладачів; – спричинили зростання актуальності проведення досліджень в сфері перекладу.

Ураховуючи вищезазначене, наступними завданнями перекладацьких досліджень можуть бути аналіз того, як працюють перекладачі-фіксери і військові перекладачі, та результатів перекладу, виконаного цими фахівцями. Іншим явищем є розвиток перекладу, який фокусується на навчанні перекладу або підготовці перекладачів-фіксерів і військових перекладачів. Тому, на нашу думку, основні вимоги до таких перекладачів мають бути враховані під час «розробки нових стандартів вищої освіти, уточнення існуючих стандартів» [4], розроблення нових освітньо-професійних програм підготовки майбутніх перекладачів за результатами вивчення умов діяльності таких фахівців і визначення змісту й структури їх професійної компетентності. Означене свідчить про важливість здійснення наукових досліджень у сфері перекладу.

Загальновідомо, що лінгвістична наука постійно розвивається і кількість лінгвістичних робіт, присвячених питанням теорії та практики перекладу також постійно зростає. Таким чином перекладознавство поступово перетворюється на

самостійний розділ лінгвістичної науки, який має власний предмет дослідження – «вивчення закономірностей процесу перекладу та факторів, які впливають на хід процесу перекладу та визначають результат перекладу» [62, с. 10].

Перекладознавчі дослідження становили інтерес для таких науковців, як Д. Вільямс (*J. Williams*), О. Журавльова, А. Карімнія (*A. Karimnia*), І. Мацегора, П. Нурай (*P. Nouraey*), О. Ребрій, А. Сутопо (*A. Sutopo*), А. Честерман (*A. Chesterman*) та ін.

Згідно з Дж. Вільямс (*J. Williams*) і А. Честерман (*A. Chesterman*) є 12 ключових галузей перекладу і можливих напрямків досліджень в перекладознавстві, а саме: 1) аналіз та переклад тексту; 2) оцінка якості перекладу; 3) жанровий переклад; 4) мультимедійний переклад; 5) переклад і технологія; 6) історія перекладу; 7) перекладацька етика; 8) термінологія та глосарії; 9) усний переклад; 10) процес перекладу; 11) підготовка перекладачів; 12) професія перекладача [163].

На думку А. Сутопо (*A. Sutopo*) перекладацькі дослідження можуть бути орієнтовані на функції, процеси або продукти. Кожна з трьох дослідницьких напрямків має свої сильні та слабкі сторони. Щодо перекладознавчих досліджень, які розглядають переклад як процес, то такі дослідження ретельно розглядають питання, пов'язані з методами збору даних у дослідницьких процесах і стратегіями, що використовуються для оцінки якості перекладів. У цьому випадку сфера перекладацьких досліджень має на меті описати існуючу перекладацьку роботу, та спрямована на аналіз перекладу, порівняння вихідного тексту та тексту перекладу або порівняння між кількома вихідними текстами і текстами перекладу. Дослідження, орієнтоване на продукт, за твердженням А. Сутопо (*A. Sutopo*), спрямоване на аналіз у ширшому масштабі, наприклад, певних періодів, мов або певних типів дискурсів. Однією з цілей перекладознавства, орієнтованого на продукт, є загальна історія перекладу. Функціонально-орієнтоване дослідження фокусується на вивченні функції перекладу в соціокультурних ситуаціях, пов'язаних з текстом цільової мови. Об'єкт дослідження веде до контексту, який лежить в основі народження перекладацького твору. Інший термін такого

дослідження – соціо-перекладознавство. Це дослідження не орієнтоване на результати перекладу, а орієнтоване на опис функції перекладу в соціокультурній ситуації реципієнта [160].

П. Нурай (*P. Nouraey*) і А. Карімнія (*A. Karimnia*) наголошують на тому, що перекладачі мають можливість проводити свої дослідження в декількох галузях з різними напрямками й орієнтаціями. Деякі з перекладачів обирають один із напрямів порівняльних досліджень, аналізуючи два тексти, здебільшого один англійською, а інший рідною мовою, а потім розглядають конкретну проблему перекладу. Інші перекладачу використовують різні типи анкет та інтерв'ю, щоб виміряти взаємозв'язок або важливість спеціальної проблеми, пов'язаної з перекладом (наприклад, взаємозв'язок різних видів інтелекту з роботою перекладача, а також рівень її значущості) [153].

Українська науковиця О. Журавльова одним із об'єктів перекладознавчого дослідження виділяє візуальну літературу (поєднання зображення і тексту для створення складнішого елемента – надтексту). Цікавими є її міркування щодо вибору методів перекладознавчого дослідження. Вчена зазначає, що під час вибору методів перекладознавчого дослідження слід урахувувати специфіку перекладу текстового контенту. Традиційний формат дослідження у царині перекладознавства передбачає проведення порівняння тексту оригіналу із текстом перекладу. За такого зіставлення виокремлюють та описують стратегії та способи перекладу, вжиті перекладачем, і відповідні результати. До перекладознавчого дослідження візуальної літератури О. Журавльова пропонує залучати такі методи: метод суцільної вибірки, метод кількісних підрахунків, класифікаційний аналіз, порівняльно-перекладознавчий аналіз, метод «Чорної скриньки», структурно-семантичний аналіз, метод інтерпретації символу, дедуктивний метод, індуктивний метод, інтроспективний метод, інтент-аналіз [40]. Як висновок О. Журавльова зазначає, що практика перекладознавчих досліджень свідчить: проведення ретельного аналізу наявних перекладів та оприлюднення результатів досліджень впливають на ступінь усвідомлення перекладачами своєї

відповідальності, посилюють контроль якості перекладів з боку видавництв і, відповідно, підвищують її [40, с. 161].

М. Тимочко (*М. Tymoczko*) у своїй роботі визначає і обґрунтовує шість сфер, які слугують кластерами досліджень, що є, на думку науковиці, центральними в структурі перекладознавства: 1) загальні основи перекладу (вивчення окремих лінгвістичних аспектів перекладу, дескриптивні історичні студії, аналіз протоколів мовлення «вголос»); 2) інтернаціоналізація перекладу; 3) зміни в перекладі, теорія і практика перекладу, пов'язані з новими технологіями та глобалізацією; 4) застосування до перекладу різних інтерпретаційних перспектив, що ґрунтуються на фреймах з інших дисциплін, а також на вищих категоріях, досліджуваних науковцями в інших галузях; 5) зв'язок перекладознавства з когнітивною наукою; 6) зв'язок перекладознавства з нейрофізіологією [161, с. 1083].

Варто зазначити ще одну точку зору М. Тимочко (*М. Tymoczko*) щодо важливості здійснення перекладознавчих досліджень. Вчена стверджує, що перекладознавчі дослідження, як і в багатьох інших галузях, ставатимуть дедалі більш міждисциплінарними. Перекладознавчі дослідження відійдуть від лінгвістичних підходів у вузькому розумінні та навіть від обмежених культурологічних підходів, які зараз використовуються. Зростаючі межі перекладознавчих досліджень виходитимуть за рамки нинішніх підходів, заснованих на гуманітарних дослідженнях, і охоплюватимуть найрізноманітніші галузі суспільних і природничих наук, зокрема біологічні науки та технічні аспекти когнітивної науки. Звідси випливає, що дослідження в галузі перекладознавства дедалі більше потребуватимуть перекладачів-науковців із ширшою підготовкою, ніж це прийнято зараз у цій сфері [161, с. 1094].

Ми повністю підтримуємо думку М. Тимочко (*М. Tymoczko*) щодо важливості здійснення перекладачами дослідницької діяльності в галузі перекладознавства. Це спонукає нас розглянути сутність поняття «дослідницька діяльність» і її значення у професійній діяльності перекладача.

Перш за все, беззаперечним є факт того, що дослідницька діяльність є невід'ємною частиною життя кожної людини. З цього приводу О. Прохорчук зазначає: «Людина народжується для того, щоб почати досліджувати світ, і в старості продовжує його досліджувати так, як це для неї можливо. Завдяки дослідженню явищ навколишнього світу людство змогло пройти шлях від напівстану до сучасного рівня свого розуміння і розвитку. Вивчення відбувалося як зовнішніх проявів навколишнього світу, так і внутрішнього стану людини» [95, с. 439]. Звичайно дослідницька діяльність є важливим компонентом освітнього процесу на всіх рівнях.

Так, О. Хоменко наголошує на тому, що формування в учнів ключових компетенцій повинно спиратись на технологію дослідницької діяльності, «оскільки включення учнів у дослідницьку діяльність сприяє не тільки розвитку дослідницьких та творчих умінь, здатності ставити мету, конструювати необхідні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, але й оволодівати новими технологіями роботи з інформацією, презентувати результати власної дослідницької діяльності, розвивати здібності до рефлексії» [118, с. 98]. На переконання А. Шляніної, дослідницька діяльність є найважливішим інструментом розвитку інтелектуального, вольового, творчого, морального потенціалу студентів коледжу [129, с. 67]. За твердженням Н. Уйсімбаєвої у ході проведення дослідницької роботи у студентів закладів вищої освіти розвивається творче мислення, виховується потреба застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; діяльність з виконання дослідження сприяє формуванню свідомої особистої причетності до суспільно значущих справ [113, с. 244].

Для визначення специфіки дослідницької діяльності майбутніх перекладачів розглянемо її основні характерні ознаки. Дослідницька діяльність є особливим видом діяльності, яка є результатом функціонування механізму пошукової активності й будується на базі дослідницької поведінки [68].

Згідно з Проєктами Стандартів професії «Усний перекладач» і «Письмовий перекладач», затвердженими Українською асоціацією перекладачів, здійснення дослідницької діяльності є обов'язковою складовою професійної діяльності

перекладача. Так, згідно з Проєктом Стандарту професії «Усний перекладач» усний перекладач повинен вміти шукати інформацію, використовувати інструменти пошуку та управління термінологією (наприклад, бази даних, відповідне програмне забезпечення та пошукові системи в Інтернеті) та розробляти відповідні стратегії ефективного використання доступних джерел інформації для підготовки до виконання завдання з перекладу [93]. Відповідно до Проєкту Стандарту професії «Письмовий перекладач» письмовий перекладач повинен вміти ефективно набувати додаткові знання, необхідні для розуміння змісту мовою оригіналу та відтворення його мовою перекладу, вміння використовувати інструменти пошуку та дослідження і розробляти оптимальні стратегії ефективного використання наявних джерел інформації [92].

З огляду на те, що дослідницька діяльність є важливою складовою підготовки майбутніх перекладачів в умовах закладу вищої освіти, тому частково успішна професійна діяльність перекладачів безпосередньо залежить від сформованості їхньої дослідницької компетентності. Так, заклад вищої освіти повинен готувати спеціаліста-дослідника, який намагається поширювати та досліджувати нові методи роботи, який має формувати нові ідеї і здатний реалізувати їх на практиці. Майбутній фахівець повинен розвинути навички самостійної творчої наукової роботи, сформувати коло своїх наукових інтересів, оволодіти нормами та науково-методичними принципами експериментальної та дослідної діяльності [113, с. 244].

Різні аспекти формування дослідницької компетентності студентів, які здобувають освіту за спеціальністю 035 Філологія завжди були предметом дослідження, а саме: М. Князян (формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов), А. Лугова (дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов), Н. Чендей, Д. Станко (формування дослідницької компетенції як професійного вміння у майбутніх учителів англійської мови), А. Нікітіна (формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів) та інші. Проте питання формування

дослідницької компетентності майбутніх перекладачів потребує детального вивчення.

На важливості формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів наголошує А. Нікітіна. Дослідниця зазначає, що це прагматичне завдання зумовлює пошук ефективних шляхів організації навчальної і наукової роботи, а також лінгводидактичних засобів її здійснення в різноманітних формах і видах [74]. Тому для побудови найбільш ефективного процесу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у рамках освітнього процесу, на нашу думку, повинні враховуватися такі фактори як: ступінь володіння студентами вмінь співпрацювати, вступати у контакти, дослідницькими вміннями та навичками.

Нами було проаналізовано роботу М. Князян і Н. Мушинської, в якій науковиці розкрили проблему формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти. У своєму дослідженні вчені зазначають, що дослідницька компетентність перекладача відображає спрямованість на дослідницьку діяльність, комплекс дослідницьких дій, що містять розробку вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, її критичну оцінку, проведення емпіричного дослідження, систему обробки та узагальнення отриманих експериментальних даних, розробку теоретичних конструкцій досліджуваного явища (концепцій, моделей, класифікацій тощо), аргументацію власної наукової позиції, прогнозування перспектив у вивченні проблеми, що розглядається, презентацію результатів наукового дослідження, рефлексію [146, с. 88].

Нами також проаналізовано наукові праці вчених і визначено, що формування дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів має важливе значення для: підготовки випускників до успішного протистояння вимогам науково-технічного прогресу [164]; вільно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової інформації, володіти комп'ютерною технікою і інформаційними технологіями; систематизації, аналізу, проєктування та самостійного пошуку

істини [29]; подальшого особистісно-професійного зростання компетентного перекладача-дослідника, який здатний самостійно здобувати знання.

Також аналіз практики підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти дозволяє стверджувати, що розгляд проблеми проведення перекладацьких досліджень і виявлення їхньої специфіки має велике значення і дає багатий фактичний матеріал, необхідний для підготовки майбутніх перекладачів. Це пов'язано з тим, що випускна кваліфікаційна робота студентів після завершення курсу навчання передбачає глибоке вивчення й опис певного питання теорії перекладу. Отже, заклад вищої освіти повинен готувати майбутнього перекладача-дослідника, який намагається поширювати та досліджувати нові методи роботи, який має формувати нові ідеї і здатний реалізувати їх на практиці. Майбутній перекладач повинен розвивати навички самостійної творчої наукової роботи, сформувати коло своїх наукових інтересів, оволодіти нормами та науково-методичними принципами експериментальної та дослідницької діяльності [113, с. 244].

Ми не можемо не зауважити той факт, що не кожен перекладач обов'язково має бути дослідником. На цьому наголошують С. Джордж-Рейс (*C. George-Reyes*) і Л. Глассерман-Моралес (*L. Glasserman-Morales*). Учені стверджують, що формування дослідницької компетентності не є синонімом перетворення майбутнього перекладача на академічного дослідника; цей процес також готує їх як майбутніх професіоналів з теоретичною та методологічною базою для вирішення складних проблем у різних ситуаціях у сфері перекладу [143]. Отже, сформованість дослідницької компетентності дозволяє майбутнім перекладачам не тільки здійснювати перекладознавчі дослідження, але й забезпечує можливість пошуку, технічної обробки, узагальнення і застосування інформації у професійній діяльності.

1.2. Зміст і структура дослідницької компетентності майбутніх перекладачів

Дослідницька компетентність входить до складу ключових, тобто таких, що необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності. Завдяки їй реалізується вміння критичного мислення та рефлексивного аналізу, швидке адаптування особистості у соціальному та професійному середовищах, розвиваються здатність досліджувати проблеми, висувати судження на основі виважених даних, приймати рішення на раціональних засадах [42, с. 86]. Якщо дослідницька компетентність є ключовою для майбутніх перекладачів, то слід відзначити сутність цього поняття.

Розглянемо зміст базового поняття «компетентність», яке було предметом дослідження багатьох науковців.

У Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти України [66] зазначено, що компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. У свою чергу в Рекомендаціях Європейського парламенту та ради щодо створення Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя компетентність розглядається як здатність використовувати знання, компетенції та особисті, соціальні та/або методологічні здібності в робочих або навчальних ситуаціях, а також у професійному та особистісному розвитку [142, с. 4]. Експерти міжнародної комісії Ради Європи «DeSeCo» достатньо зрозуміло визначають поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання [139]. Таким чином, проблема компетентності як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення діяльності, залишається актуальною і до цього часу, незважаючи на наявність великої кількості досліджень.

Поняття «компетентність» у дослідженні розуміємо як здатність особистості успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Зосередимо увагу на сутності понятті «дослідницька компетентність», при цьому, враховуючи дослідження вчених, які є представниками як української, так і зарубіжної наукової спільноти.

На основі теоретичного аналізу проблеми дослідницької компетентності встановлено розбіжності в поглядах науковців щодо визначення її сутності. З'ясовано, що вчені розглядають дослідницьку компетентність як особистісне утворення (К. Василенко [17], О. Мерзликін [65], П. Нечипуренко [72], Є. Сипчук [102] та ін.); характеристику особистості (О. Біда [8], А. Боровик, О. Дубініна [11], Ж. Чернякова [125] та ін.); якість або сукупність якостей особистості (Л. Бурчак [13], М. Головань, В. Яценко [31], Н. Любчак [59] та ін.); здатність (Н. Едвардс (*N. Edwards*) [141], С. Осіпова (*S. Osipova*) [141], Б. Грудинін [33], Н. Солодюк [104] та ін.); комплекс знань (А. Хуторський [120] та ін.) (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Визначення поняття «дослідницька компетентність»

Автор	Сутність поняття
«дослідницька компетентність як особистісне утворення»	
К. Василенко	складне комплексне утворення, яке включає як теоретичні знання, так і практичні навички, а також досвід практичної діяльності (досвід використання наявних знань і навичок) [17]
Є. Сипчук	особистісне утворення, що проявляється у мотивації, готовності, здатності до впровадження та реалізації активної дослідницької діяльності [102, с. 152]
П. Нечипуренко	складне особистісне утворення, яке може бути схарактеризоване через знання та уміння, необхідні для здійснення та організації дослідницької діяльності, позитивне ставлення до неї та усвідомлення її значущості незалежно від того, виконується вона особисто або спільно [72]
О. Мерзликін	особистісне утворення, що проявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності [65, с. 196]

«дослідницька компетентність як характеристика особистості»	
Ж. Чернякова	інтегральна характеристика особистості, що полягає в готовності і здатності самостійно засвоювати і отримувати системи нових знань у результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на наявних знаннях, уміннях, навичках та способах діяльності [125, с. 472]
О. Біда	інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності [8, с. 11]
А. Боровик, О. Дубініна	інтегральна характеристика особистості, що полягає в готовності і здатності самостійно засвоювати і отримувати системи нових знань у результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на наявних знаннях, уміннях, навичках та способах діяльності [11, с. 14]
«дослідницька компетентність як якість»	
Н. Любчак	цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення й особистісні якості та виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінці результатів дослідницької діяльності [59, с. 173]
Л. Бурчак	якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити дослідження, організовувати експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності в навчальній і професійній діяльності [13]
М. Головань, В. Яценко	цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості та виявляється в готовності й здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [31, с. 61]
«дослідницька компетентність як здатність»	
Н. Едвардс (<i>N. Edwards</i>), С. Осіпова (<i>S. Osipova</i>)	здатність самостійно опановувати та отримувати системи нових знань, як результат перенесення смислового контексту діяльності, з функціонального на перетворюючий, на основі вже наявних знань, умінь, навичок та способів діяльності [141]
Н. Солодюк	здатність реалізувати на практиці свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для успішної продуктивної діяльності в професійній сфері, усвідомлювати її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності та необхідність її постійного вдосконалювання [104]

Б. Грудинін	здатність застосовувати в дослідницькій діяльності теоретичні та емпіричні методи дослідження, яка формується та розвивається, завдяки умінням здійснювати аналіз і порівняння інформації, критично оцінювати інформацію, отриману з різних джерел, забезпечувати пошук, технічну обробку, узагальнення та застосування інформації, результатів досліджень [33]
«дослідницька компетентність як знання»	
А. Хуторський	знання особистості, якими вона повина опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність [120]

Узагальнення наведених вище визначень поняття «дослідницька компетентність» доводить, що цей термін є складним та багатоаспектним. Також у ході аналізу з'ясовано, що серед дослідників немає однозначного трактування цього поняття. Проте, ми звернули увагу на те, що деякі автори (К. Василенко, Н. Солодюк, Н. Едвардс (*N. Edwards*), С. Осіпова (*S. Osipova*), Ж. Чернякова та ін.) при розкритті сутності поняття «дослідницька компетентність» не виокремлюють дослідницьку складову (знання, уміння, навички, уявлення, система цінностей особистості, якими вона повинна опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність). Пропоновані визначення дослідницької компетентності мають загальний характер і тому відображають суть цього феномену.

Подальший аналіз сутності феномену дозволив нам виділити наукові підходи до трактування дослідницької компетентності. З позиції системного підходу дослідницька компетентність виступає складовою професійної компетентності, невід'ємним компонентом загальної та професійної освіченості [41, с. 87] і професіоналізму фахівця. Дослідницька компетентність відповідно до процесуально-технологічного підходу розглядається як результат пізнавальної діяльності особистості в певній галузі [120]. З точки зору компетентнісного підходу дослідницька компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що проявляється в готовності та здатності самостійно освоювати і отримувати системи нових знань в результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на наявних знаннях, навичках і способах діяльності [41, с. 87].

Дослідницька компетентність має дієвий, практикоорієнтований характер і є сукупністю знань у дії, що відповідає змісту діяльнісного підходу. Найпоширенішим підходом до розгляду сутності поняття «дослідницька компетентність» є інтегративний підхід, який презентує цей феномен як інтегральну властивість особистості, що передбачає готовність і здатність до продуктивного здійснення дослідницької діяльності.

Варто наголосити на тому, що основу дослідницької компетентності складають уміння вчасно виявити проблему, формулювати гіпотезу, здійснювати відбір й аналіз необхідної інформації для дослідження, підбирати необхідні методи проведення дослідження та обробки даних, зосереджувати увагу не тільки на остаточних, а і на проміжних результатах дослідження, проводити обговорення можливості інтерпретації результатів дослідження, використовувати результати дослідження в практичній діяльності [58]. Означені характеристики є важливим показником високої кваліфікації майбутніх перекладачів, тому що здатність таких фахівців до проведення наукового пошуку в галузі актуальних проблем сучасної гуманітаристики, лінгвістики, літературознавства, тощо.

Цікавою є точка зору О. Богданової, яка зазначає, що до головних характеристик дослідницької компетентності можна віднести: а) ця компетентність є нелегким особистісним створенням, яке може бути описане через уміння та навички, які потрібні для вирішення дослідницької активності та позитивне відношення до неї; б) дана компетентність є інтерактивним відтворенням й охарактеризована на різних рівнях: предметному, міжпредметному та загальнометодологічному; в) описуючи можливість людини до вирішення дослідницької активності, дослідницька компетентність може розглядатися за її видами: від навчально-дослідницької та науково-дослідницької; г) дослідницька компетентність формується невід'ємно від розвитку академічних компетентностей, яка розглядається як її частинка, та є потрібною вимогою для подальшого професійного розвитку; д) формування дослідницької компетентності є найвищим проявом, коли учень самостійно вирішує творчо-дослідницькі завдання [10].

Шляхом аналізу досліджень, присвячених проблемі дослідницької компетентності, можна відзначити, що вона є інтегративним особистісним утворенням, яке містить знання, вміння і навички, а також мотивацію, цінності, здатності та особистісні якості, що необхідні для здійснення дослідницької роботи. Тому головним в дослідницькій компетентності є те, що особистість має бути готовою і здатною до здійснення дослідницької діяльності.

Окремі аспекти дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних кваліфікацій і профілів розглядаються у працях Н. Борозенець (бакалаври з аграрних наук) [12], І. Буцика (майбутні фахівці з агроінженерії) [14], Т. Ваколя, К. Василенко (майбутні вчителі початкових класів) [17], Ю. Захарченка (майбутні фахівці з маркетингу) [41], Л. Карпової, Н. Любчак (майбутні вчителі) [42; 60], А. Боровика, О. Дубініної (майбутні вчителі історії) [11], А. Лугової, Д. Станко (*D. Stanko*), Н. Чендей (*N. Chendey*) (майбутні вчителі іноземних мов) [58; 138], А. Мойсейчук (майбутні фельдшери) [70], Я. Никорака (майбутні педагоги гуманітарного профілю) [73], А. Нікітіної (магістранти філології) [74], Л. Козак, Н. Сидорчук, С. Сисоєвої, О. Дубасенюк (викладачі вищої школи) [100; 103], Н. Солодюк (майбутніх медиків) [104], О. Ткаченка (майбутнього вихователя) [112], Ж. Чернякової (майбутні доктори філософії) [125].

Зауважимо, що різні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів іноземної мови завжди були предметом досліджень, а саме: М. Князян (самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов) [45], А. Лугова (дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов) [58], Н. Чендей (*N. Chendey*), Д. Станко (*D. Stanko*) (дослідницька компетенція як професійне вміння у майбутніх учителів англійської мови) [138]. Проте, аналіз наукової літератури доводить, що дослідницька компетентність є предметом активного дослідження науковців, що займаються проблемами професійної підготовки майбутніх педагогів. У той же час відсутнє належне відображення проблеми дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а також її структури. Підтвердження цьому знаходимо у роботі С. Вандепітте (*S. Vandepitte*). Вчена зазначає, що в останні роки багато

уваги приділяється різним загальним аспектам перекладацької компетентності, проте є один аспект, а саме дослідницька компетентність, якому ще не приділялося належної уваги. Це дивно, на думку науковиці, зважаючи на той факт, що будь-яка магістерська програма з перекладу зазвичай вимагає від студентів мінімальної дослідницької діяльності, яка становить чверть, а іноді й третину їхньої програми [162, с. 125].

З метою розкриття сутності поняття «дослідницька компетентність перекладача» ми знову звернулись до роботи бельгійської науковиці С. Вандепітте (*S. Vandepitte*) на тему «Дослідницькі компетенції в перекладознавстві». У цій статті вчена дослідила зв'язки між перекладацькою компетентністю та дослідницькою компетентністю, а також довела, що дослідницька компетентність перекладача тісно пов'язана з компетентностями у здійсненні усного та письмового перекладу [162]. Дослідниця зазначає, що навіть виконання майбутніми перекладачами невеликих дослідницьких проєктів може бути корисним, а саме: опис і аналіз вихідних і цільових текстів формує перекладацьку компетентність. Ми погоджуємося з цією точкою зору і можемо зазначити, що дослідницька компетентність є складовою професійної компетентності майбутніх перекладачів. З цього приводу доцільно також навести точку зору С. Амеліної та Р. Тарасенка стосовного того, що основними компонентами професійної компетентності майбутніх перекладачів є такі: здатність ефективно здобувати додаткові лінгвістичні та спеціальні знання, необхідні для розуміння змісту тексту мовою оригіналу й створення змісту тексту мовою перекладу, вміння використовувати дослідницькі інструменти та здатність розробляти відповідні стратегії для ефективного застосування наявних інформаційних джерел [1, с. 61].

Цікавою є думка С. Вандепітте (*S. Vandepitte*), яка стверджує, що у науковій літературі дослідницьку компетентність часто ототожнюють з інформаційною компетентністю [162]. Підтвердження цій думці ми знаходимо у роботах деяких українських дослідників. Так, Р. Павлюк зазначає, що складовими інформаційної компетентності є: вміння визначати тему дослідження й інформаційну потребу

(визначати проблему, формулювати термінологію і ключові слова, визначати види матеріалів, необхідні для дослідження, використовувати електронні засоби пошуку потрібних відомостей; визначати і здійснювати пошук відповідних матеріалів, визначати різні типи джерел для різних завдань, правильно використовувати цитати; класифікувати знайдені відомості та використовувати їх у дослідженні; оцінювати знайдені відомості (перевірити їхню точність, своєчасність, доцільність); організовувати знайдені матеріали (групувати відповідно до розділів дослідження, використовувати цитати, скласти бібліографію) [86]. М. Князян і Н. Мушинська наголошують на тому, що формування дослідницької компетентності стає пріоритетним у професійній підготовці майбутніх перекладачів у зв'язку з тим, що такому фахівцю доводиться мати справу з інформацією, що швидко накопичується і змінюється, з урахуванням багатьох контекстів (соціокультурного, історичного, професійного, освітнього, особистісного) [146, с. 87]. Проте, зазначимо, що інформаційна компетентність і дослідницька компетентність – це різні феномени. Інформаційна компетентність містить знання, уміння та навички «набуття, перетворення, передачі та використання інформації в різних галузях людської діяльності» [6, с. 197]. У свою чергу, дослідницька компетентність на відміну від інформаційної компетентності формується в дослідницькій діяльності, яка «пов'язана з комплексом умінь, зокрема таких: визначати мету дослідження та пояснювати її; організовувати планування, аналіз, рефлексію, самооцінювання власної навчально-дослідницької діяльності; ставити питання до фактів, що спостерігаються; виявляти причини досліджуваних явищ; визначати завдання та гіпотезу (гіпотези) дослідження; описувати результати та формулювати висновки; в усній і письмовій формах представляти результати дослідження з використанням інформаційних ресурсів» [33, с. 103]. Тому зазначимо, що дослідницька компетентність містить не тільки уміння знаходити, інтерпретувати, продуктивно використовувати професійно- та особистісно-значиму інформацію, але й ефективно використовувати дослідницькі методи та технології перекладу.

Нами було проаналізовано роботу М. Князян і Н. Мушинської, в якій

науковиці розкрили проблему формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти. У своєму дослідженні вчені зазначають, що дослідницька компетентність перекладача відображає спрямованість на дослідницьку діяльність, комплекс дослідницьких дій, що містять розробку вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, її критичну оцінку, проведення емпіричного дослідження, систему обробки та узагальнення отриманих експериментальних даних, розробку теоретичних конструкцій досліджуваного явища (концепцій, моделей, класифікацій тощо), аргументацію власної наукової позиції, прогнозування перспектив у вивченні проблеми, що розглядається, презентацію результатів наукового дослідження, рефлексію [146, с. 88].

Д. Пасічник, досліджуючи проблему професійної компетентності викладача перекладу, наголошує на тому, що вагомую складовою професійної компетентності є дослідницькі вміння. Вчений стверджує, що найкращого результату у роботі досягають ті фахівці сфери перекладу, які займаються науковими дослідженнями проблем, пов'язаних з перекладацькою практикою та ті, які слідкують за результатами наукових розвідок інших вчених [87, с. 42].

Представлені вище результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати про те, що *дослідницька компетентність майбутніх перекладачів є цілісною, інтегративною властивістю особистості, що поєднує в собі дослідницькі (прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні) знання і уміння, особистісні якості (наполегливість, завзятість у досягненні мети, допитливість, схильність до ризику, асертивність, здатність до рефлексії), що виявляються у зацікавленості створювати нові наукові знання у сфері перекладознавства та застосовувати їх на практиці, бажанні ефективно і вмотивовано виконувати дослідницьку діяльність, а також готовності займати активну дослідницьку позицію.*

Розглянемо компонентну структуру феномена «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів».

Аналіз наукової літератури дозволив нам систематизувати погляди різних науковців на структуру дослідницької компетентності майбутніх фахівців (див. табл. 1.2, дод. А).

Таблиця 1.2

Підходи науковців до визначення компонентів дослідницької компетентності майбутніх фахівців

Автор	Компоненти дослідницької компетентності
Ж. Чернякова	когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний [125, с. 475]
Н. Любчак	теоретичний, діагностичний, проєктивно-конструктивний, операційно-процесуальний, інтерпретаційно-рефлексійний, комунікативний [60]
К. Василенко	мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, оцінювально-рефлексивний [17, с. 60]
М. Головань, В. Яценко	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний [31, с. 59]
О. Ткаченко	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інформаційно-комунікаційний, діагностичний, проєктивно-конструктивний, операційно-процесуальний, інтерпретаційно-рефлексійний, комунікативний [112, с. 274]
О. Норкіна	когнітивний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-особистісний, практично-діяльнісний [75]
О. Пометун	проєктувальний, інформаційний, аналітичний, практичний [90]
Т. Ваколя	мотиваційно-ціннісний, змістово-практичний, психолого-професійний, функціонально-рефлексивний [15]
Н. Борозенець	мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний, рефлексивно-прогностичний [12, с. 14]
А. Боровик, О. Дубініна	когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний [11, с. 15]

З огляду на зміст таблиці 1.2 і додатку А проблему визначення компонентної структури дослідницької компетентності розглянуто у працях багатьох науковців (Ж. Чернякова [125], Н. Любчак [60], К. Василенко [17], М. Головань, В. Яценко [31], О. Ткаченко [112], О. Норкіна [75], О. Пометун [90], Т. Ваколя [15], Н. Борозенець [12]. Натомість, проблема визначення компонентів дослідницької компетентності майбутніх перекладачів не знайшла належного висвітлення в науковій літературі.

Відтак, зважаючи на здійснений ґрунтовний аналіз наукових досліджень з особливостей дослідницької діяльності фахівців і перекладачів зокрема (див. підрозділ 1.1), а також сутності поняття «дослідницька компетентність» і «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів», вважаємо доцільним у структурі дослідницької компетентності майбутніх перекладачів виокремити *мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний, особистісно-креативний* компоненти (див. рис. 1.1.). Схарактеризуємо їх.



Рис. 1.1. Структура дослідницької компетентності майбутніх перекладачів

Мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності майбутніх перекладачів визначаємо як один з необхідних, оскільки саме від мотивації залежить успішність, глибина й міцність знань, активність щодо набуття дослідницьких умінь, бажання і здатність навчатися протягом усього життя, що дає змогу фахівцеві досягти цілей дослідницької діяльності.

На думку науковців мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності фахівців містить «мотиви, цілі, потребу в науково-дослідницькій діяльності, самовдосконаленні, саморозвитку, позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності, внутрішньої готовності до її здійснення, встановлення її значущості і важливості у професійній діяльності» [11, с. 15]; пов'язаний зі сформованістю зацікавленості фахівця до здійснення власної дослідницької діяльності та умінням активно реагувати на зміни [75]; являє собою систему мотиваційно-ціннісних відношень студентів до світу, до діяльності, до самих себе, до своїх здібностей і їх розвитку [63, с. 74].

Мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності майбутніх перекладачів утворений сукупністю професійних цінностей, визначає цінність освоєння дослідницької діяльності для самого майбутнього перекладача, сформованість мотивації до здійснення дослідницької діяльності. Тому означений компонент передбачає усвідомлення майбутніми перекладачами значущості їхньої дослідницької діяльності, вмотивування їх на досягнення успіху в майбутній професії, прояв орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності, спрямованості на розумові види праці, а також інтерес до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез.

Показниками прояву цього компоненту є: *1) прагнення домогтися успіху в професійній діяльності; 2) орієнтація і спрямованість на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності; 3) спрямованість на розумові види праці; 4) інтерес до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез.*

Емоційно-вольовий компонент «характеризується прагненням до подолання особою труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через низку успішно переборених труднощів, створює бадьорий настрій, почуття потреби і навіть жадоби до діяльності» [126, с. 511]. Цей компонент містить в собі певні вольові якості: рішучість, впевненість у собі, самостійність, незалежність, ініціативність, сміливість, зібраність, самоорганізацію,

цілеспрямованість, врівноваженість, емоційну стійкість тощо [127, с. 115]. Ці якості дозволяють перекладачеві ефективно здійснювати дослідницьку діяльність.

Зауважимо, що емоційні та вольові особливості перекладача посідають особливе місце під час здійснення ним дослідницької діяльності. Так, під час виконання такого виду діяльності перекладачам часто доводиться висувати та перевіряти гіпотези; визначати цілі; планувати послідовність проведення експерименту; здійснювати довготривалий пошук наукової інформації; узагальнювати та систематизувати зібрану інформацію; фіксувати результати вимірювань і спостережень, тощо. Звичайно, що все означене вимагає від перекладача прояву рішучості, самостійності, здатності керувати своїми емоціями. Тому виконання дослідницької діяльності вимагає від перекладача прояву волі, що характеризується завзятістю у досягненні поставленої мети та подоланні при цьому значної кількості труднощів.

Аналіз літературних джерел [126] дозволяє розглядати емоційно-вольовий компонент дослідницької компетентності майбутніх перекладачів як прояв позитивного емоційного стану при здійсненні дослідницької діяльності, як забезпечення врівноваженості при повторюванні одноманітних дій, прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети, а також здатності розуміти, усвідомлювати і управляти власними емоціями.

Показниками прояву цього компоненту є: *1) наполегливість і завзятість у досягненні мети; 2) здатність регулювати власний емоційний стан.*

Когнітивно-діяльнісний компонент дослідницької компетентності майбутніх перекладачів «характеризує знанняву основу їх професійної діяльності, інтелектуальні здібності, необхідні для її опанування на відповідному рівні та взаємопов'язаний комплекс умінь і навичок, що забезпечують» [96, с. 177] якісне здійснення дослідницької діяльності. Також погоджуємось з думкою В. Пугач про доцільність поєднання когнітивного та діяльнісного компонентів, з огляду на те, що «неможливо провести чітку межу між знаннями, уміннями та навичками, вони формуються, інтегруючись між собою» [96, с. 178].

Когнітивна складова означеного компоненту містить «сукупність знань і понять, необхідних для вирішення дослідницьких задач, які забезпечують формування у свідомості студентів наукової картини світу, озброєння їх діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності» [63, с. 74], а діяльнісна складова означеного компоненту передбачає оволодіння студентами певним обсягом практичних дослідницьких умінь.

На основі аналізу літератури, опитування експертів (кандидати наук, доктори наук і доктори філософії зі спеціальності 035 Філологія) щодо визначення комплексу необхідних знань та умінь для формування дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів, а також структурних складників означеного компоненту дослідницької компетентності нами встановлено сукупність знань та вмінь, необхідних для формування дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів, що містять: прогностичні знання і уміння, пошуково-інформаційні знання і уміння, організаційно-практичні знання і уміння, комунікативно-презентаційні знання і уміння, інтерпретаційні знання і уміння (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Зміст когнітивно-діяльнісного компоненту
дослідницької компетентності майбутніх перекладачів**

	Знання	Уміння
Прогностичні	<ul style="list-style-type: none"> – знання шляхів застосування прогнозів у професійній діяльності, зокрема, в дослідницькій діяльності; – знання основних тенденцій розвитку науки й наукових досліджень у сфері перекладу; – знання основних етапів планування експериментального дослідження. 	<ul style="list-style-type: none"> – планувати власну дослідницьку діяльність і дослідно-експериментальну роботу, зокрема; – прогнозувати результати дослідницької діяльності; – формулювати актуальні перекладацькі проблеми, їх цілі, завдання і знаходити оптимальні способи і форми їх вирішення.
Пошуково-інформаційні	<ul style="list-style-type: none"> – знання основних видів і джерел наукової інформації в сфері перекладу, а також сучасних методів пошуку інформації в Інтернеті; 	<ul style="list-style-type: none"> – відслідковувати найновіші досягнення у перекладацькій науці та знаходити наукові джерела, які мають відношення до сфери наукових інтересів;

Закінчення табл. 1.3

	<ul style="list-style-type: none"> – знання правил оформлення цитат і їх грамотного включення в основний текст роботи; – знання правил оформлення списку літератури та гіперпосилань. 	<ul style="list-style-type: none"> – збирати, опрацьовувати та аналізувати інформацію, необхідну для проведення наукових досліджень, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та пошукових систем; – вивчати теоретичний і практичний стан досліджуваної проблеми.
Організаційно-практичні	<ul style="list-style-type: none"> – знання сутності та технологій основних методів дослідження загалом і перекладацької дійсності зокрема; – розуміння логічної послідовності процесів наукового дослідження; – знання вимоги до змісту й оформлення наукових робіт. 	<ul style="list-style-type: none"> – обирати теоретичні й експериментальні методи дослідження для розв’язання складних завдань і проблем у сфері перекладу; – організовувати процес наукового дослідження та оформляти його результати згідно з чинними правилами та нормами; – координувати та регулювати взаємовідносини зі студентами, викладачами в процесі здійснення дослідницької діяльності, вибудовуючи їх на принципах співробітництва.
Комунікативно-презентаційні	<ul style="list-style-type: none"> – знання етапів, умов і способів ефективної комунікації, а також комунікативних інструментів побудови репутації; – розуміння інформації з вербальних та невербальних каналів комунікації; – розуміння механізмів, закономірностей впливу на особистість у процесі спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> – використовувати сучасні методи і технології професійної комунікації українською та іноземними мовами; – приймати участь у наукових дискусіях, відстоювати свою власну позицію на конференціях, семінарах та форумах; – презентувати власні наукові дослідження перед науковою або перекладацькою спільнотою, презентувати себе як дослідника.
Інтерпретаційні	<ul style="list-style-type: none"> – знання закономірностей побудови тексту, типології текстів та їх компонентів, загальних законів текстотворення; – розуміння структури і словникового запасу мови, якою написано науковий текст; – знання загальних принципів аналізу і синтезу результатів експериментів і достовірності цих результатів. 	<ul style="list-style-type: none"> – викладати власні спостереження після вивчення наукового тексту; – виявляти основний комунікативний намір автора наукового твору; – критично аналізувати або спростовувати, викладену в тексті наукову концепцію.

Прогностичні знання і уміння дозволяють перекладачеві цілеспрямовано планувати, реалізовувати, прогнозувати результати професійної діяльності. *Пошуково-інформаційні знання і уміння* допомагають перекладачеві орієнтуватися в інформаційному просторі та вміти швидко знаходити адекватні дані; працювати з науковими матеріалами, аналізувати їх, публікувати та презентувати власні роботи (Олексюк, 2013). *Організаційно-практичні знання і уміння* передбачають організацію і здійснення перекладачем наукового дослідження; координацію і регулювання взаємовідносини з учасниками дослідження в процесі здійснення дослідницької діяльності. *Комунікативно-презентаційні знання і уміння* дозволяють перекладачеві приймати участь у різних наукових заходах і спілкуватись з досить великою кількістю науковців і перекладачів-практиків. *Інтерпретаційні знання і уміння* передбачають осмислення майбутнім перекладачем тексту, уміння аналізувати та інтерпретувати наукові праці й тексти (художні, публіцистичні, наукові); виділяти основні проблеми досліджень; визначати її актуальність; пояснювати ключові слова, робити відповідні висновки [99, с. 51].

Показниками прояву цього компоненту є: 1) *прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні знання*; 2) *прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні вміння*.

Наступним у структурі дослідницької компетентності майбутніх перекладачів виокремлено **особистісно-креативний компонент**, який представляє собою систему особистісних професійно значущих якостей перекладача та його творчу складову, а також визначається «здатністю особистості до творчості, генерування оригінальних ідей, швидкості розв'язання проблемних ситуацій» [63, с. 75].

Особистісно-креативний компонент дослідницької компетентності відображає творчу основу особистості майбутнього перекладача, що вимагає від перекладача наявності таких особистісних якостей, як ініціатива, самостійність і відповідальність, схильність до ризику, допитливість, тощо. Є очевидним, що

дослідницька діяльність – це процес, який передбачає вирішення творчого завдання з неясним результатом і наявність основних етапів, типових для наукових досліджень. Розглядаючи креативну складову цього компонента дослідницької компетентності майбутніх перекладачів ми передусім орієнтуємось на здатність фахівців формулювати інноваційні ідеї, створювати оригінальні цінності, ухвалювати нестандартні рішення у складних ситуаціях дослідницької діяльності, виходити за межі відомого, що втілює творчі можливості перекладачів, тобто їх креативність. Креативність у структурі дослідницької компетентності виявляється у потребі творчого перетворення реальних ситуацій в сфері перекладу; інтересі до пошуку нових способів і засобів здійснення перекладацької діяльності.

Показниками прояву цього компоненту є: *1) здатність швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; 2) допитливість; 3) схильність до ризику.*

Оцінювально-рефлексивний компонент дослідницької компетентності майбутніх перекладачів можна розглядати як «стан спрямованості його особистості на усвідомлення своєї науково-дослідницької діяльності і самого себе як її суб'єкта. Даний компонент сприяє росту професіоналізму й проявляється у здібності до постійного особистісного і професійного самовдосконалення та зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінки й самоконтролю» [7].

Цей компонент дослідницької компетентності відповідає за розвиток рефлексивних процесів і означає володіння знаннями і вміннями здійснювати аналіз результатів дослідницької діяльності, тобто порівнювати досягнуті результати з поставленою метою; проводити самооцінку дослідницької діяльності; формувати висновки; розробляти методичні рекомендації для тих, хто буде використовувати результати дослідження.

Показниками прояву цього компоненту є: *1) здатність до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків; 2) здатність доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності.*

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує вмотивованість і прагнення майбутніх перекладачів формувати дослідницьку компетентність; емоційно-вольовий компонент передбачає прояв позитивного емоційного стану, наполегливості, завзятості при здійсненні дослідницької діяльності; когнітивно-діяльнісний компонент містить комплекс знань і умінь, що забезпечують ефективне здійснення майбутніми перекладачами дослідницької діяльності; особистісно-креативний компонент відображає професійно-особистісні якості та творчі здібності перекладача-дослідника; оцінювально-рефлексивний компонент дозволяє здійснювати аналіз результатів дослідницької діяльності.

На нашу думку, формуванню визначених компонентів дослідницької компетентності майбутніх перекладачів сприятиме впровадження в освітній процес закладів вищої освіти відповідних педагогічних умов.

1.3. Аналіз досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в зарубіжному та українському освітньому просторі

Сьогодні академічно підготовлений майбутній перекладач повинен володіти певним набором компетенцій, які характеризують його як особистість і фахівця. Відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти компетентність майбутніх перекладачів визначається загальними і спеціальними (фаховими, предметними) компетентностями. Важливе місце серед цих компетентностей посідає дослідницька компетентність (здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність проведення досліджень на належному рівні; здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації) [106].

На важливості формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів наголошує А. Нікітіна. Дослідниця зазначає, що це прагматичне завдання зумовлює пошук ефективних шляхів організації навчальної і наукової роботи, а також лінгводидактичних засобів її здійснення в різноманітних формах і видах [74]. Тому для побудови найбільш ефективного процесу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у рамках освітнього процесу, на нашу думку, повинні враховуватися такі фактори як: ступінь володіння студентами вмінь співпрацювати, вступати у контакти, дослідницькими вміннями та навичками.

З метою підвищення якості процесу формування дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів необхідно проаналізувати сучасні тенденції формування означеної компетентностей у закордонних закладах вищої освіти. Це необхідно, тому що наразі відбувається динамічне входження нашої країни у європейський світовий освітній простір.

У більшості випадків професійний шлях майбутнього перекладача починається з отримання або ступеня бакалавра з перекладу, або ступеня магістра з перекладу.

Нами було проаналізовано зміст 32 освітньо-професійних програм підготовки майбутніх бакалаврів з перекладу (наприклад, *'Translation and Interpretation'* (Bilkent University, Ankara, Turkey), *'Translation, Media and Modern Languages'* (University of Agder, Kristiansand, Norway), *'Arts (Honours) Scheme in Linguistics and Translation'* (Hong Kong Polytechnic University, China), *'Modern Languages and Translation'* (Cardiff University, Wales, UK), *'Translation, Media and Modern Language'* (University of East Anglia, Norfolk, UK), *'Translation'* (London Metropolitan University, UK), *'Technical Translation'* (Riga Technical University, Latvia), *'Translation and Interpretation Undergraduate Program'* (Eastern Mediterranean University, Famagusta, Turkey)) і 27 освітньо-професійних програм підготовки майбутніх магістрів з перекладу (наприклад, *'Translation and Professional Communication'* (University of Agder, Kristiansand, Norway), *Master of Intercultural Communication and Applied Translation* (Victoria University of

Wellington, Wellington, New Zealand), *'Translation and Interpreting Studies'* (The University of Manchester, Manchester, UK), *'Specialized Translation'* (Universitat De Vic, Barcelona, Spain)) у різних закордонних закладах вищої освіти. Такий аналіз було зроблено з метою з'ясування рівня відображення різних аспектів формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Наведемо конкретні приклади.

На 4-ому курсі майбутнім перекладачам, які навчаються за програмою *'Modern Languages and Translation'* (Cardiff University, Wales, UK) [134], пропонується займатись дослідницькою діяльністю за допомогою вивчення модулів, що передбачають написання наукової роботи чи анотованого перекладацького проєкту як частина навчального модуля *'Translation of cultures'*.

Цікавим є навчальний модуль *'Researching the Translator's Professional Environment'* (15 кредитів) у структурі бакалаврської програми *'Translation'* (London Metropolitan University, UK). Цей модуль надає студентам досвід планування та реалізації дослідницької роботи щодо професійного середовища перекладачів. Модуль пропонує ряд семінарів і професійних доповідей для покращення галузевих знань студентів і подальшого розвитку їхніх дослідницьких навичок. Індивідуальне завдання в процесі вивчення цього модулю є написання наукової роботи, яка повинна розкривати особливості відносин клієнт-перекладач [136].

В освітньо-професійній програмі *'Technical Translation'* (Riga Technical University, Latvia) визначено такі результати навчання: здатність обґрунтовувати актуальність теоретичного дослідження; здатність відбирати та інтерпретувати релевантну теоретичну інформацію; здатність застосовувати теоретичні положення при розробці практичної частини бакалаврської роботи; здатність публічно захищати результати своєї роботи іноземною мовою; здатність цілеспрямовано підбирати та використовувати довідкову літературу та додаткові джерела, необхідні для перекладу різних типів текстів; здатність формулювати мету і завдання наукової статті, логічно обґрунтовуючи структуру роботи, добираючи відповідні принципи роботи та обирати відповідні принципи побудови

роботи [135]. Акцентуємо увагу на тому, що саме в цій програмі проблемі формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів приділено достатньо увагу. Підтвердження цьому знаходимо і в навчальному плані програми, обов'язковими модулями якого є такі навчальні дисципліни: *'Academic Writing'*, *'Introduction into academic studies and research work'* і *'Research Writing'*.

Навчальна дисципліна *'Research Techniques'* (2 семестр, 5 кредитів), яка є частиною освітньої бакалаврської програми *'English Translation and Interpretation'* (Atılım University, Ankara, Turkey) спрямована на формування у майбутніх перекладачів здатності аргументувати та узагальнювати інформацію, а також здатність правильно використовувати першоджерела з відповідним посиланням (цитування, перефразування, реферування) [133].

Магістерська програма *'Master of Intercultural Communication and Applied Translation'* (Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand) передбачає формування дослідницьких навичок і навичок самостійного перекладу у процесі роботи прикладним перекладацьким проєктом у тісній співпраці з викладачем або іншим кваліфікованим фахівцем-практиком [148].

Під час навчання за освітньою програмою магістерського рівня *'Translation and Interpreting Studies'* (The University of Manchester, Manchester, UK) майбутні викладачі мають можливість вивчати такі навчальні дисципліни [150]:

– *'Research Methods in Translation and Intercultural Studies'* (1 семестр, 15 кредитів). Цей курс зосереджується на формуванні у студентів навичок, які мають значення для досліджень перекладу та міжкультурних досліджень, а саме: здатність використовувати перекладацькі інструменти для оцінки існуючих досліджень, здатність оформлювати належним чином застосовувати результати досліджень у власній академічній роботі. Курс охоплює вступ до дослідницьких тенденцій у суміжних областях, обговорення розробки дослідницьких тем і загального процесу дослідницького проєкту, а також конкретних методів дослідження, що використовуються в дослідженнях перекладу та міжкультурних досліджень (наприклад, опитування та інтерв'ю, аналіз тексту, етнографія, тощо). Цілі курсу: підтримка студентів у розвитку здатності досліджувати та оцінювати

потенційні теми та сфери досліджень; ознайомити з інструментами для проведення глибокого аналізу методологічних питань у існуючих дослідженнях; підготовка студентів до реалізації і управління майбутніми дослідницькими проектами.

– ‘*Course unit details: Research Development Seminar*’ (2 семестр, 15 кредитів). Цей розділ курсу є продовженням курсу ‘*Research Methods in Translation and Intercultural Studies*’. Завдяки цьому курсу студенти отримають знання про принципи та практику, пов’язану з рядом дослідницьких підходів, методів і технік. Курсу забезпечує підготовку до виконання конкретного дослідницького проекту, магістерської дисертації. Цілі курсу: розвивати дослідницьку компетентність студентів; формувати критичне осмислення процесу планування, проектування, впровадження та презентації дослідження. Дотримується покроковий підхід, направляючи студентів через планування та розробку проекту. Після того, як сформульовано короткий план загального проекту дисертації, студент проведе невелике пілотне дослідження. Досвід і результати пілотного дослідження будуть використані для вдосконалення планів студента щодо дисертації, яка буде включена в офіційну пропозицію щодо дисертації.

Загальна мета навчальної дисципліни ‘*Research Methodology*’ (*Master’s programme ‘Specialized Translation’ (Universitat De Vic, Barcelona, Spain)*) полягає в тому, щоб студенти ознайомилися з основними дослідницькими парадигмами та методологіями та зробили свої перші кроки в дослідженні; різними етапами дослідницького процесу і конкретними напрямками вивчення сфери перекладу. Результати навчання: визначити, оцінити та вибрати методи дослідження, специфічні для галузі перекладу; обирати відповідні науково-теоретичні течії для академічного аналізу текстів, у тому числі гендерні теорії; розробляти дослідницькі проекти в галузі перекладу. Теми, які розглядаються майбутніми перекладачами при вивченні навчальної дисципліни ‘*Research Methodology*’: наукові знання та дослідження, теоретична модель і дослідження, методологія дослідження, напрями досліджень у перекладі, процес дослідження (вибір теми, гіпотези, цілей, галузі, методу, методів і ресурсів), етапи дослідження, частини

дослідницької роботи, офіційна презентація, академічна мова і стиль, формули для представлення різних частин роботи, бібліографія, цитати, примітки та бібліографічні посилання, усний захист дослідницької роботи [149].

Серед компетентностей, які формуються в процесі навчання за магістерською програмою *'Translation and Professional Communication'* (University of Agder, Kristiansand, Norway), можна виділити такі важливі дослідницькі навички: аналізувати та критично підходити до існуючих досліджень у відповідних дисциплінах; розробляти власні дослідницькі питання та обрати ефективні методи дослідження; виконувати і завершувати незалежний дослідницький проєкт; аналізувати та обговорювати важливі етичні питання, пов'язані з науковими дослідженнями та професійною практикою [151].

У структурі навчального плану магістерської програми *'Translation and Professional Communication'* (University of Agder, Kristiansand, Norway) є навчальний модуль *'Dissertation in Language and Culture'* (20 кредитів). Цей курс дозволяє майбутнім перекладачам провести дослідження на спеціалізовану тему за вибором. У процесі проходження цього курсу студенти співпрацюють з науковим керівником, щоб визначити тему, яку бажають дослідити. При цьому тема може стосуватися будь-якої теми чи проблеми в загальних сферах мови, культури, суспільства, бізнесу, історії, політики, спілкування тощо. У контексті цього курсу студенти мають можливість прослухати лекції на тему посилань, плагіату, структурування аргументів тощо [151].

У цілому можна зробити висновок, що бакалаврські та магістерські освітньо-професійні програми підготовки майбутніх перекладачів спрямовані на розвиток у студентів спеціальних навичок, необхідних для письмового та усного перекладу, а також на оволодіння сучасними розмовними та письмовими мовами. Вибіркові курси орієнтовані на вивчення таких напрямків як менеджмент, політика, економіка, право, культура, сучасна література, комп'ютерна грамотність, тощо. Проте, щодо дослідницької компетентності, то на бакалаврському рівні цьому питанню не приділяється достатньо увагу. Є поодинокі випадки включення окремих навчальних модулів у зміст навчального плану (*'Researching the*

Translator's Professional Environment, *Academic Writing*, *Introduction into academic studies and research work*, *Research Writing*, *Research Techniques* ect.). На магістерському рівні вищої освіти ситуація набагато краще. Так, у навчальному плані кожної освітньої програми магістерського рівня є навчальні дисципліни, які спрямовані на формування дослідницької компетентності, наприклад, *Research Methods in Translation and Intercultural Studies*, *Course unit details: Research Development Seminar*, *Research Methodology*, *Dissertation in Language and Culture* ect. Зауважимо, що студенти обох напрямків виконують дослідницькі проекти.

Існують і інші способи стати перекладачем, окрім отримання ступеня бакалавра або магістра з перекладу. Прикладом цього можуть бути юристи-лінгвісти, які вміють перекладати та передавати важкі юридичні тексти завдяки своїй юридичній освіті. Іншими прикладами можуть бути лікарі, медичні сестри та інший медичний персонал, який володіє навичками медичного перекладу [140].

Є деякі програми, які не спрямовані суто на підготовку перекладачів, але містять елементи перекладацької освіти. Наприклад, 1) *Cand.ling.merc (CLM)*: дворічний ступінь магістра з елементами перекладу в бізнес-контексті (Данія); 2) *Oversættelse og tværkulturel formidling at Københavns Universitet* (Данія) – Курс *'Menneske og maskine: Tendenser, udfordringer og perspektiver på oversættelse i dag'* (Людина і машина: тенденції, виклики та перспективи сучасного перекладу). Курс складається з двох частин: У першій частині акцент робиться на технічних аспектах перекладу, тобто на використанні технологічних інструментів, тоді як у другій частині детальніше розглядаються тексти, жанри та засоби масової інформації, які створюють особливі проблеми для машинного перекладу [145].

Популярними наразі є дистанційні курси. Дистанційне навчання, цифрова освіта та електронне навчання стали новою методологічною парадигмою в педагогіці, і, як наслідок, все більше і більше установ пропонують онлайн-курси, хоча, як правило, з невеликою кількістю учасників, насамперед у сферах освіти для дорослих та університетських курсів [157, с. 17]. Наприклад, є такі дистанційні курси з підготовки і підвищення кваліфікації перекладачів:

'Translation: Work from Home as a Translator' (Reed Courses, UK), *'Online Certificate in Professional Translation & Interpreting'* (Keystone Onlinestudies), *'Interpreting for Refugees: Contexts, Practices and Ethics Course'* (The University of Glasgow), etc. Проте, зауважимо, що аналіз змісту означених курсів свідчить, що короткострокові онлайн курси підготовки перекладачів не спрямовані на формування у останніх дослідницької компетентності. В цілому ці курси спрямовані на формування умінь: скласти ефектне резюме, щоб залучити потенційних клієнтів, налаштовувати облікові записи на веб-сайтах перекладу та фрілансу, використовувати прийоми успішного фрілансу; обізнаність щодо використання відповідних програм та інструментів, необхідні в перекладацькій галузі, тощо.

Однак, цікавим в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів виявився *'Online Certificate in Professional Translation & Interpreting'* (Keystone Onlinestudies), призначений для студентів із високим рівнем володіння англійською мовою, які зацікавлені в розвитку навичок мовного посередництва. Курс розрахований на 15 кредитів. У навчальному плані цього курсу є модуль *'Career Development for Translators and interpreters'* (1 кредит), який передбачає написання курсової роботи. Курсова робота включає створення стратегій досвіду, огляд основних професійних організацій, написання резюме, спілкування та створення професійної присутності в Інтернеті [154].

Варто підкреслити, що аналіз міжнародного досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів свідчить про те, що у закордонних закладах вищої освіти активно формується дослідницька компетентність зазначених фахівців на магістерському рівні, проте, у більшості випадків, поза увагою залишається формування дослідницької компетентності на бакалаврському рівні. Хоча, на нашу думку, саме під час отримання ступеня бакалавра у майбутніх перекладачів закладаються основи дослідницької компетентності.

Проаналізуємо досвід формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в українському освітньому просторі.

Нами було проаналізовано зміст 23 освітньо-професійні програми підготовки майбутніх бакалаврів з перекладу (наприклад, «Переклад «Англійська мова» (Київський університет імені Бориса Грінченка), «Англійсько-український переклад» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка), «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» (Національний технічний університет України «Київський політехнічний імені Ігоря Сікорського»), «Теорія та практика перекладу з німецької та англійської мови» (Чорноморський національний університет імені Петра Могили), «Переклад з англійської мови» (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності), «Мова та література (польська). Переклад» (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки) і 19 освітньо-професійних програм підготовки майбутніх магістрів з перекладу (наприклад, «Переклад (англійська та друга іноземні мови)» (Львівський національний університет імені Івана Франка), «Германські мови та література (переклад включно), перша – англійська» (Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»), «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» (ВНЗ «Полтавський університет економіки і торгівлі»), «Германська філологія та переклад» (Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова), «Філологія (романські мови та літератури (переклад включно)), перша – іспанська» (Херсонський державний університет) у різних українських закладах вищої освіти. Такий аналіз було зроблено з метою з'ясування рівня відображення різних аспектів формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх перекладачів засвідчив, що перелік і зміст загальних і професійних компетентностей майже повністю дублює Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія [106] і Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія [105]. У першу чергу, це пояснюється тим, що відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 05.06.2018 р. №1/9-

377 «Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм», у переліку загальних і спеціальних компетентностей необхідно вказувати, у першу чергу, компетентності, визначені стандартом вищої освіти спеціальності, а потім компетентності, визначені закладом вищої освіти із врахуванням особливостей конкретної освітньо-професійної програми.

Зауважимо, що деякі заклади вищої освіти доповнюють список загальних і спеціальних компетентностей відповідно до особливостей освітньо-професійної програми. Наприклад, освітньо-професійна «Переклад «Англійська мова» (бакалаврський рівень) (Київський університет імені Бориса Грінченка) [83] містить додаткові фахові компетентності: комунікативні і прикладні компетентності. На жаль, жодна з них не розкриває дослідницьку складову.

Проте, деякі заклади вищої освіти все ж таки намагаються наповнити освітньо-професійну програму фаховими компетентностями, які відображають зміст дослідницької компетентності. Проте констатуємо, що це поодинокі випадки:

– здатність вільно орієнтуватися у понятійному апараті та основних прикладних напрямках сучасного перекладознавства, аналізувати основні етапи історичного розвитку перекладацької думки; здатність використовувати можливості мережевих програмних систем та Інтернет-ресурсів для вирішення теоретичних і практичних завдань у галузі професійної діяльності (ОПП «Англійсько-український переклад» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка [79]);

– здатність реферувати й анотувати різножанрові тексти державною та іноземними мовами (ОПП «Германські мови та література (переклад включно), перша – англійська» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [81]).

Краща ситуація з наповненням переліку освітніх компонентів. Наведемо деякі приклади врахування дослідницької складової у робочому навчальному плані:

1. *Обов'язкові навчальні дисципліни: «Основи наукових досліджень»* (ОПП «Англійсько-український переклад» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка [79]); *«Основи наукового дослідження, академічне письмо та академічна доброчесність»* (ОПП «Переклад з англійської мови та другої іноземної українською» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова [84]); *«Основи наукових досліджень»* (ОПП «Теорія та практика перекладу з німецької та англійської мови» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Чорноморський національний університет імені Петра Могили [85]); *«Методологія наукових досліджень у лінгвістиці»* (ОПП «Переклад (англійська мова)» другого (магістерського) рівня вищої освіти, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності [82]); *«Методологія та організація наукових досліджень»* (ОПП «Германська філологія та переклад» другого (магістерського) рівня вищої освіти, Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова [80]); *«Прикладні лінгвістичні дослідження. Основи перекладознавства», «Прикладні лінгвістичні дослідження. Вступ до наукових досліджень»* (ОПП «Германські мови та література (переклад включно), перша – англійська» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» [81]).

2. *Вибіркові навчальні дисципліни: «Наукова практика»* (ОПП «Англійсько-український переклад» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка [79]).

Зазначимо, що більшість закладів вищої освіти доповнюють перелік освітніх компонентів навчальними дисциплінами, які розкривають загальні основи методології наукових досліджень.

Проаналізуємо напрями наукових пошуків українських дослідників щодо змісту та технологічного забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в умовах закладу вищої освіти.

Як стверджує В. Мацюк, дослідницька компетентність може бути сформована лише у процесі дослідницької діяльності. Ключовими поняттями, які визначають необхідні умови для організації такого роду діяльності студентів, є пошук, самостійність, ініціатива, практична дія, експеримент, спільна робота, ситуація недоозначеності, протиріччя, наявність різних точок зору. В організації дослідницької діяльності студентів велике значення має відбір навчального матеріалу для всіх досліджень, який повинен строго відповідати основним принципам дидактики: науковості, систематичності, послідовності, доступності, наочності, індивідуального підходу в умовах колективної роботи, розвивального навчання, зв'язку теорії із практикою [63, с. 74]. Так, на думку науковця, у процесі організації дослідницької діяльності вирішуються такі завдання: навчання на прикладі реальних проблем і явищ, що спостерігаються у повсякденному житті; навчання студентів способів мислення: пошуку відповідей на питання, виділенню й поясненню різноманітних ситуацій і проблем, оціночній діяльності, вмінню висловлювати та відстоювати свою точку зору, оперативно приймати й реалізовувати рішення; використання різних джерел інформації, методів її систематизації, співставлення, аналізу; підкріплення знань практичними діями [63, с. 74].

На думку О. Богданової, формування дослідницької компетентності студентів можливе за допомогою впровадження активних методів навчання, які дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від звичайного відтворення до творчо-пошукової, дослідницької діяльності (Богданова). Науковиця стверджує, що методика викладання дисципліни повинна бути насичена прийомами, що сприяють розвитку дослідницьких умінь і самостійності студентів, велика увага повинна приділятися пізнавальній діяльності майбутніх фахівців через закріплення знань на практиці [10].

Основними методичними шляхами формування дослідницької компетентності за твердженням П. Мороз й І. Мороз є: а) постановка навчальних проблем; б) спрямованість методичного апарату на розвиток у студентів здатності займати дослідницьку позицію; в) наявність дослідницьких завдань, спрямованих на розвиток навичок формулювання припущень, гіпотез; формування вміння аналізувати й співвідносити інформацію з різноманітних джерел (навчальний матеріал, історичні джерела, інтернет-ресурси тощо); г) орієнтація навчального процесу на отримання певного освітнього результату студентами, зокрема через проєктну діяльність та розв'язання дослідницьких завдань; д) наявність дослідницьких завдань, які передбачають роботу в парах і групах на засадах кооперативного підходу; е) формування вміння студентів аргументувати власні судження, виявляти нестандартність мислення; робити висновки щодо здобутих результатів (знання, вміння) та застосовувати їх у нових ситуаціях [69, с. 145–146].

Формування дослідницької компетентності студентів, на думку Н. Борозенець, повинно реалізуватись різними методами, серед яких результативними є методи, що спираються на рівні пізнавальної активності та самостійності студентів. Серед них науковець виділяє: репродуктивний, проблемний, метод проєктів, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий (дослідний), метод математичного моделювання, метод конкретних ситуацій (*case-study*) [12].

За Я. Никорак [73] і В. Федорчук [117] однією із найбільш ефективних педагогічних технологій, найкраще сприятиме формуванню дослідницької компетентності – проєктна технологія. Адже в її основі – інтеграція та безпосереднє застосування набутих знань під час практичної діяльності. У свою чергу, В. Федорчук обґрунтувала у дослідженні досвід формування дослідницької компетентності студентів під час вивчення ними методики наукових досліджень. Учена зазначила, що проєктна робота дозволила забезпечити дієвість отриманих знань, моделюючи наукове дослідження. Так, кожен студент (або група з 2–3 студентів) обирав довільну тему дослідження й поетапно: 1) формулював

актуальність, 2) визначав категоріальний апарат, 3) добирав та оформлював відповідні літературні джерела, 4) моделював та описував етапи експериментального дослідження, зазначаючи які методи та з якою метою можна використати на кожному з етапів експерименту, 5) презентував змодельоване дослідження. Усі етапи реалізувались вченою відповідно до вивчення певних тем під час практичних занять. Завдяки такій роботі В. Федорчук зробила висновок, що студенти краще почали розуміти суть і логіку наукового дослідження, успішно навчилися поєднувати теоретичне вивчення з практичним застосуванням, що дозволило успішно сформувати дослідницьку компетентність майбутніх фахівців [117, с. 123].

Отже, знання теоретичних передумов і сформованої української і світової практики в сфері підготовки майбутніх перекладачів та формування у них дослідницької компетентності може сприяти вдосконаленню системи професійної освіти майбутніх перекладачів в умовах закладу вищої освіти.

1.4. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання

Одним із завдань нашого дослідження було обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Тому виділення і визначення означених педагогічних умов потребує уточнення понять «педагогічні умови».

За В. Стасюк, педагогічні умови – це обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [109]. На думку М. Курача, педагогічні умови є чинниками, що впливають на навчально-виховний процес, забезпечуючи його найбільш ефективний перебіг і сприяючи досягненню поставлених цілей [51]. На основі детального аналізу наукової літератури О. Сагач робить висновок про те, що педагогічні умови є сукупністю засобів педагогічного впливу та можливостей педагогічного середовища, як

матеріальних так і просторових, серед яких: зміст, методи та організаційні форми навчання і виховання; поєднання об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та засобів середовища, як матеріальних так і просторових, що спрямовуються на досягнення поставлених завдань; об'єктивні можливості педагогічного процесу [98, с. 33]. На підставі вищевикладеного *педагогічні умови* в нашому дослідженні розуміються як *комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які забезпечують цілеспрямований процес формування у майбутніх перекладачів дослідницької компетентності засобами проєктного навчання.*

Для визначення і обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання важливим є розкриття сутності феномену «засоби проєктного навчання», а також їх роль у формуванні дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

У першу чергу, зауважимо, що вивчення наукової літератури [32; 110; 123] дало змогу виокремити принципи організації процесу навчання майбутніх перекладачів у закладі вищої освіти, а саме: *принцип свідомості та творчої активності* (забезпечення умов, що стимулюють активність студентів, спонукають їх до іншомовної комунікації, максимально розкривають творчі здібності); *принцип науковості* (орієнтація на новітні розробки, передовсім у галузі педагогіки, психолінгвістики, етнопсихології, а також теорії комунікації та міжкультурної комунікації); *принцип набуття власного досвіду* (спрямування студентів на пошук ідей, наукової інформації, теорій тощо); *принцип міжособистісної взаємодії* (освітній процес організовується у формі діалогу, а також використовуються різноманітні методи групової роботи для спільного вирішення завдань або проблем); *принцип контекстності* («занурення» навчального процесу у контекст майбутньої перекладацької діяльності через моделювання професійно значущих ситуацій, переклад професійно орієнтованих текстів; наближення змісту наукової інформації до реальних ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю); *принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання* (оптимальне співвідношення різних форм навчання);

принцип співробітництва і взаємної підтримки (визначає викладача і студентів рівноправними суб'єктами навчального процесу, готовими до продуктивного діалогу; стимулює студентів до надання взаємодопомоги, взаємопідтримки); *принцип методичної актуальності й автентичності змісту навчального матеріалу* (використання автентичних матеріалів, які необхідно постійно оновлювати; навчальний матеріал має бути актуальним і відповідати реаліям сучасного життя); *принцип проблемності й пріоритету творчої активності* (переклад у кожному конкретному випадку є виконанням унікального творчого завдання); *принцип автономії і відповідальності* (забезпечує умови щодо самостійності в навчальній діяльності, прояву ініціативи у розвитку власних якостей і компетенцій); *принцип розмаїття джерел інформації* (використання кейс-методів, автентичних текстів, архівних матеріалів, досвіду реальних людей, власного досвіду, тощо); *принцип організації проєктного навчання* (використання проєктної технології, що орієнтує навчальний процес на самостійну, індивідуальну, парну або групову діяльність студентів); *принцип рефлексивності* (виховання у студентів здатності до самоаналізу, самокорекції особистісних якостей, вироблення продуктивних способів самоорганізації навчальної й майбутньої професійної діяльності); *принцип моделювання* (створення квазіпрофесійного середовища, яке в сучасних умовах передбачає використання засобів інформаційно-комунікативних технологій, а також поступове залучення студентів до виконання перекладацьких проєктів); *принцип поєднання інноваційних і традиційних педагогічних технологій* (передбачає застосування проблемного навчання, ділової гри, методу проєктів, тощо).

Проаналізувавши та зіставивши принципи організації процесу навчання майбутніх перекладачів у закладі вищої освіти з метою формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, можемо дійти висновку, що найефективнішим для реалізації згаданих принципів буде впровадження засобів проєктного навчання.

На нашу думку, ефективне формування дослідницької компетентності можливе за рахунок впровадження засобів проєктного навчання. Такий підхід

стимулює інтерес майбутніх фахівців «до самостійного отримання знань із різних джерел, розв'язання проблемних ситуацій, набуття фахового досвіду, а отже, продовження освіти за обраною професією» [50].

За допомогою засобів проєктного навчання можливо сформувати в майбутніх фахівців «здатність до спілкування, здатність до розуміння іншого, уміння поставити себе на його місце, відчувати його емоції і настрої; здатність до комплексного багаторівневого вирішення проблем; критичне мислення, креативність у широкому розумінні, уміння управляти людьми, уміння взаємодіяти з людьми, емоційний інтелект, вміння формувати власні думки та приймати рішення, клієнтоорієнтованість, уміння домовлятися, гнучкість розуму» [2, с. 5].

Проєктне навчання, на думку Т. Долгової, є плідним засобом підвищення активності студентів, оскільки воно змушує їх відійти від шаблонного трактування навчальних завдань та наблизитись до наукової практики вивчення певної теми та окремих її складових [37, с. 133]. Згідно з В. Долід і П. Долганов проєктне навчання – це освітня технологія, спрямована на здобуття знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку [38, с. 7].

Характерними рисами проєктного навчання є створення умов, за яких студенти самостійно і добровільно набувають нових знань із різних інформаційних джерел, навчаються використанню цих знань для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних навичок; розвивають дослідницькі вміння, у тому числі формулювання завдань, пошук інформації, проведення дослідження, аналіз, висунення гіпотез, узагальнення результатів; розвивають системне мислення [37, с. 132]; особистісна орієнтованість, наявність значущої соціальної або особистої проблеми студента, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку рішень, групової діяльності, яка б забезпечувала при виконанні проєкту потреби в різних знаннях, уміннях, компетентностях [34, с. 101]; створення умов діяльності, максимально

наближених до реальних. Тому впровадження проєктного навчання в професійну підготовку майбутніх фахівців дозволить посилити мобільність здобувачів закладів вищої освіти, підвищити їх конкурентні переваги на ринку праці.

Зазначимо, що основою проєктного навчання є те, що студент або група студентів беруть участь у створенні проєкту, який у філологічних науках визначається як комплекс/система «вправ і завдань для організації творчої, дослідницької самостійної іншомовно-комунікативної діяльності учасників проєкту з метою розв'язання цікавої і практично значущої проблеми, результатом якої є створення конкретного продукту» [116, с. 349]. Тому наявність кінцевого продукту і процесу створення цього продукту є головною ідеєю впровадження проєктного навчання.

Кінцевим продуктом проєкту під час формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів можуть бути: конспект лекцій, план і перелік контрольних питань до теми, науковий реферат, анотація наукової статті, доповідь з мультимедійною презентацією, тези на групову дискусію, перелік літературних джерел до теми, глосарій з теми, наукове есе, переклад/реферативний переклад наукової статті, таймлайн (*timeline*) інфографіка, інфографіка про процеси та як робити, інфографіка «проти» або порівняння, статистична інфографіка, оглядові матеріали у вигляді порівняльної таблиці, оглядові матеріали у вигляді структурування тексту за допомогою списків, оглядові матеріали у вигляді таблиць, пакет методик, пакет рекомендацій тощо.

Зауважимо, що упровадження засобів проєктного навчання для формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів дозволяє студентам «відчути себе учасником педагогічної діяльності, набувати реального досвіду, виявляючи активність у навчальній, професійній та квазіпрофесійній діяльності» [128, с. 148]; надає можливість майбутнім перекладачам виконувати роль дослідника, здатного виявляти самостійність мислення, аналізувати, формулювати гіпотези та відстоювати власну точку зору, що має уявлення про межі власного знання та незнання; збільшує частку самостійної роботи майбутніх

перекладачів; сприяє розвитку пізнавальних і творчих здібностей студентів, а також розвиток креативного мислення.

Підсумовуючи, зазначимо, що систематичне використання засобів проєктного навчання у процесі професійної підготовки дає змогу підготувати конкурентоспроможного професійного перекладача та сформувати в дослідницьку компетентність.

Наступним кроком нашого дослідження щодо визначення і обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів є аналіз існуючих у науковій літературі педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців, а також педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців засобами проєктного навчання.

Науковці (Ю. Волинець [29], Н. Дзюбишина [36], Н. Мирончук [67], О. Прохорчук [95], Н. Чайченко, О. Пташенчук [124], А. Шляніна [129]), розглядаючи проблему формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців, виділяють такі педагогічні умови:

- активізація науково-дослідницької діяльності студентів, що забезпечується впровадженням в освітній процес міні-кейсів і творчих завдань;

- створення освітньо-рефлексивного середовища в освітньому процесі закладу вищої освіти, створення якого сприяє розвитку особистості, самокорекції та самовдосконаленню її професійно-рефлексивних і соціально-психологічних ресурсів;

- застосування інноваційних технологій навчання, що сприяє реалізації важливих принципів навчання: проблемності, науковості, професійної спрямованості, самонавчання;

- реалізації особистісно орієнтованого навчання, яке передбачає при плануванні науково-дослідницької діяльності врахування індивідуальних особливостей студентів;

- вибір пріоритетних освітніх технологій та методів (особистісно орієнтоване, дослідницьке, інтерактивне, проблемне та інформаційно-

технологічне навчання), які не дають готових знань, а спонукають до пошуку, а також, в яких роль викладача зводиться до функції тьютора та організатора;

- розборка диференційованого дидактичного та методичного супроводу самостійної роботи студентів (навчально- та науково-дослідницької) і системи її оцінювання;

- використання принципу послідовності та спорідненості для планування науково-дослідницької діяльності студентів;

- формування мотиваційно-ціннісного орієнтиру особистості на продуктивну і творчу діяльність дослідницького характеру;

- створення інноваційно-рефлексивного середовища для формування особистісної і професійної рефлексії, яка спонукає до самоаналізу та аналізу професійної діяльності, самооцінки й оцінки її ефективності;

- цілеспрямоване оволодіння студентами методологією і методикою науково-педагогічного дослідження засобами відповідних курсів;

- створення сприятливого освітнього середовища для дослідницької діяльності студентів;

- системно-послідовне залучення студентів до науково-дослідної роботи (наукові гуртки, факультативи, студії тощо);

- цілеспрямований розвиток у студентів потреб та мотивів дослідницької діяльності;

- створення високоінтелектуального, творчого середовища, що сприяє розвитку інтересу студентів до дослідницької діяльності;

- організація спільної пошуково-дослідницької діяльності студентів і викладачів;

- розвиток та підтримка пізнавальних інтересів студентів, створення на заняттях атмосфери спільної творчості, колективної відповідальності, зацікавленості в успіхах одногрупників;

- залучення студентів до дослідно-експериментальної роботи, виконання самостійних пошукових досліджень і завдань творчого характеру;

– сприяння освоєнню студентами різних засобів і систем опрацювання наукової інформації.

Пропонуємо ознайомитись з педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців засобами проєктного навчання, які представлено у науковій літературі (О. Дербак [35], А. Кришталь [49], І. Шмиголь, М. Лаврик [130]):

– створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проєктного підходу;

– активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів за допомогою проєктних технологій;

– високий рівень готовності викладачів закладу вищої освіти до професійної взаємодії, їх майстерність у реалізації проєктних технологій та гармонійне їх поєднання в навчальній та позанавчальній діяльності студентів;

– усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності виконання навчальних проєктів;

– підготовка викладачів до застосування технології проєктного навчання;

– створення проблемної ситуації, вирішення якої вимагає дослідницького підходу та розробки проєкту, спрямованого на розв’язання проблеми;

– індивідуалізація, тобто урахування рівня складності проєкту та індивідуальних можливостей студентів;

– опрацювання джерел інформації, необхідних для більш глибокого розуміння проблемної ситуації;

– проведення дослідницької роботи для розв’язання проблемної ситуації.

При складанні переліку педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання ми враховували такі їх особливості: спрямовані на модернізацію змісту та цілей навчання, діагностику та корекцію базової професійної підготовки студентів, створення освітньо-розвивального середовища [57]; забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [61]. Таким чином, педагогічні умови мають створити

сприятливі можливості для формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Для визначення педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання ми враховували: специфіку освітнього процесу у вищій школі; сутність та структуру дослідницької компетентності перекладачів; особливості дослідницької діяльності перекладачів; властивості та переваги засобів проєктного навчання. Також ми розуміли, що формування дослідницької компетентності важливо починати з виконання завдань, що включають елементи проєктно-дослідницької діяльності та завершувати реальними перекладацькими проєктами, що дають змогу застосувати весь спектр набутих знань, навичок і вмінь.

За результатами дослідження нами було визначено низку педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання:

1. Виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки.
2. Виконання проєктів, теми яких визначаються реальними потребами ринку і мають практичну користь і значущість для майбутньої професійної діяльності.
3. Використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять.
4. Застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час.
5. Застосування навчально-дослідницького підходу у професійній підготовці майбутніх перекладачів.
6. Організація захисту студентами дослідницьких проєктів в реальних умовах.
7. Організація самостійної пошуково-дослідної діяльності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.
8. Проведення конкурсів студентських наукових проєктів.

9. Удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх перекладачів, за рахунок засобів проєктного навчання.

10. Упровадження проєктного підходу до організації виробничої практики майбутніх перекладачів.

11. Участь майбутніх перекладачів у науково-дослідницькій роботі відповідно до тематики випускових кафедр.

12. Формування ціннісного ставлення до дослідницької діяльності під час роботи над перекладацьким проєктом.

Надалі, з метою виділення найбільш дієвих педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, які будуть впроваджуватись під час формувального етапу експериментального дослідження, ми організували онлайн-опитування серед викладачів, які викладають перекладацькі навчальні дисципліни, а також практикуючі перекладачі. Так, нами було опитано: 17 викладачів, які працюють у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Бердянському державному педагогічному університеті, Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка; 8 перекладачів (Бюро перекладів «De-Lis», «Планета», «Азбука»).

Експертам необхідно було зі списку запропонованих педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання виділи три, які, на їх думку, найефективніше сприятимуть формуванню дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. Результати опитування подано у табл. 1.4 та рис. 1.2.

Виходячи з вище зазначеного, необхідними та достатніми педагогічними умовами формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання визначено: 1) виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; 2) використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; 3) застосування методу

проектів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час. Варто наголосити, що формування дослідницької компетентності шляхом впровадження означених педагогічних умов буде ефективним лише за їх комплексної реалізації, оскільки такі умови доповнюють одна одну.

Таблиця 1.4

Рейтинговий список педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання (оцінка експертів)

№ п/п	Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання	К-ть	%
1.	Виконання дослідницьких домашніх проектів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки	20	80
2.	Виконання проектів, теми яких визначаються реальними потребами ринку і мають практичну користь і значущість для майбутньої професійної діяльності	18	72
3.	Використання проектних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять	19	76
4.	Застосування методу проектів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час	23	92
5.	Застосування навчально-дослідницького підходу у професійній підготовці майбутніх перекладачів	14	56
6.	Організація захисту студентами дослідницьких проектів в реальних умовах	4	16
7.	Організація самостійної пошуково-дослідної діяльності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання	10	40
8.	Проведення конкурсів студентських наукових проектів	12	48
9.	Удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх перекладачів, за рахунок засобів проектного навчання	8	32
10.	Упровадження проектного підходу до організації виробничої практики майбутніх перекладачів	14	56
11.	Участь майбутніх перекладачів у науково-дослідницькій роботі відповідно до тематики випускових кафедр	7	28
12.	Формування ціннісного ставлення до дослідницької діяльності під час роботи над перекладацьким проектом	4	16

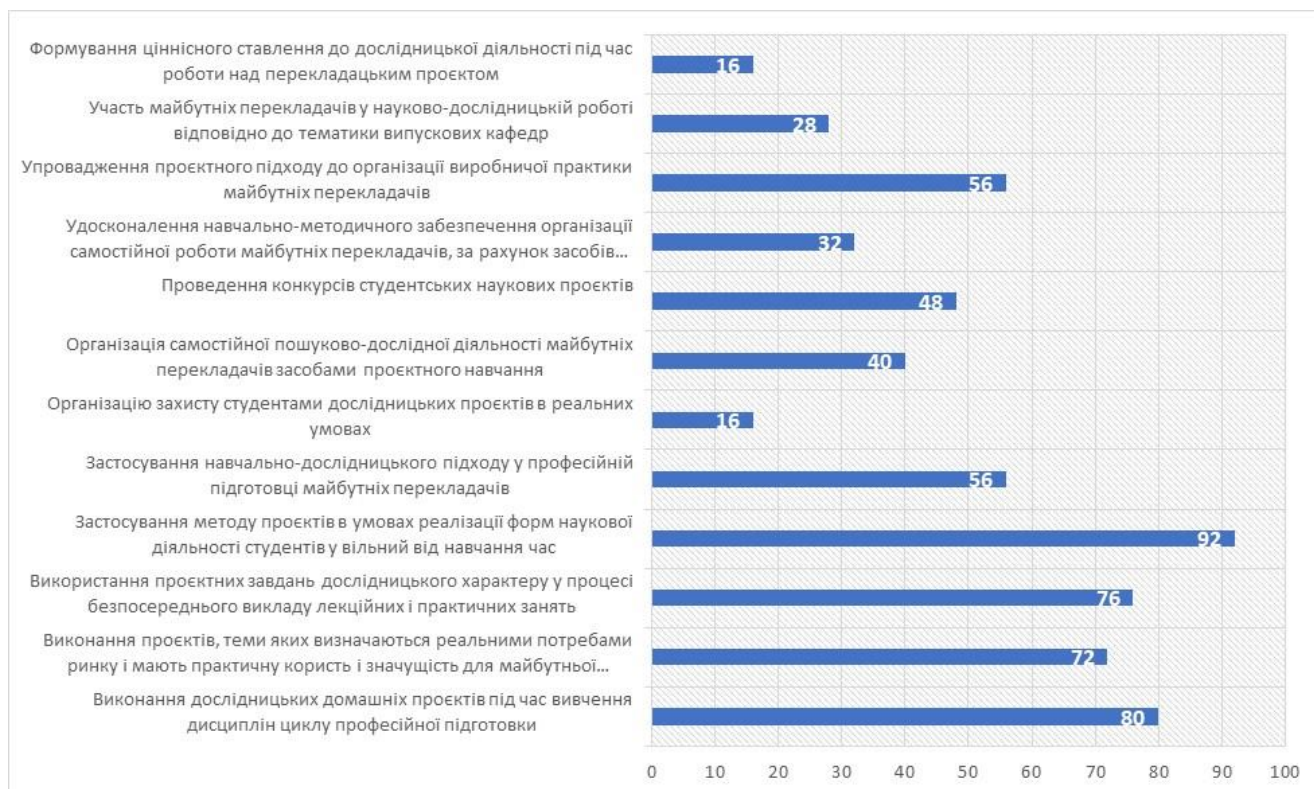


Рис. 1.2. Рейтинговий розподіл педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання (на думку експертів)

Сучасні теоретичні погляди на феномен «дослідницької компетентності перекладачів», напрямки і переваги дослідження в галузі перекладу, сучасний стан практики формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в Україні та закордоном стали достатньою науковою підставою для визначення, обґрунтування й дослідження педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Концепція дослідження ґрунтується на розумінні того, що впровадження в освітній процес педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання є невід’ємним складником професійної підготовки означених фахівців, передумовою успішної професійної і дослідницької діяльності, що сприяє забезпеченню достатнього високого рівня сформованості дослідницької компетентності, професійно-особистісного саморозвитку і проведення наукових досліджень у сфері перекладу протягом

життя.

Концепція дослідження ґрунтується на *методологічному, теоретичному та практичному* концептах, що виконують роль регуляторів модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти, створюють завершене уявлення про її зміст і структуру, навчально-методичне забезпечення, сприяють реалізації провідної ідеї дослідження.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок різних підходів до вивчення проблеми дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, зокрема: компетентісний, системно-діяльнісний, особистісно орієнтований.

Компетентісний підхід спрямовує професійну підготовку майбутніх перекладачів на формування у них дослідницької компетентності. Компетентісний підхід у межах формування означеної компетентності дає змогу розвинути здатність бути критичним і самокритичним, здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми, здатність проведення досліджень на належному рівні, здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту [106], що визначні Стандартом вищої освіти України (перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 035 Філологія), а також складають основу дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. Використання компетентісного підходу дає змогу застосовувати інтерактивні форми навчання, зокрема засоби проєктного навчання. Вони дають змогу активувати самостійну та творчу позицію студента, занурюючи його в проблемну ситуацію.

Компетентісний підхід спрямовує підготовку майбутнього перекладача на формування в нього дослідницької компетентності, забезпечує конкурентоздатність означеного фахівця на ринку праці, формування здатності ефективно вирішувати різноманітні завдання як у стандартних, так і у творчих контекстах професійної діяльності.

На нашу думку, методологічною основою формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання у закладах вищої освіти виступає сучасний підхід щодо наукового пізнання, це *системно-діяльнісний*. Системно-діяльнісний підхід у науковій літературі [30; 94; 128] розглядається як така організація навчально-виховного процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності; передбачає наявність взаємопов'язаних і взаємозумовлених видів діяльності суб'єктів педагогічного процесу (навчання, виховання, управління, розвиток, учіння тощо); сприяє активізації навчальної діяльності; створює можливість самостійного успішного розвитку загальних і спеціальних компетентностей. Все вище зазначене дозволяє спроектувати процес формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання в умовах закладу вищої освіти. Системно-діяльнісний підхід полягає в тому, що нові знання не даються в готовому вигляді, а студенти «відкривають» їх в процесі самостійної дослідницької діяльності. Тому, завдання викладача організувати навчально-дослідницьку діяльність майбутніх перекладачів, щоб вони самостійно вирішували проблеми.

Системно-діяльнісний підхід передбачає формування дослідницької компетентності як комплексної та динамічної системи, яка гармонійно інтегрується з професійною підготовкою фахівця. Цей підхід дозволяє ефективно організувати навчання, використовуючи оптимальні методи залучення студентів до різних видів навчальної діяльності, таких як аудиторні заняття, самостійна робота та позанавчальні активності.

Вивчення літератури [3; 48] дало нам змогу виокремити особливості використання *особистісно орієнтованого підходу* в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктних технологій: комплексне розуміння студента як особистості, розвиток у майбутніх перекладачів здатності до самоорганізації, до самостійного розв'язання професійних, життєвих, дослідницьких завдань; орієнтація на потреби, особистісний досвід і рівень інтелектуального розвитку студентів. Таким чином

застосування особистісно орієнтованого підходу до формування дослідницької компетентності передбачає врахування особистісних якостей і цільових настанов кожного майбутнього перекладача, що сприяє саморозвитку і самореалізації студентів в майбутніх професійно-дослідницькій діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід сприяє розвитку здібностей майбутнього перекладача та формуванню особистісних і професійно важливих якостей. Цей підхід враховує індивідуальні пізнавальні можливості, особисті інтереси та цілі студента на всіх етапах формування його дослідницької компетентності.

Теоретичний концепт містить визначення провідних понять дослідження (компетентність, перекладач, перекладознавчі дослідження, дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, дослідницька компетентність перекладачів тощо), визначення і обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, які розроблені з урахуванням сутнісних ознак дослідницької компетентності перекладачів, особливостей їхньої фахової підготовки.

Практичний концепт полягає у впровадженні педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Уважаємо за необхідне детально проаналізувати кожен з зазначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – *виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки.*

За твердженням У. Оленчук, для кращого закріплення знань недостатньо активності студентів під час навчальних занять, важливо також виконувати домашні завдання [77]. Домашнє завдання є не просто завданням викладача (повторити, прочитати, розв'язати) за попередньою, поточною або наступною темою, а й особливою формою навчання, яка виходить за межі традиційної домашньої роботи. Так, на основі наших спостережень констатуємо, що останнім часом студенти відносяться до домашньої роботи як до неприємного обов'язку, додаткового навантаження, яке не приносить жодної радості чи задоволення. На

нашу думку, домашнє завдання має бути незвичним, творчим і привабливим для студентів. Цієї точки зору дотримується і У. Оленчук, який зазначає, що студентам не завжди до вподоби домашні завдання, що вони аргументують банальністю, одноманітністю чи навіть абсурдністю, тому чи не єдиним виходом із такої ситуації є креативні, сучасні та нетрадиційні завдання, придумані викладачем для заохочення студентів до виконання домашнього завдання [77]. Тому, особливо в контексті нашого дослідження, важливо впроваджувати домашні завдання нового дослідницького типу, а саме у форматі проєктів. Підтвердження цієї точки зору знаходимо і у наукових дослідженнях О. Дербак [35], А. Кришталь [49], Н. Любчак [59], І. Шмиголь, М. Лаврик [130]. Ці науковці стверджують, що проєкт є, вірогідно, найбільш універсальним з усіх домашніх завдань, адже його можна підготувати на будь-яку тему, зокрема в галузі підготовки майбутніх перекладачів

Щодо сутності поняття дослідницький проєкт, то за структурою такий вид проєкту нагадує справді наукове дослідження. Він містить обґрунтування актуальності обраної теми, визначення завдань дослідження, обговорення отриманих результатів. При цьому обов'язковим є аналіз наукової літератури щодо теми дослідницького проєкту і використання методи сучасної науки (теоретичні (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, узагальнення, пояснення, класифікація тощо), емпіричні (експеримент, спостереження, опис)). «Дослідницький проєкт вимагає чіткої структури, означених цілей, актуальності предмета дослідження для всіх його учасників, соціальної значущості, відповідних методів, зокрема експериментальних, оброблення результатів, а також досить досвідчених керівників проєкту. Все повністю підпорядковане логіці і має чітку регламентовану структуру, яка повністю тотожна справжньому ґрунтовному науковому дослідженню» [2, с. 13].

Ми вважаємо, що правильно дібрані дослідницькі домашні завдання у формі проєктів за правильного використання можуть бути потужним чинником формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Доцільно, на нашу думку, в контексті вивчення навчальних дисциплін циклу професійної підготовки «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу» використання таких видів дослідницьких домашніх проєктів: написання конспекту із теми за заданим планом; складання плану і переліку контрольних питань до теми, що буде вивчатись; підготовка наукового реферату; написання анотації наукової статті, в якій розглядаються проблемні питання теми, що вивчається; підготовка доповіді з мультимедійною презентацією; підготовка до групової дискусії (написання: змістових висловлювань з теми дискусії, прикладів із практики щодо теми дискусії, тез з обґрунтування власної позиції; розгорнуті проблемні запитання з теми для організації дискусії); складання переліку літературних джерел до теми, що вивчається; вивчення проблемних питань теми двома мовами: українською і англійською; складанням детального глосарію з теми; написання наукового есе; переклад наукової статті.

Друга педагогічна умова – *використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять.*

Важлива роль у досягненні бажаного рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, на нашу думку, належить насиченню змісту навчальних дисциплін проєктними завданнями дослідницького характеру.

Доцільно зазначити, що проєктні завдання дослідницького характеру можливо ефективно використовувати як під час пояснення нового матеріалу, так і під час його закріплення. Ось чому у назві педагогічної умови ми конкретизували умови впровадження проєктних завдань дослідницького характеру, а саме: у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять.

Завдання дослідницького характеру є різновидом навчального завдання, основна ознака якого – повна (або часткова) новизна його для студента та наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимулювання активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень [69]. На відміну від традиційних завдань умова використання завдань

дослідницького характеру викликає необхідність в отриманні такого результату, за якого виникає пізнавальна потреба в новій інформації.

Щодо проєктних завдань дослідницького характеру, то вони націлені на допомогу в опануванні засад організації та здійснення проєктної та навчально-дослідницької діяльності, а також набуття досвіду для роботи над індивідуальними та груповими дослідницькими проєктами.

Упровадження проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять сприяє формуванню умінь самостійно визначати мету навчання, ставити і формулювати нові завдання, розвивати мотиви власної дослідницької діяльності; самостійно планувати шляхи досягнення цілей, зокрема альтернативні, усвідомлено обирати найефективніші способи розв'язування навчальних завдань; адаптувати свої дії до планованих результатів, проводити контроль над власною діяльністю у процесі досягнення цілей; здійснювати самоконтроль і самооцінку.

Аналіз наукової літератури (Н. Пихтіна [88], В. Романчиков [97], Г. Цехмістрова [122] та інші) дозволив нам виділити види проєктних завдань дослідницького характеру, які доцільно використовувати в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а саме: *історико-діагностичні* (пов'язані з вивченням історії та сучасного стану проблеми, визначенням або уточненням понять, загальнонаукових засад теми, що вивчається), *теоретико-моделювальні* (пов'язані з розкриттям структури, сутності, функцій досліджуваного явища, а також чинників його перетворення); *практично-перетворювальні* (пов'язані з розробленням і використанням методів, прийомів, засобів раціональної організації процесу, його передбачуваного перетворення і з розробленням практичних рекомендацій).

На нашу думку, проєктні завдання дослідницького характеру необхідно застосовувати під час лекційних і практичних занять з таких навчальних дисциплін: «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства».

Третя педагогічна умова – *застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час.*

На наше переконання, підвищення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів потребує застосування наукових принципів як у навчальному процесі, так і у вільний від навчання час. «Важливе місце в житті молоді займає вільний час. Він – один із основних засобів формування особистості молодої людини. Вільний час безпосередньо впливає на навчально-виховну сферу, бо в його умовах найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відтворювальні процеси, які знімають інтенсивні фізичні, інтелектуальні, психічні навантаження» [89, с. 197].

Зауважимо, що формування особистості майбутнього перекладача є безперервним процесом. «Він містить як навчальний процес, так і вільний час. ... Дозвілля дає можливість сучасній молодій людині розвивати різні сторони своєї особистості ... Тому у вищих навчальних закладах для отримання позитивних результатів навчально-виховного процесу необхідно створювати певні умови для організації дозвіллевої діяльності студентів. ... При цьому відпочинок і розваги стають змістовними, продуктивними і конструктивними» [89, с. 207–208].

При визначенні й обґрунтуванні третьої педагогічної умови ми розуміли, що «організація дозвілля студентської молоді будується на принципах зацікавленості та добровільної участі в заходах, які є логічним поєднанням освітнього процесу і позанавчальної роботи зі здобувачами вищої освіти» [43, с. 27]. Так, ми передбачали використовувати вільний час студентів для формування у них дослідницької компетентності на основі їх індивідуальних інтересів, що відповідає їхнім навчальним і професійним потребам і сприяє ефективному використанню цього часу.

Однією із форм вільного часу студентів є гурток, участь в якому надає можливість студентам здобути нові знання, навички та цікаво провести вільний час. Студентський науковий гурток – одна із форм наукової діяльності студентів, спрямована на розширення їх наукового потенціалу і формування навички

науково-дослідної діяльності у вільний від навчання час або спеціально наданий час.

Наявність студентського наукового гуртка у закладі вищої освіти сприяє розвитку наукової підготовки студентів, стимулює їхній інтерес та бажання займатися науковою діяльністю, сприяє розвитку творчого мислення, самостійності у науковій роботі, підвищенню організаційних навичок та усвідомленню важливості навчання, а також узагальненню та закріпленню здобутих знань.

На нашу думку, в контексті третьої педагогічної умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання доцільно організувати засідання студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Важливо підкреслити, що створення продукту є важливою та обов'язковою складовою проєктного навчання. Тому, зауважимо, що кожна педагогічна умова формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання передбачає виконання студентами різних видів проєктів, виконання яких, у свою чергу, вимагає обов'язковий їх захист. У нашому дослідженні формами презентації дослідницького проєкту є: наукова доповідь, науковий реферат, наукове есе, переклад наукової статті, анотація наукової статті, список рекомендованої наукової літератури, рецензія на наукову статтю, коротка інформаційна довідка, наукова доповідь з мультимедійною презентацією, тощо.

Визначені нами педагогічні умови взаємопов'язані та покликані забезпечити якісну організацію процесу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Висновки до першого розділу

У першому розділі визначено ступінь розробленості у сучасних наукових дослідженнях проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, а також уточнено термінологічний апарат.

Уточнено дефініції таких термінів: «компетентність» – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей; «дослідницька компетентність» – складова професійної компетентності, невід’ємний компонент загальної та професійної освіченості та професіоналізму фахівця; результат пізнавальної діяльності особистості в певній галузі.

Подано авторське визначення поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів» як цілісна, інтегративна властивість перекладача, що поєднує в собі дослідницькі (прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні) знання і уміння, особистісні якості (наполегливість, завзятість у досягненні мети, допитливість, схильність до ризику, асертивність, здатність до рефлексії), що виявляються у зацікавленості створювати нові наукові знання у сфері перекладознавства та аплікувати їх на практиці, бажанні ефективно і вмотивовано виконувати дослідницьку діяльність, а також готовності займати активну дослідницьку позицію.

Визначено компоненти дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а саме: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує вмотивованість і прагнення майбутніх перекладачів формувати дослідницьку компетентність; емоційно-вольовий компонент передбачає прояв позитивного емоційного стану, наполегливості, завзятості при здійсненні дослідницької діяльності; когнітивно-діяльнісний компонент містить комплекс знань і умінь, що забезпечують ефективне здійснення перекладачами дослідницької діяльності; особистісно-креативний компонент відображає професійно-особистісні якості та творчі здібності перекладача-дослідника; оцінювально-рефлексивний компонент дозволяє здійснювати аналіз результатів дослідницької діяльності.

Узагальнено результати вивчення світової практики з формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, які вказують на те, що у закордонних закладах вищої освіти активно формується дослідницька компетентність зазначених фахівців на бакалаврському рівні, проте, у більшості випадків, поза увагою залишається формування дослідницької компетентності на бакалаврському рівні. Хоча, на нашу думку, саме під час отримання ступеня бакалавра у майбутніх перекладачів закладаються основи дослідницької компетентності.

Аналіз української наукової літератури щодо особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів дозволив зробити такі висновки: дослідницька компетентність може бути сформована тільки у процесі дослідницької діяльності; формування дослідницької компетентності студентів можливе за допомогою впровадження активних методів навчання, які дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від звичайного відтворення до творчо-пошукової, дослідницької діяльності; формування дослідницької компетентності студентів повинно реалізуватись різними методами, серед яких результативними є методи, що спираються на рівні пізнавальної активності та самостійності студентів; однією із найбільш ефективних педагогічних технологій, найкраще сприятиме формуванню дослідницької компетентності – проєктна технологія.

Визначено і обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, а саме: 1) виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; 2) використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; 3) застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час.

Матеріали, які ввійшли до розділу 1, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [18; 19; 20; 21; 23; 24; 25; 27].

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Результати констатувального етапу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів

Експериментальна робота з формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання здійснювалася поетапно і містила такі завдання.

1) констатувальний етап, спрямований на з'ясування стану прояву визначених компонентів і показників дослідницької компетентності майбутніх перекладачів;

2) формувальний етап передбачав впровадження розроблених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання;

3) контрольний етап мав за мету визначити ефективність впровадження педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання шляхом здійснення порівняльного аналізу одержаних результатів на констатувальному і контрольному етапах експериментального дослідження.

На констатувальному етапі дослідження здійснювалася діагностика наявного стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. У експерименті взяли участь 180 студентів 2 і 3 курсу спеціальності 035 Філологія. Майбутніх перекладачів було розподілено на експериментальну групу (ЕГ) і контрольну групу (КГ). 88 студентів ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» склали експериментальну групу, в якій передбачалася реалізація педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання; і 92 студенти Бердянського державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету імені

А.С. Макаренка, які склали контрольну групу, в якій впровадження формувального етапу експерименту не передбачалось.

У першому розділі нашого дослідження було визначено і обґрунтовано структуру дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, яка містить такі складники, як: компоненти, критерії та показники. «Зазвичай кожний компонент певного педагогічного явища, що досліджується, оцінюється за відповідними критеріями» [54, с. 112], тому що критерій – це «мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [64, с. 464]. Відтак, критерій виступає підставою для оцінки рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

У структурі дослідницької компетентності майбутніх перекладачів було виокремлено мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний компоненти (підрозділ 1.2).

Компоненти, критерії, показники дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а також методики діагностики подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії, показники дослідницької компетентності майбутніх перекладачів та методики їх діагностики

Компонент	Критерій	Показник	Методика
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності	Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс) [47, с. 146]
		наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності	Методика вивчення спрямованості особистості «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера) [44]
		наявність спрямованості на розумові види праці	Методика Л. Йовайши [115]
		наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Консерватизм – радикалізм» [55, с. 409]

Закінчення табл. 2.1

Емоційно-вольовий	Емоційно-вольовий	прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети	Тест-опитувальник А. Зверькова і Е. Ейдмана для визначення вольової саморегуляції особистості [55, с. 63]
		вияв здатності регулювати власний емоційний стан	Методика дослідження вольової організації особистості (А. Хохлов) [55, с. 137]
Когнітивно-діяльнісний	Когнітивно-діяльнісний	володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями	Письмове опитування
		володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями	Педагогічне спостереження, експертне оцінювання, самооцінювання
Особистісно-креативний	Особистісно-креативний	прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Інтелект» [55, с. 409]
		прояв допитливості	Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік); шкала «Допитливість» [46, с. 91]
		прояв схильності до ризику	Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік); шкала «Схильність до ризику» [46, с. 91]
Оцінювально-рефлексивний	Оцінювально-рефлексивний	прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Адекватність самооцінки» [55, с. 409]
		прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Конформізм – нонконформізм» [55, с. 409] Тест «Асертивність» [52]

На основі розроблених критеріїв сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів нами виділено три рівні прояву означених критеріїв: *творчий, достатній, фрагментарний*. При цьому до творчого рівня було віднесено майбутніх перекладачів, у яких діагностований показник є стійким і яскраво вираженим; до достатнього рівня належали студенти, у яких досліджуваний показник виявляється, але не досить яскраво; до фрагментарного рівня відносилися студенти, у яких досліджуваний показник виявляється епізодично або майже не виявляється.

Надамо якісну характеристику рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Творчий рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів характеризується: сталим прагненням домогтися успіху в професійній діяльності; стійкою спрямованістю на дослідницьку діяльність, розумові види праці та проявом бажання оволодіти цим видом діяльності; стійким інтересом до експериментування, пошуку, висловлення гіпотез; наполегливістю і завзятістю у досягненні мети; здатністю регулювати власний емоційний стан; ґрунтовністю та глибиною прогностичних, пошуково-інформаційних, організаційно-практичних, комунікативно-презентаційних, інтерпретаційних знань; високим рівнем сформованості прогностичних, пошуково-інформаційних, організаційно-практичних, комунікативно-презентаційних, інтерпретаційних умінь; спроможністю швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; високим рівнем допитливості; адекватно вираженою схильністю до ризику; реалістичним оцінюванням власних дій, здібностей, моральних якостей та вчинків; ввічливістю та доказовістю у відстоюванні власної наукової позиції.

Достатній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів характеризується: помірно високим прагненням домогтися успіху в професійній діяльності; спрямованістю на розумові види праці, але проявом переконань щодо того, що цей вид діяльності особливо важкий; усвідомленням значущості дослідницької діяльності, проте відсутністю сталого бажання оволодіти нею; проявом інтересу до експериментування, але побоюванням виникнення труднощів у процесі наукового пошуку та висунення гіпотез; ситуативною наполегливістю і завзятістю у досягненні мети; частковим проявом здатності регулювати власний емоційний стан; частковими систематизованими прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями; недостатньою сформованістю прогностичних, пошуково-інформаційних, організаційно-практичних, комунікативно-презентаційних, інтерпретаційних умінь; ситуаційним проявом здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; проявом

допитливості, але відсутністю інтересу до пізнання складних теоретичних питань; помірним проявом схильності до ризику; ситуативним проявом здатності оцінювати власні дії, здібності, моральні якості та вчинки; активною доказовою позицією під час відстоювання власної наукової думки, але ситуаційним характером цієї активності.

Фрагментарний рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів характеризується: прагненням домогтися успіху в професійній діяльності, але при цьому відсутністю спрямованості на дослідницьку діяльність; відсутністю спрямованості на розумові види праці; байдужим ставленням до експериментування, пошуку, висловлення гіпотез; відсутністю наполегливості та завзятості у досягненні мети; нездатністю регулювати власний емоційний стан; поверховими прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями; недостатньо розвиненими прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями; неспроможністю швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; відсутністю допитливості; порівняно низьким рівнем схильності до ризику; слабким вираженням здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків; неготовністю доказово відстоювати власну наукову позицію.

У таблиці 2.2. подано діагностичну карту дослідження дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за визначеними рівнями.

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування наявного стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за дібраними методиками. Опишемо хід і результати констатувального етапу експерименту.

Таблиця 2.2

**Діагностична карта дослідження дослідницької компетентності
майбутніх перекладачів**

Показники	Методи діагностики	Рівні		
		Т	Д	Ф
<i>Мотиваційно-ціннісний критерій</i>				
наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності	Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс)	більше 17 балів	11–16 балів	1–10 балів
наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності	Методика вивчення спрямованості особистості «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера)	41–49 балів	29–40 балів	17–28 балів
наявність спрямованості на розумові види праці	Методика Л. Йовайши	66–90 балів	41–65 балів	0–40 балів
наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник)	10–12 балів	5–9 балів	0–4 бали
<i>Емоційно-вольовий критерій</i>				
прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети	Тест-опитувальник А. Зверькова і Е. Ейдмана для визначення вольової саморегуляції особистості	17–24 балів	9–16 балів	0–8 балів
вияв здатності регулювати власний емоційний стан	Методика дослідження вольової організації особистості (А. Хохлов)	17–24 балів	9–16 балів	0–8 балів
<i>Когнітивно-діяльнісний критерій</i>				
володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями	Письмове опитування	83–100 балів	61–82 балів	0–60 балів
володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями	Педагогічне спостереження, експертне оцінювання, самооцінювання	3,6–5 балів	1,8–3,5 балів	0–1,7 балів

Закінчення табл. 2.2

Особистісно-креативний критерій				
прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник)	10–12 балів	5–9 балів	0–4 бали
прояв допитливості	Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік)	від –38 до + 10 балів	11–30 балів	31–62 балів
прояв схильності до ризику		від –37 до + 10 балів	11–31 балів	32–63 балів
Оцінювально-рефлексивний критерій				
прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник)	10–12 балів	5–9 балів	0–4 бали
прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник)	10–12 балів	5–9 балів	0–4 бали
	Тест «Асертивність»	найвищий показник в рахунку В	найвищий показник в рахунку Б	найвищий показник в рахунку А

*Т – творчий, Д – достатній, Ф – фрагментарний

Для визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показником мотиваційно-ціннісного критерію «наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності» було використано методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс) [47, с. 146] (див. додаток Б). Для цього студентам пропонувалось дати один із 2 варіантів відповідей «так» чи «ні» на 41 твердження. Діагностування здійснювалось з урахуванням того, як студенти оцінили себе за тим чи тим твердженням. Узагальнені результати самооцінки прагнення домогтися успіху в професійній діяльності подано в таблиці 2.3.

Як видно з таблиці 2.3, більшість майбутніх перекладачів оцінили своє прагнення домогтися успіху в професійній діяльності на достатньому (50% респондентів ЕГ і 47,83% – КГ) і фрагментарному (34,09% студентів ЕГ та 30,43%

– КГ) рівнях. На творчому рівні виявили прагнення домогтися успіху в професійній діяльності лише 15,91% майбутніх перекладачів ЕГ і 21,74% – КГ.

Таблиця 2.3

Результати самооцінки наявності в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	15,91	50	34,09
КГ (92 особи)	21,74	47,83	30,43

На нашу думку, такі результати свідчать про те, що майбутні перекладачі розуміють, що досягнення успіху в професійній діяльності пов'язане з таким чинниками як прояв активності в професійній діяльності, виконання складних завдань, доведення справи до кінця, тощо, а не тільки їх бажанням досягти успіху в майбутній професійній діяльності.

Аналізуючи, на якому з рівнів майбутні перекладачі КГ і ЕГ оцінили запропоновані твердження, ми дійшли висновку, що в більшості випадків вони прагнуть домогтися успіху в професійній діяльності, але не готові до виконання складних завдань. Для студентів, які продемонстрували творчий рівень прояву цього показника легкі завдання є нецікавими, ці завдання не дозволяють їм відчувати успіх. Уважаємо, що це пов'язано насамперед із тим, що студенти не вміють визначати наскільки вони здатні докладати зусилля для досягнення поставленої мети. Це свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи, що сприяла би більш інтенсивному прояву прагнення домогтися успіху в професійній діяльності, бажання діяти заради досягнення мети.

Для перевірки достовірності одержаних під час констатувального етапу експерименту результатів було використано λ -критерій Колмогорова-Смирнова для порівняння розподілів між двома емпіричними даними [111, с. 284]. На основі отриманих даних нами було висунуто таку гіпотезу: H_0 – різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи точку максимально накопиченої розбіжності

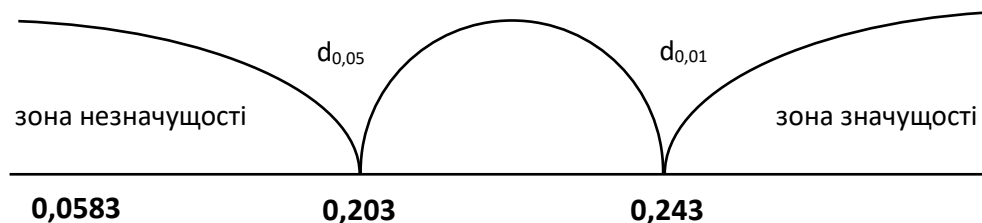
між ними) [54], тобто емпіричний розподіл рівнів сформованості показника «наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	14	20	0,15909	0,21739	0,15909	0,21739	0,0583
Достатній	44	44	0,5	0,47826	0,65909	0,69565	0,03656
Фрагментарний	30	28	0,34091	0,30435	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,0583 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,0583 \cdot 6,706 = 0,391 \quad (2.1)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,391$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

З метою з'ясування стану наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності, що є показником мотиваційно-ціннісного критерію застосовувалася методика вивчення спрямованості особистості «Орієнтовна анкета», розроблена В. Смекалим,

М. Кучерою (див. дод. В). Студентам з можливих трьох варіантів відповідей на 30 тверджень необхідно було вибрати той варіант, який найбільше відповідає правді. А також на кожне твердження вибрати той варіант, який найменше відповідний правді. При цьому, студентів, які одержали від 17 до 28 балів було віднесено до фрагментарного рівня, достатній рівень становили студенти, які набрали від 29 до 40 балів, на творчому рівні перебували респонденти, які одержали від 41 до 49 балів. Отримані результати за показником «наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності» подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	13,64	35,23	51,14
КГ (92 особи)	16,3	29,35	54,35

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.5, за показником «наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності» на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати. На творчому рівні зафіксовано 13,64% майбутніх перекладачів ЕГ і 16,3% – КГ, достатній рівень продемонстрували 35,23% респондентів ЕГ та 29,35% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 51,14% студентів ЕГ і 54,35% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що студенти недостатньо орієнтовані на дослідницьку діяльність, а також не на високому рівні виявляють бажання оволодіти цим видом діяльності, оскільки, на нашу думку, не мали ще можливості займатись дослідницькою діяльністю. Отже, під час проведення формувального етапу експериментального дослідження необхідно проінформувати студентів щодо переваг дослідницької діяльності, а також наголосити на тому, що

здійснення цього виду діяльності сприяє саморозвитку фахівців, розвиває їх самостійність.

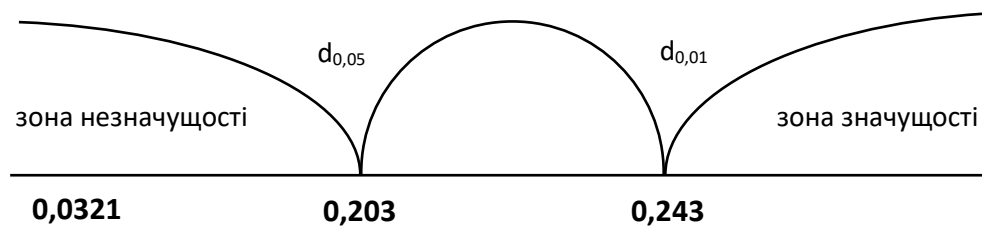
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	12	15	0,13636	0,16304	0,13636	0,16304	0,02668
Достатній	31	27	0,35227	0,29348	0,48863	0,45652	0,03211
Фрагментарний	45	50	0,51136	0,54348	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,03211 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,03211 \cdot 6,706 = 0,215 \quad (2.2)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,215$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Для визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показником мотиваційно-ціннісного критерію «наявність спрямованості на розумові види праці» було використано методику Л. Йовайши [115] (див. додаток Д). Для цього студентам пропонувалось указати, якому із двох варіантів відповідей вони надають перевагу, розподіливши при цьому 3 бали між двома варіантами відповідей на 30 тверджень. Діагностування здійснювалося з урахуванням того, як майбутні перекладачі оцінили себе за тим чи іншим твердженням. Узагальнені результати самооцінки наявності спрямованості на розумові види праці подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати самооцінки наявності спрямованості на розумові види праці на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	15,91	28,41	55,68
КГ (92 особи)	20,65	34,78	44,57

Як видно з таблиці 2.7, більшість майбутніх перекладачів оцінили наявність спрямованості на розумові види праці на фрагментарному (55,68% респондентів ЕГ і 44,57% – КГ) і достатньому (28,41% студентів ЕГ та 34,78% – КГ) рівнях. На творчому рівні виявили наявність спрямованості на розумові види праці лише 15,91% майбутніх перекладачів ЕГ і 20,65% – КГ.

На нашу думку, такі результати свідчать про те, що майбутні перекладачі сприймають розумову працю як таку, що спричинює певне нервово-емоційне напруження, яке визначається обсягом інформаційного навантаження.

Аналізуючи, на якому з рівнів майбутні перекладачі КГ і ЕГ опинились після діагностування, ми дійшли висновку, що в більшості випадків вони не спрямовані на розумові види праці. Це свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи, що сприяла би більш інтенсивному прояву спрямованості на розумові види праці.

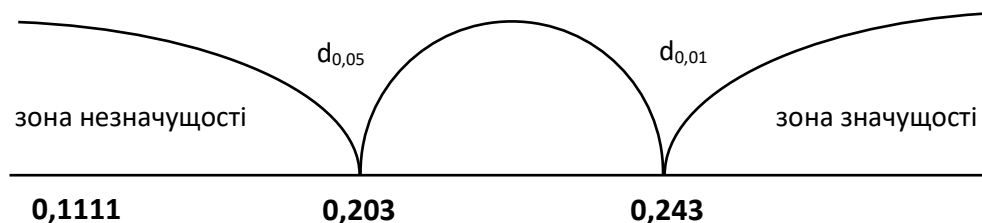
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «наявність спрямованості на розумові види праці» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «наявність спрямованості на розумові види праці» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	14	19	0,15909	0,20652	0,15909	0,20652	0,04743
Достатній	25	32	0,28409	0,34783	0,44318	0,55435	0,11117
Фрагментарний	49	41	0,55682	0,44565	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,11117 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,11117 \cdot 6,706 = 0,746 \quad (2.3)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,746$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

З метою з'ясування стану наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез, що є показником мотиваційно-ціннісного критерію застосовувався тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Консерватизм – радикалізм» [55, с. 409] (див. дод. Е). У даному дослідженні

студентам було запропонована низка запитань і три варіанти відповіді на кожне питання («а», «б», «в»). Майбутнім перекладачам необхідно було вибрати один з трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображає більшою мірою їх думку. Одержані результати за показником «наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез» подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

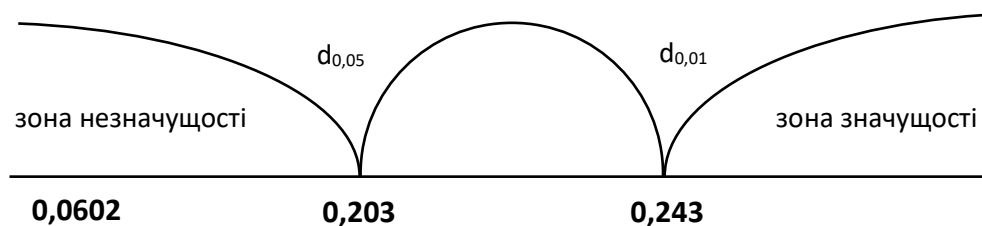
Результати наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	13,64	26,14	60,23
КГ (92 особи)	7,61	27,17	65,22

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.9, на творчому рівні зафіксовано 13,64% майбутніх перекладачів ЕГ і 7,61% – КГ, достатній рівень продемонстрували 26,14% респондентів ЕГ та 27,17% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 60,23% студентів ЕГ і 65,22% – КГ. За означеним показником більшість майбутніх перекладачів перебували на фрагментарному рівні, що свідчить про необхідність здійснення цілеспрямованої роботи під час формувального етапу експерименту, що сприяла би формуванню в них інтересу до досліджень і відкриттів.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.10).

За формулою критичних значень [111, с. 285] значень $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{\text{емп}} = 0,06027 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,06027 \cdot 6,706 = 0,404 \quad (2.4)$$

За таблицею [111] $\lambda_{\text{кр.}(0.05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,404$. Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Таблиця 2.10

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\frac{\Sigma f_{\text{КГ}} - \Sigma f_{\text{ЕГ}}}{d}$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{\text{ЕГ}}$	$\Sigma f_{\text{КГ}}$	
Творчий	12	7	0,13636	0,07609	0,13636	0,07609	0,06027
Достатній	23	25	0,26136	0,27174	0,39772	0,34783	0,04989
Фрагментарний	53	60	0,60227	0,65217	1	1	
Сума	88	92	1	1			

Наступний крок констатувального етапу експерименту – визначення стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показниками емоційно-вольового критерію.

Для з'ясування стану прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети, що є показником емоційно-вольового критерію, використовувався тест-опитувальник А. Зверькова і Е. Ейдмана для визначення вольової саморегуляції особистості (див. дод. Ж). Студентам було запропоновано прочитати 30 тверджень і вирішити правильне чи неправильне для них є кожне твердження. При цьому, респондентів, які одержали від 0 до 8 балів було віднесено до фрагментарного рівня, достатній рівень становили студенти, які набрали від 9 до 16 балів, на творчому рівні перебували студенти, які одержали від 17 до 24 балів.

Узагальнені дані одержаних результатів оцінки прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

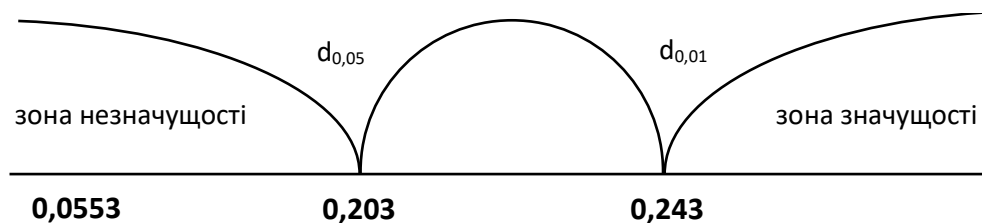
Результати оцінки прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети на констатувальному етапі експерименту

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	22,73	50	27,27
КГ (92 особи)	21,74	56,52	21,74

Як видно з таблиці 2.11, більшість майбутніх перекладачів оцінили прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети на фрагментарному (27,27% респондентів ЕГ і 21,74% – КГ) і достатньому (50% студентів ЕГ та 56,52% – КГ) рівнях. На творчому рівні виявили прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети лише 22,73% майбутніх перекладачів ЕГ і 21,74% – КГ. На нашу думку, такі результати свідчать про те, що майбутні перекладачі недостатньо наполегливі та часто зупиняються, коли відчувають труднощі, тим самим позбавляючи себе можливості досягти успіхів у професійній діяльності.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.12).

За формулою критичних значень [111, с. 285] значень $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,05534 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,05534 \cdot 6,706 = 0,371 \quad (2.5)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,371$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Таблиця 2.12

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	20	20	0,22727	0,21739	0,22727	0,21739	0,00988
Достатній	44	52	0,5	0,56522	0,72727	0,78261	0,05534
Фрагментарний	24	20	0,27273	0,21739	1	1	
Сума	88	92	1	1			

Для визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показником емоційно-вольового критерію «вияв здатності регулювати власний емоційний стан» було використано методику дослідження вольової організації особистості (А. Хохлов) (див. додаток 3). Для цього студентам пропонувалось прочитати 56 тверджень і в бланку відповідей поставити знак «+» проти вибраного ними варіанта відповіді: «Безумовно, так», «Швидше так, ніж ні», «Швидше ні, ніж так», «Безумовно, ні». Діагностування здійснювалось з урахуванням того, як майбутні перекладачі оцінили себе за тим чи іншим твердженням. Узагальнені результати самооцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Результати самооцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	15,91	38,64	45,45
КГ (92 особи)	20,65	33,7	45,65

Як видно з таблиці 2.13, більшість майбутніх перекладачів оцінили наявність спрямованості на розумові види праці на фрагментарному (45,45% респондентів

ЕГ і 45,65% – КГ) і достатньому (38,64% студентів ЕГ та 33,7% – КГ) рівнях. На творчому рівні виявили наявність спрямованості на розумові види праці лише 15,19% майбутніх перекладачів ЕГ і 20,65% – КГ.

Аналізуючи, на якому з рівнів майбутні перекладачі КГ і ЕГ оцінили запропоновані твердження, ми дійшли висновку, що деякі майбутні перекладачі (достатній рівень) намагаються регулювати власний емоційний стан, але все ж такі не готові виконувати складні завдання. Ми пов'язуємо такі результати ще й з війною, тому що, коли основна з потреб людини (потреба у безпеці) під загрозою, то емоційний стан людини виснажується.

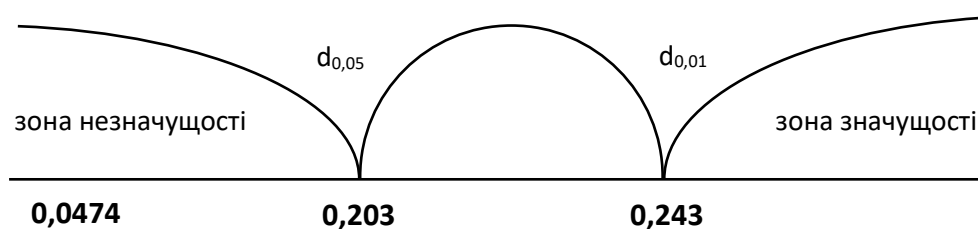
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «вияв здатності регулювати власний емоційний стан» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «вияв здатності регулювати власний емоційний стан» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	14	19	0,15909	0,20652	0,15909	0,20652	0,04743
Достатній	34	31	0,38636	0,33696	0,54545	0,54348	0,00197
Фрагментарний	40	42	0,45455	0,45652	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] значень $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{\text{емп}} = 0,04743 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,04743 \cdot 6,706 = 0,318 \quad (2.6)$$

За таблицею [111] $\lambda_{\text{кр.}(0.05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,318$. Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Наступний крок констатувального етапу експерименту – визначення стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показниками когнітивно-діяльнісного критерію.

Для з'ясування рівня володіння *прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями*, що є показником когнітивно-діяльнісного критерію використовувалося письмове опитування (див. дод. К). Студентам було запропоновано запитання для з'ясування рівня їхньої обізнаності щодо шляхів застосування прогнозів у професійній діяльності, зокрема, в дослідницькій діяльності; основних тенденцій розвитку науки й наукових досліджень у сфері перекладу; основних етапів планування експериментального дослідження; видів і джерел наукової інформації в сфері перекладу, а також сучасних методів пошуку інформації в Інтернеті; правил оформлення цитат і їх грамотного включення в основний текст роботи; правил оформлення списку літератури та гіперпосилань; сутності та технологій основних методів дослідження загалом і перекладацької дійсності зокрема; етапів наукового дослідження; вимог до змісту й оформлення наукових робіт знання етапів, умов і способів ефективної комунікації, а також комунікативних інструментів побудови репутації; механізмів, закономірностей впливу на особистість у процесі спілкування; закономірностей побудови тексту, типології текстів та їх компонентів, загальних законів текстотворення; структури і словникового запасу мови; загальних принципів аналізу і синтезу результатів експериментів і достовірності цих результатів.

Узагальнені дані одержаних результатів оцінки рівня володіння *прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними,*

комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Результати оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	10,23	13,64	76,14
КГ (92 особи)	11,96	19,57	68,48

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.15, за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати. На творчому рівні зафіксовано 10,23% майбутніх перекладачів ЕГ і 11,96% – КГ, достатній рівень продемонстрували 13,64% респондентів ЕГ та 19,57% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 76,14% студентів ЕГ і 68,48% – КГ. Такі дані свідчать про те, що майбутні перекладачі продемонстрували не дуже високі результати щодо своєї обізнаності щодо різних аспектів здійснення дослідницької діяльності в сфері перекладу.

На нашу думку, такі результати вказують на те, що студентів не ознайомлювали з методами та технологіями наукових досліджень у галузі перекладу, технологією роботи з джерелами наукової інформації, тощо. Тому, під час проведення експериментальної роботи необхідно приділити увагу ознайомленню майбутніх перекладачів саме з цими аспектами.

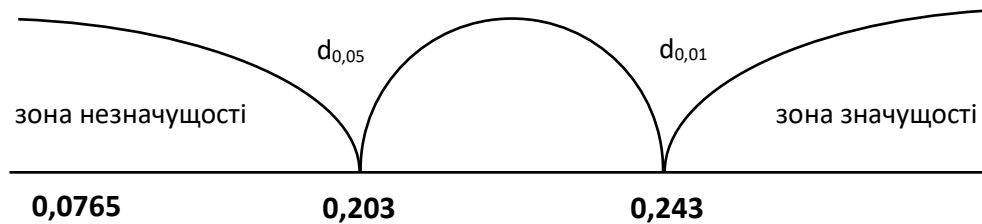
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	9	11	0,10227	0,11957	0,10227	0,11957	0,0173
Достатній	12	18	0,13636	0,19565	0,23863	0,31522	0,07659
Фрагментарний	67	63	0,76136	0,68478	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,07659 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,07659 \cdot 6,706 = 0,513 \quad (2.7)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,513$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

З метою з'ясування рівня володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями, що є показником когнітивно-діяльнісного критерію, нами була розроблена методика діагностики, яка передбачала: 1) вибір експертів із числа викладачів і проведення для них інформаційно-консультативного семінару; 2) педагогічне спостереження за студентами під час

аудиторних занять; 3) заповнення експертами діагностичних карт рівня оволодіння майбутніми перекладачами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями; 4) проведення респондентами самооцінки оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями; 5) визначення рівня оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями на констатувальному етапі.

Дослідження показника «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» когнітивно-діяльнісного критерію ми проводили методом незалежних експертних оцінок. Була підібрана група експертів із викладачів, які викладали на той час респондентам обох груп. Ми обирали викладачів таким чином, щоб вони не перший раз вже викладали цим студентам, добре знали кожного респондента, а також мають педагогічних стаж роботи в закладах вищої освіти не менше трьох роки.

Зауважимо, що перед початком констатувального етапу експериментального дослідження для відібраних експертів-викладачів був проведений інформаційно-консультативний онлайн-семінар під час якого ми ознайомили їх з:

- метою і завданнями нашого дослідження;
- сутністю і структурою дослідницької компетентності перекладачів;
- окрему увагу приділили змісту показника «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» когнітивно-діяльнісного критерію дослідницької компетентності перекладачів;
- змістом теоретичних і практичних аспектів проведення педагогічної оцінки означеного показника когнітивно-діяльнісного критерію дослідницької компетентності перекладачів;
- особливостями проведення педагогічного спостереження;

– алгоритмом і технологією заповнення діагностичних карт.

Для оцінювання рівня сформованості показника «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» когнітивно-діяльнісного критерію дослідницької компетентності майбутніх перекладачів нами було розроблено діагностичну карту (табл. 2.17), яку ми заповнювали на кожного студента за результатами оцінювання експертами і самооцінювання студентами. Нами було адаптовано методику педагогічної діагностики дослідницьких умінь у майбутніх викладачів закладів вищої освіти, розроблену С. Балашовою і Н. Головко [5].

Таблиця 2.17

Карта вивчення сформованості показників когнітивно-діяльнісного критерію дослідницької компетентності майбутніх перекладачів

Дослідницькі уміння	Експерт №1	Експерт №2	Експерт №3	Середня оцінка експертів	Само-оцінка студента	Середня загальна оцінка	Рівень оволодіння Т/Д/Ф*
Прогностичні							
планувати власну дослідницьку діяльність і дослідно-експериментальну роботу, зокрема	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
прогнозувати результати дослідницької діяльності	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
формулювати актуальні перекладацькі проблеми, їх цілі, завдання і знаходити оптимальні способи і форми їх вирішення	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
<i>Загальна оцінка</i>							
Пошуково-інформаційні							
відслідковувати найновіші досягнення у перекладацькій науці та знаходити наукові джерела, які мають відношення до сфери наукових інтересів	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
збирати, опрацьовувати та аналізувати інформацію, необхідну для проведення наукових досліджень, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та пошукових систем	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		

Закінчення табл. 2.17

вивчати теоретичний і практичний стан досліджуваної проблеми	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
<i>Загальна оцінка</i>							
Організаційно-практичні							
обирати теоретичні й експериментальні методи дослідження для розв'язання складних завдань і проблем у сфері перекладу	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
організувати процес наукового дослідження та оформляти його результати згідно з чинними правилами та нормами	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
координувати та регулювати взаємовідносини зі студентами, викладачами в процесі здійснення дослідницької діяльності, вибудовуючи їх на принципах співробітництва	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
<i>Загальна оцінка</i>							
Комунікативно-презентаційні							
використовувати сучасні методи і технології професійної комунікації українською та іноземними мовами	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
приймати участь у наукових дискусіях, відстоювати свою власну позицію на конференціях, семінарах та форумах	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
презентувати власні наукові дослідження перед науковою або перекладацькою спільнотою, презентувати себе як дослідника	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
<i>Загальна оцінка</i>							
Інтерпретаційні							
викладати власні спостереження після вивчення наукового тексту	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
виявляти основний комунікативний намір автора наукового твору	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
критично аналізувати або спростовувати, викладену в тексті наукову концепцію	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5		
<i>Загальна оцінка</i>							
ПІДСУМОК							

*Т – творчий рівень; Д – достатній рівень; Ф – фрагментарний рівень

При заповненні діагностичної карти експертам і студентам необхідно було оцінити кожен вид умінь від 1 до 5 балів, при цьому: 5 балів – яскраво виражене вміння; 4 бали – вміння достатньо сформоване; 3 бали – вміння недостатньо сформоване; 2 бали – вміння майже не сформовано; 1 бал – вміння не сформовано. Після визначення експертами-викладачами оцінок оволодіння студентами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями ми виводили середню оцінку експертів. Наступний крок – урахування балу самооцінки респондента. Кожний майбутній перекладач отримав таку ж діагностичну карту (див. табл. 2.17), де обов’язково мав вказати прізвище й ім’я.

Спочатку нами було визначено середню загальну оцінку рівню прояву кожного з виду умінь показника «оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями». А потім визначали середній бал прояву означеного показника. Узагальнені результати оволодіння студентами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями подано в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Результати оволодіння студентами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	9,09	11,36	79,55
КГ (92 особи)	9,78	11,96	78,26

Як бачимо з таблиці 2.18, за показником «оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» на констатувальному етапі експерименту фрагментарний рівень виявили 79,55% респондентів ЕГ і 78,26% –

КГ. Означені студенти не вміють працювати із різними джерелами інформації, формулювати мету, завдання дослідження; шукати новизну та працювати із матеріалом дослідження, тощо. На достатньому рівні опинилось 11,36% студентів ЕГ та 11,96% – КГ. На творчому рівні було виявлено 9,09% майбутніх перекладачів ЕГ і 9,78% – КГ. З огляду на такі результати під час експериментальної роботи необхідно формувати означені вміння.

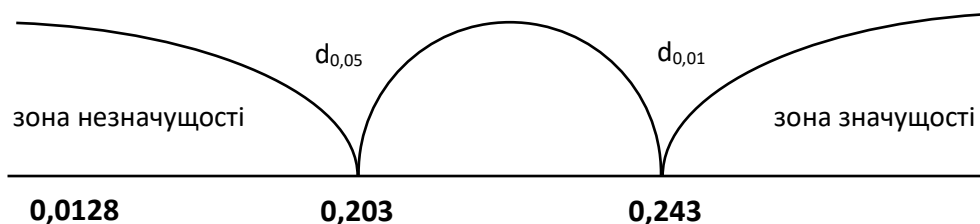
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «оволодіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\frac{\sum f_{КГ}^* - \sum f_{ЕГ}^*}{d}$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\sum f_{ЕГ}^*$	$\sum f_{КГ}^*$	
Творчий	8	9	0,09091	0,09783	0,09091	0,09783	0,00692
Достатній	10	11	0,11364	0,11957	0,20455	0,2174	0,01285
Фрагментарний	70	72	0,79545	0,78261	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{\text{емп}} = 0,01285 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,01285 \cdot 6,706 = 0,086 \quad (2.8)$$

За таблицею [111] $\lambda_{\text{кр.}(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,086$. Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Наступний крок констатувального етапу експерименту – визначення стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показниками особистісно-креативним критерієм.

Нами було визначено рівні прояву у майбутніх перекладачів *здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію* за особистісно-креативним критерієм.

Оцінка наявності у респондентів прояву здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію, для чого було використано Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Інтелект» [55, с. 409] (див. дод. Е). У даному дослідженні студентам була запропонована низка запитань і три варіанти відповіді на кожне питання («а», «б», «в»). Майбутнім перекладачам необхідно було вибрати один з трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображають більшою мірою їх думку. Одержані результати за показником «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію» подано в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Результати самооцінки прояву здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	20,45	37,5	42,05
КГ (92 особи)	14,13	43,48	42,39

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.20, за показником «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію» на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати. На творчому рівні зафіксовано 20,45% майбутніх перекладачів ЕГ і 14,13% – КГ, достатній рівень

продемонстрували 37,5% респондентів ЕГ та 43,48% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 42,05% студентів ЕГ і 42,39% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що майбутнім перекладачам важко самостійно орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації, вони не вміють здобувати інформацію самостійно і висловлювати свою думку стосовно того, що прочитали; намагаються зазубрити інформацію замість того, щоб зрозуміти її. Отже, під час проведення формувального етапу експерименту варто орієнтувати студентів на те, щоб вони писали конспект у схемах та таблицях; створювали власний текст з варіантами відповідей до розділу чи заняття; переказувати прочитане; знаходити приклади з власного досвіду, тощо.

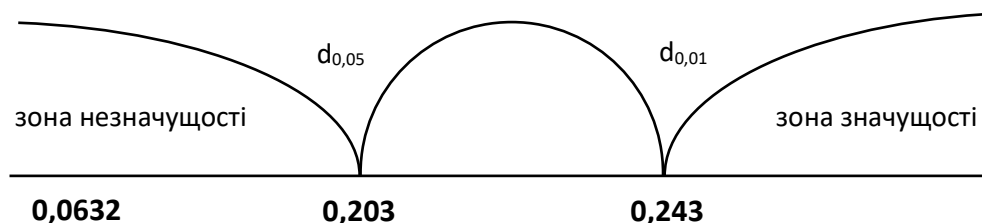
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.21).

Таблиця 2.21

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\frac{\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*}{d}$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	18	13	0,20455	0,1413	0,20455	0,1413	0,06325
Достатній	33	40	0,375	0,43478	0,57955	0,57608	0,00347
Фрагментарний	37	39	0,42045	0,42391	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{\text{емп}} = 0,06325 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,06325 \cdot 6,706 = 0,424 \quad (2.9)$$

За таблицею [111] $\lambda_{\text{кр.}(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,424$. Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Для визначення *прояву допитливості* у майбутніх перекладачів, що є ще одним показником особистісно-креативного критерію, використовувалася методика діагностики особистісної креативності (Є. Тунік); шкала «Допитливість» [46, с. 91] (див. дод. Л). Студентам було запропоновано 50 коротких тверджень, відповідно до яких вони повинні були оцінити своє ставлення до того чи іншого твердження. За результатами діагностики до творчого рівня було віднесено студентів, які набрали від -38 до $+10$ балів, до достатнього – від 11 до 30 балів, до фрагментарного – від 31 до 62 балів. Узагальнені результати рівнів прояву допитливості респондентів на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

**Результати прояву допитливості на констатувальному
етапі експерименту (у %)**

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	30,68	38,64	30,68
КГ (92 особи)	23,91	42,39	33,7

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.22, за показником «прояв допитливості» на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати. На творчому рівні зафіксовано 30,68% майбутніх перекладачів ЕГ і 23,91% – КГ, достатній рівень продемонстрували 38,64% респондентів ЕГ та 42,39% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 30,68% студентів ЕГ і 33,7% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що майбутніх перекладачів задовольняє те, що вони володіють мінімальною інформацією, необхідною для професійної

діяльності, і, зокрема, для дослідницької діяльності, а також, при цьому, не виявляють жодного інтересу до здобуття нових знань.

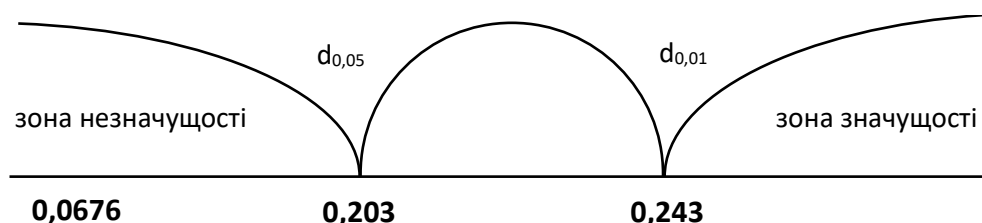
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «прояв допитливості» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.23).

Таблиця 2.23

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «прояв допитливості» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^* = d$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	27	22	0,30682	0,23913	0,30682	0,23913	0,06769
Достатній	34	39	0,38636	0,42391	0,69318	0,66304	0,03014
Фрагментарний	27	31	0,30682	0,33696	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,06769 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,06769 \cdot 6,706 = 0,454 \quad (2.10)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0.05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,454$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Для визначення стану сформованості у майбутніх перекладачів прояву схильності до ризику, що є іншим показником особистісно-креативного критерію, використовувалася також методика діагностики особистісної креативності

(Є. Тунік), але вимірювання відбувалось за шкалою «Схильність до ризику» [46, с. 91] (див. дод. Л). Бали були розподілені таким чином: від -37 до $+10$ балів, до достатнього – від 11 до 31 балів, до фрагментарного – від 32 до 63 балів. Узагальнені результати рівнів прояву схильності до ризику респондентів на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24

Результати прояву схильності до ризику на констатувальному етапі експерименту (у %)

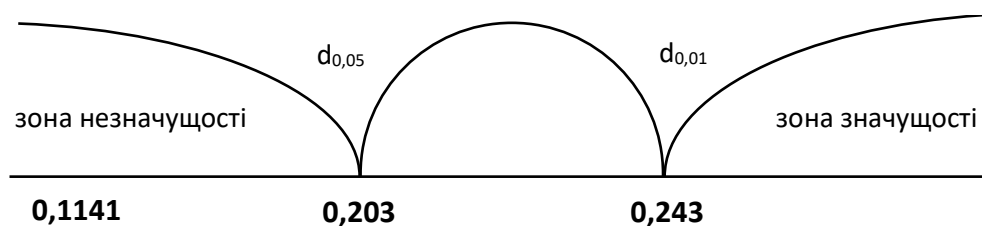
	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	29,55	32,95	37,5
КГ (92 особи)	20,65	30,43	48,91

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.24, за показником «прояв допитливості» на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати. На творчому рівні зафіксовано 29,55% майбутніх перекладачів ЕГ і 20,65% – КГ, достатній рівень продемонстрували 32,95% респондентів ЕГ та 30,43% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 37,5% студентів ЕГ і 48,91% – КГ.

На нашу думку, такі результати свідчать про те, що студенти бояться ризикувати і не бажають виходити зі своєї приємної зони комфорту. Тому, під час проведення експериментальної роботи необхідно приділити цьому питанню достатньо уваги.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «прояв схильності до ризику» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.25).

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{\text{емп}} = 0,11413 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88+92}} = 0,11413 \cdot 6,706 = 0,765 \quad (2.11)$$

За таблицею [111] $\lambda_{\text{кр.}(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 0,765$. Отже, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Таблиця 2.25

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «прояв схильності до ризику» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{\text{КГ}}^* - \Sigma f_{\text{ЕГ}}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{\text{ЕГ}}^*$	$\Sigma f_{\text{КГ}}^*$	
Творчий	26	19	0,29545	0,20652	0,29545	0,20652	0,08893
Достатній	29	28	0,32955	0,30435	0,625	0,51087	0,11413
Фрагментарний	33	45	0,375	0,48913	1	1	
Сума	88	92	1	1			

Наступним кроком констатувального етапу експерименту було визначення стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за показниками оцінювально-рефлексивним критерію.

Для з'ясування рівня прояву здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків використовувався Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Адекватність самооцінки» [55, с. 409] (див. дод. Е). Процедура проведення цього опитування описувалась нами вище. Тому, узагальнені результати рівнів прояву здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків майбутніми перекладачами на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26

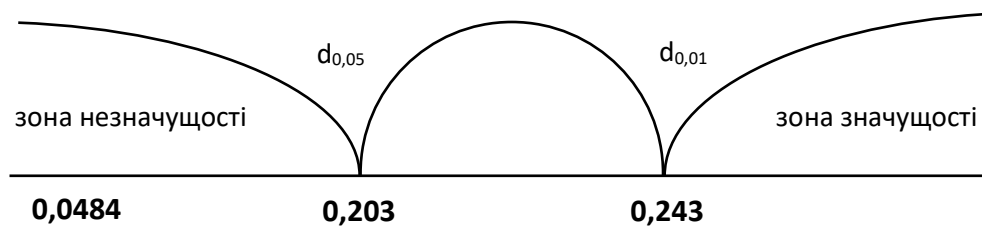
Результати самооцінки прояву здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	13,64	28,41	57,95
КГ (92 особи)	18,48	22,83	58,7

Як видно з таблиці 2.26, більшість майбутніх перекладачів оцінили наявність спрямованості на розумові види праці на фрагментарному (57,95% респондентів ЕГ і 58,7% – КГ) і достатньому (28,41% студентів ЕГ та 22,83% – КГ) рівнях. На творчому рівні виявили здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків лише 13,64% майбутніх перекладачів ЕГ і 18,48% – КГ. Такі дані свідчать про те, що майбутні перекладачі продемонстрували не дуже високі результати щодо прояву здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків. На нашу думку, такі результати свідчать про те, що студенти невпевнені у своїх здібностях, тому, під час проведення експериментальної роботи необхідно приділити увагу ознайомленню майбутніх перекладачів саме з цими аспектами.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «прояв схильності до ризику» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.27).

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,04842 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,04842 \cdot 6,706 = 0,325 \quad (2.12)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0.05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{смп} = 0,325$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{смп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Таблиця 2.27

Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків» за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	12	17	0,13636	0,18478	0,13636	0,18478	0,04842
Достатній	25	21	0,28409	0,22826	0,42045	0,41304	0,00741
Фрагментарний	51	54	0,57955	0,58696	1	1	
Сума	88	92	1	1			

З метою з'ясування прояву здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності, використовувалися Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник); шкала «Конформізм – нонконформізм» [55, с. 409] (див. дод. Е) і тест «Асертивність» [52] (див. дод. М). Під час заповнення тесту «Асертивність» майбутнім перекладачам пропонувалось відповісти на 24 твердження та оцінити їх «так» або «ні». Після цього всі позитивні відповіді студентів було розподілено в таких позиціях: А, Б і В. Здатність до асертивності виявлялася за такими рівнями: творчий (найвищий показник досягнутий в рахунку В), достатній (найвищий показник досягнутий в рахунку Б), фрагментарний (найвищий показник досягнутий в рахунку А). Узагальнені дані, одержані за показником «прояву здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності» подано в таблиці 2.28.

Таблиця 2.28

**Результати прояву здатності доказово відстоювати власну наукову позицію,
асертивності у майбутніх перекладачі в на констатувальному етапі
експерименту (у %)**

	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	9,09	15,91	75
КГ (92 особи)	14,13	19,57	66,3

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.28, за показником «прояву здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності» на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати. На творчому рівні зафіксовано 9,09% майбутніх перекладачів ЕГ і 14,13% – КГ, достатній рівень продемонстрували 15,9% респондентів ЕГ та 19,57% – КГ, на фрагментарному рівні перебувало 75% студентів ЕГ і 66,3% – КГ. Одержані результати свідчать про те, що студентам важко висловлювати свої думку та почуття, важко казати «Ні» в неагресивній формі.

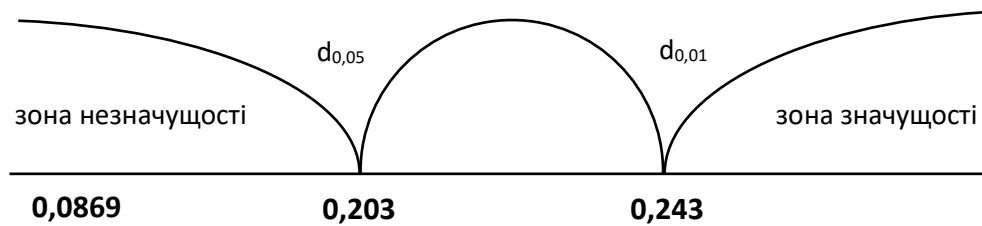
За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості показнику «прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності» не відрізняється від рівномірного розподілу (див. табл. 2.29).

Таблиця 2.29

**Розрахунки щодо однорідності ЕГ і КГ відносно показника «прояв здатності
доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності» за допомогою
 λ -критерію Колмогорова-Смирнова**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	8	13	0,09091	0,1413	0,09091	0,1413	0,05039
Достатній	14	18	0,15909	0,19565	0,25	0,33695	0,08695
Фрагментарний	66	61	0,75	0,66304	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості»:



$$\lambda_{емп} = 0,08695 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,08695 \cdot 6,706 = 0,583 \quad (2.13)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0,05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,583$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Останнім кроком констатувального етапу експерименту було визначення стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за всіма визначеними критеріями і показниками.

Усереднені дані одержаних результатів подано в таблиці 2.30.

Таблиця 2.30

Результати сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів на констатувальному етапі експерименту

	Творчий рівень		Достатній рівень		Фрагментарний рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (88 осіб)	14,92	16,96	27,54	31,29	45,54	51,75
КГ (92 особи)	15,69	17,06	29,69	32,27	46,62	50,67

Для перевірки достовірності одержаних під час констатувального етапу експерименту результатів було використано розрахунок λ -критерій Колмогорова-Смирнова. За одержаними результатами констатувального етапу експерименту було висунуто гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірна (зважаючи точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів не відрізняється від рівномірного розподілу.

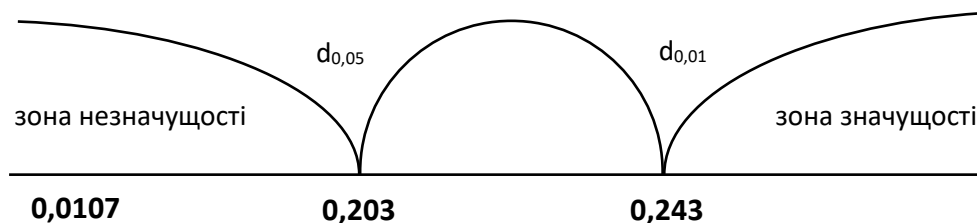
Одержані дані заносилися до таблиці 2.31.

Таблиця 2.31

Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в КГ і ЕГ за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	$\Sigma f_{КГ}^*$	
Творчий	14,9231	15,6923	0,16958	0,17057	0,16958	0,17057	0,00099
Достатній	27,5385	29,6923	0,31294	0,32274	0,48252	0,49331	0,01079
Фрагментарний	45,5385	46,6154	0,51748	0,50669	1	1	
Сума	88	92	1	1			

За формулою критичних значень [111, с. 285] $d_{кр} = 0,203$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,243$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



$$\lambda_{емп} = 0,01079 \cdot \sqrt{\frac{88 \cdot 92}{88 + 92}} = 0,01079 \cdot 6,706 = 0,072 \quad (2.14)$$

За таблицею [111] $\lambda_{кр.(0.05)}$ становить 1,36. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,072$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Зважаючи на одержані результати констатувального етапу експерименту, вважаємо за необхідне здійснення цілеспрямованої роботи під час педагогічного експерименту з формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

2.2. Зміст та організація формувального етапу експерименту

У підрозділі 1.4 дисертації обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктних технологій. Даний підрозділ спрямовано на розкриття особливостей упровадження зазначених педагогічних умов під час проведення формувального етапу експерименту.

Розкриємо особливості упровадження кожної педагогічної умови.

Перш ніж охарактеризувати процес впровадження кожної педагогічної умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктних технологій зауважимо, що вся взаємодія зі студентами відбувалась онлайн. Доведено, що в умовах воєнного часу в Україні найбільш безпечною й обґрунтованою є дистанційна форма освітнього процесу, яка поєднує синхронний і асинхронний режими навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [91, с. 28]. І незважаючи на складні та небезпечні умови під час війни заклади освіти продовжують працювати у дистанційному форматі – студенти навчаються, а викладачі організують навчально-виховний процес [53, с. 722]. Звичайно, що і ми не могли наражати на небезпеку учасників формувального етапу експерименту і, відповідно до розпоряджень Міністерства освіти і науки України, а також наказів щодо організації навчального процесу у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», впровадження педагогічних умов відбувалось за допомогою платформ Zoom і Google Classroom, месенджера Telegram, електронної пошти.

Реалізація першої педагогічної умови – *виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки* – передбачало використання у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання таких видів дослідницьких домашніх проєктів:

- написання конспекту із теми за заданим планом;
- складання плану і переліку контрольних питань до теми, що буде

вивчатись;

- підготовка наукового реферату;
- написання анотації наукової статті, в якій розглядаються проблемні питання теми, що вивчається;
- підготовка доповіді з мультимедійною презентацією;
- підготовка до групової дискусії (написання: змістових висловлювань з теми дискусії, прикладів із практики щодо теми дискусії, тез з обґрунтування власної позиції; розгорнуті проблемні запитання з теми для організації дискусії);
- складання переліку літературних джерел до теми, що вивчається;
- вивчення проблемних питань теми двома мовами: українською і англійською;
- складанням детального глосарію з теми;
- написання наукового есе;
- переклад/реферативний переклад наукової статті;
- переклад меню.

Упровадження зазначених видів дослідницьких домашніх проєктів відбувалось під час вивчення навчальних дисциплін «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу».

При виконанні дослідницьких домашніх проєктів студенти мали можливість застосувати свої теоретичні знання на практиці, формувати перекладацькі навички у реальних умовах, навчатися приймати самостійні рішення та оцінювати роботу однокурсників. Крім того, майбутні перекладачі отримали досвід роботи в команді.

Охарактеризуємо деякі види дослідницьких домашніх проєктів, а також особливості їх виконання і захисту.

Дослідницький проєкт «Переклад наукової статті». Під час вивчення теми «Ринок праці. Оплата. Умови праці» (навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова») майбутнім перекладачам пропонувалось здійснити переклад наукової статі з української мови на англійську. Студентів було поділено на підгрупи по 5–6

людей. Кожна підгрупа повинна була розподілити ролі таким чином: менеджер проекту, який одночасно виступав перекладачем, а також 2–3 інші перекладачі, термінолог і редактор. Розподіл ролей відбувався за власним бажанням студентів або шляхом жеребкування. Кожна група отримала завдання на переклад і редагування наукової статті. Всі статті розкривають проблеми ринку перекладацьких послуг.

Щодо обов'язків студентів відповідно до обраної ролі, то основним завданням менеджера було правильно розподілити обсяг робіт між перекладачами. Термінолог повинен був опрацювати весь текст, скласти глосарій і розіслати його перекладачам. Відповідно до своїх обов'язків редактор повинен був перевірити весь текст, виправити невідповідності та неточності. За умови неякісного перекладу або наявності великої кількості помилок редактор мав право повернути текст перекладачам для доопрацювання або повідомити менеджера про цю ситуацію для вирішення проблеми. Ще одним обов'язком редактора було консультування перекладачів в процесі перекладу, але при цьому не можна було приймати на себе роль менеджера та не втручатися у керівництво рештою дій.

Цікавим виявився процес перевірки якості виконаних перекладів. Підгрупи обмінювались своїми перекладами і оцінювали правильність перекладу, виконаного іншими підгрупами. При цьому кожна підгрупа повинна була зробити детальний аналіз перекладеного тексту.

Робота студентів над дослідницьким проектом «Переклад наукової статті» продемонструвала деякі позитивні результати: студенти розвинули навички ефективної роботи з науковими текстами та термінологією; вдосконалили здатність до роботи в команді та навички внутрішньокорпоративної комунікації; набули досвіду роботи в стресових умовах, таких як обмеженість у часі та додатковий зовнішній контроль, що сприяє підвищенню рівня самоконтролю.

Приклад статей, які перекладали студенти в контексті роботи над дослідницьким проектом «Переклад наукової статті»:

1. Борщовецька В.Д. Сучасний стан перекладацького ринку праці: виклики, пропозиції, рекомендації, перспективи. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО*

КНЛУ. Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія, 2019. Вип. 38. С. 190–195. URL: https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/2785/1/Suchasnyi_stan.pdf

2. Зінукова Н.В. Професійна підготовка перекладачів у сучасних умовах: вимоги ринку перекладацьких послуг. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2014. № 2 (8). С. 42–47. URL; <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2014/2/8.pdf>

3. Пилипчук М.Л. Аналіз ринку перекладацьких послуг як основа професійної підготовки студентів-перекладачів в умовах інноваційної професійної діяльності. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*, 2020. № 17. С. 61–69. URL: <https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/15025/21670>

4. Скиба К.М. Вплив ринку перекладацьких послуг на підготовку перекладачів. *Spoleczenstwo. Edukacja. Jezyk*, 2015. № 3 С. 213–218. URL: <https://bibliotekanauki.pl/articles/1834240.pdf>

5. Фабрична Я.Г. Ринок перекладацьких послуг: аналітичний огляд тенденцій, структури, вимог до фахівців з письмового перекладу. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, 2021. Вип. 91. С. 79–86. URL:

<https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/article/view/20428/19176>

Дослідницький проєкт «Видатні науковці у сфері світового перекладознавства». Під час вивчення теми «Усний переклад як особливий вид перекладу» (навчальна дисципліна «Практика усного перекладу») майбутнім перекладачам пропонувалось підготувати коротку довідку за матеріалами англomовних джерел про одного з провідних учених світового перекладознавства (Б. Баснетт, Сьюзен (Susan Bassnett), Бейкер, Мона (Mona Baker), В. Вільс, Вольфрам (Wolfram Wilss), Віне, Жан-Поль (Jean-Paul Vinay), Венуті, Лоуренс (Lawrence Venuti), Г. Генцлер, Едвін (Edwin Genzler), Голлідей, Майкл (Michael Halliday), Дарбельне, Жан (Jean Darbelnet), К. Каде, Отто (Otto Kade), Кетфорд, Джон (John Cunnison Catford), Кронін, Майкл (Michael Cronin), Лефевр, Андре (Andre Lefevere), М. Майєр, Керол (Carol Maier), Ньюмарк, Пітер (Peter Newmark),

С. Саймон, Шеррі (Sherry Simon), Турі, Гідеон (Gideon Toury), Ч. Чемберлен, Лорі (Lori Chamberlain), Ш. Шмітт, Пітер (Peter Schmitt) та інші).

Дослідницький індивідуальний проєкт «Перекладацька етика». Під час вивчення теми «Міжкультурне спілкування» (навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова») майбутні перекладачі працювали над написанням наукового есе. При цьому студентам було запропоновано відповідний текст (див. дод. Н) [16, с. 45], який необхідно було осмислити з позиції перекладацької етики та обґрунтувати у якій ситуації перебуває перекладач і, які можливі стратегії поведінки викладача в цій ситуації.

Зауважимо, що нами навмисно було обрано наукове есе як форму виконання дослідницького проєкту, тому що практика написання наукового есе здебільшого розповсюджена в англomовних країнах. Однак, процеси глобалізації освіти викликають необхідність впровадження такого виду завдань у практику підготовки майбутніх перекладачів. «Наукове есе можна певним чином співставити з знайомим українцям поняттям курсової чи дипломної роботи. Його суть – обґрунтування певної позиції чи ідеї за допомогою фактів із надійних джерел та думок експертів, створення дискурсу на ту чи іншу тему. Проте є і суттєві відмінності, адже курсова чи дипломна робота досить велика за обсягом, її пишуть лише студенти та лише з профільних предметів. Натомість, наукові есе можуть мати всього кілька сторінок, а то й одну, в залежності від поставленого завдання» [131].

Майбутні перекладачі під час роботи над науковим есе повинні були користуватись науковою літературою для підтвердження своїх думок, і обов'язково усі запозичені думки необхідно було правильно процитувати. З огляду на це, нами було прийняте рішення перевіряти всі роботи студентів на плагіат (<https://my.plag.com.ua>).

Дослідницький індивідуальний проєкт «Інструменти для викладачів». Під час вивчення теми «Інструменти письмового перекладу» (навчальна дисципліна «Практика письмового перекладу») майбутнім перекладачам було запропоновано ознайомитись зі змістом книги А. Мартеллі «21 безкоштовний інструмент для

перекладачів» (<https://lingua.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/02/21-free-tools-for-translatorsuk.pdf>). У книзі описано 21 безкоштовний інструмент і веб-служби, які можуть використовувати перекладачі у професійній діяльності, а саме: 9 інструментів та додатків для управління бізнес-завданнями, моніторингу продуктивності, впорядкування робочого стола та папки вхідних повідомлень, підрахунку кількості слів у файлах для перекладу, а також організації основних контактів та інформації; 5 інструментів для прискорення пошуку термінів, створення зручних глосаріїв для автоматизованих систем перекладу та оптимізації пам'яті перекладів; 7 розумних утиліт для великого розмаїття завдань, які, можливо, доведеться час до часу виконувати [147]. Завдання майбутніх перекладачів полягало в тому, що вони повинні були обрати один з інструментів, описаних в книзі та написати науковий реферат. Головна відмінність наукового реферату від звичайного реферату – це науковий стиль викладу думок.

Дослідницький індивідуальний проєкт «Написання рецензії». Під час вивчення теми «Жанровий аналіз в усному перекладі» (навчальна дисципліна «Практика усного перекладу») майбутні перекладачі писали рецензію до 500 слів на улюблений фільм/книгу, використовуючи при цьому стратегію розвитку критичного мислення для написання оригінальних текстів РАФТ (*R – role* (роль); *A – audience* (аудиторія); *F – format* (формат); *T – topic* (тема)).

Під час вивчення теми «Реклама» (навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова») майбутні перекладачі працювали над *дослідницьким проєктом «Реферативний переклад наукової статті»*. Студентам потрібно було прочитати наукову статтю (Баранова С., Полежай А. Особливості перекладу текстів рекламного дискурсу в умовах глобалізації. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 2021. Вип. 193. С. 112–117. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/85325/1/Baranova_translation.pdf), зробити реферативний переклад цієї статті на англійську мову обсягом до 200 слів і скласти перелік ключових слів і словосполучень з перекладом на англійську мову.

Захоплюючим і тривалим за часом виявився *дослідницький груповий проєкт «Презентація дистанційного онлайн-курсу для перекладачів»* (тема «Презентація

продукту», навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова»). Основними вимогами до проєкту було визначено: 1) презентація дистанційного онлайн-курсу повинна здійснюватися англійською мовою; 2) курс має бути призначений для перекладачів різного спрямування (на вибір студентів, наприклад, військовий перекладач, гід-перекладач, перекладач технічної літератури, тощо); 3) обов'язкове формулювання теми дистанційного онлайн-курсу; 4) під час створення презентації курсу повинні бути враховані рекомендації і вимоги до оформлення мультимедійної презентації.

Студентів було поділено на підгрупи по 3 людини в кожній. Протягом 2–3 тижнів кожен член підгрупи вирішував свій спектр завдань з підготовки проєкту до презентації, що передбачало: 1) вивчення спеціалізованої теми англійською і українською мовами; 2) підготовка до презентації (вибір формату презентації продукту і порядку взаємодії доповідача з аудиторією); 3) презентація проєкту та його експертне оцінювання. Проєкти презентувалися у вигляді пітч-сесій, що передбачає невеликий за часом (до 10 хвилин), але жвавий і переконливий виступ доповідача з подальшою взаємодією з аудиторією (запитання). Захист проєкту відбувався на практичному занятті, при цьому основна мета промовця – зацікавити потенційного клієнта (у нашому випадку – познайомити з темою і змістом дистанційного онлайн-курсу і зацікавити ним студентів і викладачів). Оцінювання даного проєкту відбувалась відповідно до таких критеріїв: «здійснити максимально можливу фінансову підтримку», «здійснити мінімальну фінансову підтримку», «видати сертифікат учасника конкурсу».

Дослідницький перекладацький проєкт «Меню магазину напівфабрикатів «Галя Балувана»» (тема «Презентація продукту», навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова»). У рамках цього проєкту студентам необхідно було перекласти на англійську мову меню магазину напівфабрикатів «Галя Балувана» (<https://haliabaluvana.com/menu/>). Ми орієнтували студентів на те, що меню є візитівкою закладу, де представлені страви, каталог кулінарних концепцій та важливий маркетинговий інструмент, який варіюється залежно від вподобань і апетиту клієнтів. Для перекладачів текст меню є текстом малого жанру, для якого

характерні неповні речення, відсутність зв'язаності, наявність повторюваних компонентів. Незважаючи на малу кількість слів, переклад тексту меню з української на англійську є викликом для майбутніх перекладачів, оскільки потребує творчих підходів та пошуку відповідних виразів.

Для цього дослідницького проєкту ми недаремно обрали для перекладу саме меню магазину напівфабрикатів «Галя Балувана». Оскільки в меню цього магазину присутні елементи безеквівалентної лексики, тобто є такі слова і стійкі словосполучення української мови, що не мають повних відповідників в англійській мові. Наприклад, «картопляні зрази», «лівер», «гречаники», «сирники», «голубці», «деруни», тощо. У такому випадку переклад меню на англійську мову часто ставить перед майбутніми перекладачами граматичні виклики, такі як вживання артиклів, правильний порядок слів. Також виникають труднощі з орфографією, особливо при транслітерації запозичених слів, а також при використанні великих літер у назвах страв.

Для виконання цього проєкту, ми поділили майбутніх перекладачів на групи (5–6 людини). Структуру проєкту і функції учасників проєктної групи подано в таблиці 2.32.

Таблиця 2.32

**Завдання викладача і студентів в процесі роботи
над дослідницьким перекладацьким проєктом
«Меню магазину напівфабрикатів «Галя Балувана»»**

Етап	Завдання викладача	Завдання проєктної групи
Підготовчий	підготовка технічного завдання (із зазначенням інформації про заклад, мету дослідницького проєктного завдання, термінів, типу звітності тощо).	<ul style="list-style-type: none"> – розподіл ролей усередині проєктної групи; – складання плану-графіка; – передперекладацький аналіз тексту меню; – ухвалення рішення про способи комунікації всередині проєктної групи.

Реалізація	взаємодія з проєктною групою за запитом керівника проєктної групи	– виконання робіт згідно з план-графіком (складання термінологічної бази, вивчення раніше виконаних перекладів стосовно цієї тематики, переклад і редагування, вирішення спірних питань усередині проєктної групи тощо).
Оцінка	оцінювання якості перекладу тексту меню	– здача проєкту, редагування результатів після оцінювання якості викладачем; – підготовка звітної презентації (огляд етапів перекладацького проєкту; аналіз труднощів кожного етапу перекладацького проєкту; аналіз перекладацьких труднощів; звіт про використання засобів САТ; перебіг виконання проєкту; оцінювання доцільності використання обраних засобів САТ; оцінювання рівня організації проєкту; пропозиції щодо оптимізації процесів усередині проєктних груп та ін.).

У таблиці 2.33 узагальнено подано функції та сферу відповідальності учасників проєктних груп. Студенти кожної проєктної групи самостійно розподіляли ролі всередині проєктної групи. Ми орієнтували студентів, щоб під час розподілення ролей, враховувались такі чинники, як когнітивна зрілість, мотивація, стресостійкість, рівень лінгвістичних та технічних навичок, розвиток комунікативних здібностей, швидкість ухвалення рішень та вміння нести відповідальність.

Таблиця 2.33

Ролі учасників проєктної групи, яка працювала над дослідницьким перекладацьким проєктом «Меню магазину напівфабрикатів «Галя Балувана»»

Роль	Обов'язки
Керівник проєктної групи	– оцінює обсяг перекладацького завдання; – аналізує жанрову та стилістичну специфіку тексту; – розподіляє функції її учасників відповідно до обсягу та специфіки тексту; – визначає необхідність створення глосаріїв;

	<ul style="list-style-type: none"> – визначає доцільність і способи використання засобів автоматизації перекладу; – розробляє проєктний документообіг (технічне завдання, лінгвістичні рекомендації, регламент тощо); – розподіляє матеріали для перекладу; – контролює процес реалізації проєкту (дотримання термінів, поточне оцінювання якості); – взаємодіє з учасниками проєкту всіх етапах реалізації проєкту.
Перекладач	<ul style="list-style-type: none"> – виконує письмовий переклад тексту згідно з вимогами проєкту та функціями, визначеними керівником проєкту; – виконує саморедагування тексту згідно із зауваженнями редактора, термінолога або керівника.
Редактор	<ul style="list-style-type: none"> – виконує редагування тексту перекладу згідно з вимогами проєкту або вказує перекладачеві на необхідність саморедагування; – аналізує типові помилки перекладачів і готує лінгвістичні рекомендації.
Технічний спеціаліст	<ul style="list-style-type: none"> – здійснює технічну підтримку проєкту (конвертація, розбивка та об'єднання файлів; верстка; пошук рішень технічних проблем під час роботи із засобами автоматизації перекладу тощо).
Термінолог	<ul style="list-style-type: none"> – готує термінологічні бази та глосарії за тематикою проєкту; – здійснює контроль за одноманітністю використання термінології в тексті перекладу.

З даних таблиць видно, що кожна з ролей вимагає використання та розвитку різноманітних перекладацьких навичок, у тому числі і дослідницьких, що робить роботу в рамках проєкту відмінною від традиційного підходу до навчання перекладу у вищій школі.

Реалізація другої педагогічної умови – *використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять* – передбачало використання у процесі підготовки майбутніх перекладачів таких проєктних завдань дослідницького характеру: *історико-діагностичні, теоретико-моделювальні; практично-перетворювальні*.

Розглянемо детально особливості діяльності майбутніх перекладачів щодо виконання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього вивчення навчальних дисциплін «Конфліктологія»,

«Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства».

Ми розуміли, що під час лекцій і практичних занять не зможемо повноцінно використовувати метод проєктів, тому що його впровадження вимагає значної кількості часу, а також серйозної підготовчої самостійної роботи зі сторони студентів. Означене було відображено у змісті першої і третьої педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Тому в контексті другої педагогічної умови нами було прийнято рішення щодо впровадження саме дослідницьких завдань з елементами проєктного навчання. Ці завдання не передбачали індивідуальну роботу студентів, а були орієнтовані на групову та парну роботу студентів в сесійних залах, а також колективну роботу з усією групою під час лекцій і практичних занять.

Робота над вирішенням проєктних завдань дослідницького характеру передбачала такі кроки: повідомлення сутності завдання, констатація вивченості проблеми, яка відображена у завданні, визначення проблеми, визначення форми презентації завдання, формування груп, розподіл обов'язків, безпосередня робота в групах (збір та обробка інформації з урахуванням теми/мети, підготовка наочно-графічного матеріалу), представлення і захист проєктного завдання, рефлексія.

Під час відбору і формулювання проєктних завдань дослідницького характеру ми розуміли, що вони суттєво відрізняються від традиційних завдань за своїм формулюванням. Так, більшість завдань формулюються так: *«Продовжити визначення ...»*, *«Установити правильну послідовність ...»*, *«Навести приклади...»*, *«Визначити елементи...»*, *«Перелічити...»* та передбачають однозначний варіант розв'язання. У формулюваннях проєктних завдань дослідницького характеру немає чіткої відповіді, її необхідно віднайти самостійно та обґрунтувати. Приклади формулюваннями таких завдань: *«Порівняти...»*, *«Чи вірно ...»*, *«Довести ...»*, *«Дослідити ...»*, *«Поясни вибір...»*, *«Перевірити ...»* тощо.

Наведемо приклади проєктних завдань дослідницького характеру, які ми впроваджували під час реалізації другої педагогічної умови.

Приклади історико-діагностичних проєктних завдань дослідницького характеру:

1. Чи змінювались характеристики конфлікту з його історичним розвитком? (навчальна дисципліна «Конфліктологія», практичне заняття «Аналіз та дослідження конфліктів», кінцевий продукт проєкту – таймлайн (*timeline*) інфографіка – графічне представлення історичної послідовності розвитку конфлікту у вигляді лінійної діаграми, яка відображає час, від початку і до сучасності).

2. Дослідити етапи еволюції самоменеджменту в хронологічній послідовності з характеристикою основних ідей і напрацювань кожної школи управління (навчальна дисципліна «Самоменеджмент», практичне заняття «Становлення і розвиток теорії та практики самоменеджменту», кінцевий продукт проєкту – таймлайн (*timeline*) інфографіка – графічне представлення хронологічної послідовності етапів еволюції самоменеджменту у вигляді лінійної діаграми).

Приклади теоретико-моделювальних проєктних завдань дослідницького характеру:

1. Пояснити, чи є зв'язок між спірною ситуацією, конфліктною ситуацією, інцидентом і конфліктом (навчальна дисципліна «Конфліктологія», лекція «Сутність і структура конфлікту», кінцевий продукт проєкту – інфографіка порівняння – графічне представлення інформації, яка призначена для візуалізації відмінностей або подібностей між означеними поняттями).

2. Довести на конкретних прикладах важливість вивчення конфліктології для майбутніх перекладачів (навчальна дисципліна «Конфліктологія», практичне заняття «Конфліктологія як наука, її предмет та завдання», кінцевий продукт проєкту – оглядові матеріали у вигляді структурування тексту за допомогою списків).

3. Чи існує послідовність реалізації функцій самоменеджменту, які перебувають у визначеній взаємозалежності? (навчальна дисципліна «Самоменеджмент», лекція «Сучасні погляди на сутність самоменеджменту», кінцевий продукт проєкту – оглядові матеріали у вигляді структурування тексту

за допомогою списків).

4. Чи існує взаємозв'язок понять «контекст» і «бажання» у самоменеджменті? (навчальна дисципліна «Самоменеджмент», лекція «Розуміння себе: техніка визначення цілей та способів їх досягнення», кінцевий продукт проєкту – інфографіка порівняння – графічне представлення інформації, яка призначена для візуалізації відмінностей або подібностей між означеними поняттями).

5. Чи збігаються поняття «речення» (як одиниця синтаксису) і мовленнєвий акт (як мінімальна одиниця комунікації)? (навчальна дисципліна «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства», практичне заняття «Мовленнєвий акт і комунікативний акт», кінцевий продукт проєкту – інфографіка порівняння – графічне представлення інформації, яка призначена для візуалізації відмінностей або подібностей між означеними поняттями).

Приклади практично-перетворювальних проєктних завдань дослідницького характеру:

1. Створити пакет методик, які можуть бути використані для діагностики конфліктів: назва методики, з якою метою може бути використана, джерело (навчальна дисципліна «Конфліктологія», практичне заняття «Теорії поведінки особистості в конфлікті», кінцевий продукт проєкту – пакет методик).

2. Розробити поради майбутнім перекладачам щодо професійного зростання перекладача-дослідника (навчальна дисципліна «Самоменеджмент», практичне заняття «Планування особистої роботи», кінцевий продукт проєкту – список порад).

Реалізація третьої педагогічної умови – *застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час* – передбачала організацію засідань студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача», підготовку наукових доповідей на конференції.

У підрозділі 1.4 нами було доведено, що найефективнішою формою наукової діяльності студентів у вільний від навчання час, що сприяє формуванню

дослідницької компетентності майбутніх перекладачів є студентський науково-дослідний гурток. Діяльність студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» відіграє одну з важливих ролей у формуванні компонентів дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Мета роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» – залучення майбутніх перекладачів до сфери наукової діяльності; формування дослідницької компетентності; виховання у майбутнього перекладача наполегливості та завзятості у досягненні мети, допитливості, власного бачення проблеми шляхом систематичного вивчення наукової літератури; формування здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію, доказово відстоювати власну наукову позицію, тощо.

Акцентуємо увагу на тому, що в експериментальну групу увійшло 88 респондентів. Тому їх було поділено на 8 підгруп по 11 студентів у кожній. Для кожної підгрупи було призначено наукового керівника. З огляду на це, важливими учасниками студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» стали наукові керівники, які створювали сприятливі умови для становлення майбутніх перекладачів як дослідників під час засідань в підгрупах. Саме наукові керівники мотивували студентів до участі в конференціях і виконанню проєктів, що були передбачені планом роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Засідання гуртка відбувалось у форматі онлайн через Zoom як з усіма респондентами одночасно, так і в підгрупах (сесійних залах) в залежності від питання, яке розглядалось. Для ефективної комунікації членів студентського науково-дослідного гуртка було створено: 1) Google Classroom, де розміщувались посилання на навчальні відео у YouTube, записи засідань гуртка, інформаційні вказівки щодо роботи над проєктами, рекомендована література, тощо; 2) Telegram-канал, який дозволяв швидко ділитися інформацією, яка стосується майбутніх засідань, а також іншою корисною та цікавою інформацією.

У таблиці 2.34 подано план роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Залучення майбутніх перекладачів до участі в науково-практичних конференціях було основним завданням студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача». При цьому студенти мали можливість сформувати навички публічних виступів і роботи в команді, теоретичні знання і практичні вміння, необхідні для здійснення дослідницької діяльності. Написання тез конференції дало змогу майбутнім перекладачам розвинути під наглядом наукового керівника навички підготовки і захисту наукового проєкту.

Таблиця 2.34

План роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача»

№ п/п	Заходи	Термін виконання
1.	<p><i>Організаційна зустріч з науковими керівниками підгруп студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».</i></p> <p>1. Розгляд і затвердження Плану роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».</p> <p>2. Розподіл студентів на підгрупи.</p>	вересень 2022 р.
2.	<p><i>Організаційна зустріч зі студентами і науковими керівниками підгруп студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».</i></p> <p>1. Ознайомлення студентів з Планом роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».</p> <p>2. Знайомство студентів з науковими керівниками.</p> <p>3. Ознайомлення студентів науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» з Методичними рекомендаціями для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності</p> <p>4. Ознайомлення студентів науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» з особливостями науково-дослідної діяльності кафедри європейських і східних мов та перекладу, кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, Університету імені Альфреда Нобеля в цілому</p>	вересень 2022 р.
3.	<p>1. Організаційне засідання студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» з метою ознайомлення його членів зі змістом науково-дослідної роботи в сфері перекладу, роботи з пошуку та добору наукових джерел, з вимогами до оформлення наукових досліджень</p> <p>2. Презентація інформації щодо планових наукових конференцій у березні-квітні 2023 навчального року, а також заходів, що проводитимуться на кафедрі європейських і східних мов та перекладу та кафедрі інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи в Університеті імені Альфреда Нобеля</p>	жовтень 2022 р.

Закінчення табл. 2.34

4.	1. Інтерактивна лекція «Як уникнути плагіату» 2. Пояснення домашнього завдання з теми (робота над проєктом)	жовтень 2022 р.
5.	1. Презентація проєктів з теми «Як уникнути плагіату» (робота в підгрупах – сесійних залах)) 2. Інтерактивна лекція «Написання огляду літератури у науковій роботі» 3. Пояснення домашнього завдання з теми (робота над проєктом)	листопад 2022 р.
6.	1. Презентація проєктів з теми «Написання огляду літератури у науковій роботі» (робота в підгрупах – сесійних залах))	листопад 2022 р.
7.	1. Круглий стіл «Як написати тези доповіді на конференцію?». 2. Обговорення порад як підготуватися до наукової конференції, рекомендацій з написання та оформлення тез, прикладів тез для наукової конференції 3. Підготовка студентів до участі у Міжнародних науково-практичних конференціях	грудень 2022 р.
8.	1. Обговорення, узгодження та затвердження тематик студентських тез. Обговорення актуальності та концептуальних питань означених науково-дослідних робіт. 2. Підготовка студентів до участі у Міжнародних науково-практичних конференціях	січень 2023 р.
9.	Інтерактивна лекція «Правила оформлення списку використаних джерел у науковій праці».	січень 2023 р.
10.	Ознайомлення з ходом написання тез, заслуховування членів гуртка та їх наукових керівників щодо результатів написання тез	лютий 2023 р.
11.	Організаційне засідання студентського науково-дослідного гуртка у формі публічних онлайн-виступів (репетиція виступу на конференції), обговорення виступів, надання рекомендацій	лютий 2023 р.
12.	Організаційне засідання студентського науково-дослідного гуртка у формі індивідуальної роботи з членами гуртка, які братимуть участь у наукових конференціях; відбір кращих робіт для участі в конференціях	березень 2023 р.
13.	Участь членів гуртка у студентській науковій конференції	березень 2023 р.
14.	Участь членів гуртка у студентській науковій конференції	квітень 2023 р.
15.	Підведення підсумків роботи студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача»	квітень 2023 р.

Зауважимо, що всі студенти експериментальної групи працювали над тезами конференцій, проте не всі були надруковані. На засіданнях студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» було відібрано кращі наукові проєкти учасників гуртка, які, відповідно, і презентували їх на конференції. Однак, всі студенти мали можливість публічно виступити зі своїми тезами на засіданні студентського науково-дослідного гуртка, де проводилась репетиція виступів.

Студенти-учасники студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» приймали участь у таких конференціях:

1. The 1st International scientific and practical conference '*Modern problems of science, education and society*' (Kyiv, Ukraine, March 26–28, 2023).
2. The 6th International scientific and practical conference '*Science and technology: problems, prospects and innovations*' (Osaka, Japan, March 16–18, 2023).
3. The 7th International scientific and practical conference '*Progressive research in the modern world*' (Boston, USA, March 29–31, 2023).
4. The 7th International scientific and practical conference '*Science and innovation of modern world*' (London, United Kingdom, March 23–25, 2023).
5. The 7th International scientific and practical conference '*Scientific progress: innovations, achievements and prospects*' (Munich, Germany, April 3–5, 2023).
6. IV Міжнародна наукова конференція «Наукові тренди постіндустріального суспільства» (м. Суми, 31 березня 2023 р.).
7. XIV Міжнародна науково-практична конференція «Практична психологія у сучасному вимірі» (Університет імені Альфреда Нобеля, 23 березня 2023 року).
8. I Міжнародна науково-практична конференція науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (Університет імені Альфреда Нобеля, 5–6 квітня 2023 року).

Пропонуємо ознайомитись з тематикою деяких тез майбутніх перекладачів: '*Shortening as a Means of Term Formation (on the Material of English Psychology Terms)*', '*Translation Transformation as a Basic Concept of Modern Translation Theory*', '*Academic Integrity in the Modern Educational and Research Environment*', '*Individualization of Training of Future Translators within Distance Learning*', '*Priorities in Foreign Language Teaching*', '*Project Technologies as an Integral Part of Students' Independent Work*', '*Post-Editing as a Means of Eliminating Machine Translation Errors*' тощо.

Під час участі у засіданнях студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» майбутні перекладачі виконували

ще два проєкти. Так, після участі в інтерактивній лекції «Як уникнути плагіату» студенти отримали завдання продивитись навчальне відео «Як уникнути плагіату» (<https://www.youtube.com/watch?v=jcfGfp-9390>), розміщене на каналі Ініціатива Academic IQ, а також підготувати міні-доповідь з мультимедійною презентацією на одну з обраних тем: 1) Основні причини появи плагіату у студентських роботах; 2) Поради щодо запобігання плагіату у студентських роботах; 3) Види та форми плагіату; 4) Правові наслідки плагіату; 5) Проблеми достовірності і захисту інформації; 6) Ознаки унікальності наукового тексту; 7) Інструменти для перевірки на плагіат; 8) Цитування та перефразування; 9) Плагіат і Інтернет; 10) Наукова робота без плагіату: легко і просто; 11) Правила користування інтелектуальною власністю. Презентація проєктів відбувалась в підгрупах з науковим керівником, кількість тем було підібрано відповідно кількості учасників однієї підгрупи.

Після участі в інтерактивній лекції «Написання огляду літератури у науковій роботі» студенти отримали завдання продивитись навчальне відео «Написання огляду літератури» (<https://www.youtube.com/watch?v=sIqONKWg2Vc&authuser=1>), розміщене на каналі Ініціатива Academic IQ, а також попрацювати над проєктом «Написання рецензії на наукову статтю». Для цього у Google Classroom було створено відповідне завдання з інформаційними вказівками щодо роботи над означеним проєктом (див. рис. 2.1). Також майбутнім перекладачам було запропоновано ресурси, на яких розміщено англomовні наукові статті, які розкривають різні проблеми перекладознавства. Захист проєктів відбувався у форматі обговорення кожної рецензії і надання рекомендацій щодо роботи з науковою інформацією.

Участь у студентському науково-дослідному гуртку «Основи дослідницької діяльності перекладача» дозволила майбутнім перекладачам навчитись організовувати і аналізувати результати власної дослідницької діяльності, ураховуючи те, що вони мали можливість послідовно пройти всі етапи науково-дослідницької роботи.

Написання рецензії на наукову статтю

Рецензія на наукову статтю – це відгук, що містить об'єктивний аналіз та професійну оцінку дослідження.

ВИМОГИ ДО РЕЦЕНЗІЇ

Обсяг рецензії на наукову статтю будь-якого розміру не повинен перевищувати **ліміту 3500 знаків без пробілів**. Мінімум – 2500 знаків без пробілів.

Рецензія на статтю має включати:

1. Тезовий аналіз її змісту.
2. Вказівка ступеня новизни дослідження, його відповідність актуальним науковим тенденціям.
3. Оцінку теоретичної та прикладної значущості описаного у роботі дослідження.
4. Аналіз дотримання вимог до оформлення, структурованості та цілісності роботи.
5. Обґрунтовану критику недоліків статті.
6. Загальну оцінку статті та власні висновки

У рецензії на статтю неприпустимі:

1. Банальний переказ тексту.
2. Суб'єктивність оцінок, відсутність аргументації думки.
3. Відхилення від стандартів наукового стилю промови.
4. Висловлювання від першої особи. **Висловлювання повинно бути від імені «МИ»**

Наукове рецензування – особливий жанр, який має нічого спільного з художнім словом, тому використання специфічних кліше і канцеляризмів як допустимо.

При написанні рецензії прийнято використовувати певні мовні шаблони:

Рис. 2.1. Скрін зі сторінки класу в Google Classroom, де розміщено інструкції роботи над проєктом «Написання рецензії на наукову статтю»

Таким чином, нами впроваджено три педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Визначені педагогічні умови дозволяють забезпечити наступність, послідовність та системність формування дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів.

У наступному підрозділі доцільно описати результати контрольного етапу експериментального дослідження для того, щоб зрозуміти ефективність впливу впроваджених педагогічних умов на рівень сформованості дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів за всіма визначеними показниками означеного феномену.

2.3. Порівняльний аналіз стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів на констатувальному і контрольному етапах дослідження

Мета контрольного етапу експерименту полягала у проведенні порівняльного аналізу кількісних і якісних результатів студентів ЕГ і КГ після проведення формувального етапу експерименту, що дозволило нам визначити рівень та динаміку сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а також рівень впливу розроблених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, яка була впровадження в ЕГ; встановлення достовірності виявлених змін для підтвердження ефективності педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання цього етапу експериментального дослідження: 1) провести повторну діагностику рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в ЕГ і КГ; 2) порівняти динаміку визначених показників в ЕГ і КГ після проведення формувального етапу експериментального дослідження.

Пропонуємо розглянути кількісні показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів ЕГ до та після проведення формувального експерименту.

Слід зазначити, що після проведення формувального етапу експерименту, одержані результати на контрольному етапі в ЕГ виявилися кращими, ніж у КГ.

Порівняльні результати наявності в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано в таблиці 2.35.

Таблиця 2.35

Порівняльні результати самооцінки наявності в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	15,91	50	34,09
	Контр. етап	47,73	43,18	9,09
КГ (92 особи)	Конст. етап	21,74	47,83	30,43
	Контр. етап	28,26	52,17	19,57

Як видно з таблиці 2.35, за показником «наявність в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію в ЕГ результати значно покращилися. Так на творчому рівні запроTOCOLьовано 47,73% студентів (було – 15,91%), на достатньому рівні визначено 43,18% студентів (було – 50%). Зменшення кількості майбутніх перекладачів на достатньому рівні можна пояснити значним збільшенням на творчому рівні. На фрагментарному рівні залишилося 9,09% студентів (було – 34,09%). У КГ результати за визначеним показником мотиваційно-ціннісного критерію також підвищилися, але не так сильно, як в ЕГ, на творчому рівні визначено 28,26% респондентів (було – 21,74%), достатній рівень проявили 52,17% майбутніх перекладачів (було – 47,83%), на фрагментарному рівні лишилося 19,57% студентів (було – 30,43%). Наочно динаміку змін результатів в ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту за показником «наявність в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності» мотиваційно-ціннісного критерію відображено на рис 2.2.

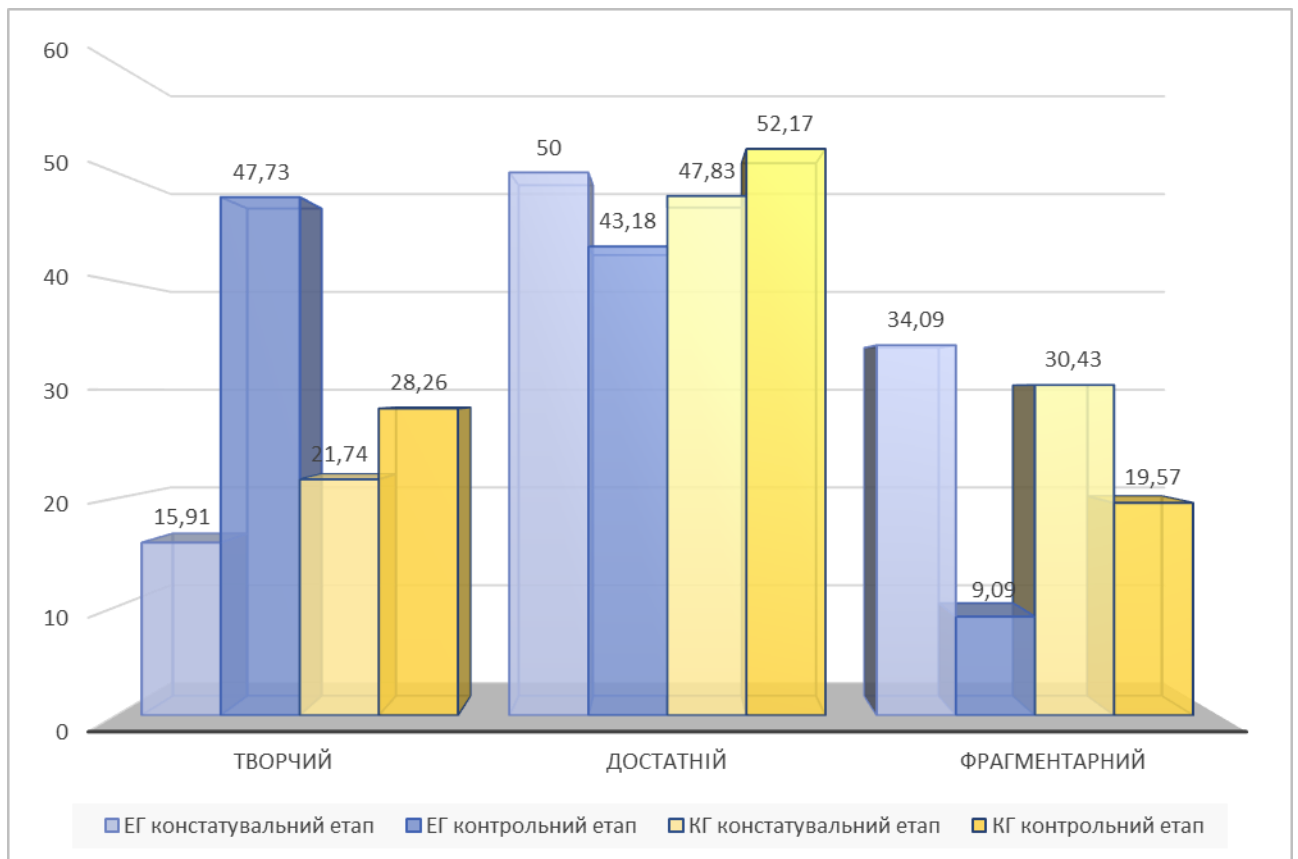


Рис. 2.2. Динаміка результатів сформованості наявності в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.2 в ЕГ результати рівнів сформованості наявності в майбутніх перекладачів прагнення домогтися успіху в професійній діяльності на творчому рівні збільшилися на 31,82%, на достатньому рівні результати зменшилися на 6,82%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 25%. У КГ результати творчого рівня збільшилися на 6,52%, достатнього рівня на 4,34%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 10,86%.

Отримані більш високі результати в ЕГ пояснюємо тим, що в цій групі була проведена цілеспрямована робота. Так, під час заняття «Усний переклад як особливий вид перекладу» (навчальна дисципліна «Практика усного перекладу») майбутні перекладачі готували коротку довідку на матеріалі англомовних джерел про одного з провідних учених світового перекладознавства, що сприяло формуванню прагнення домогтися успіху в професійній діяльності.

Для перевірки достовірності одержаних під час контрольного етапу експерименту результатів так само як і під час констатувального етапу експерименту було використано λ -критерієм Колмогорова-Смирнова для порівняння розподілів між двома емпіричними даними [111, с. 284].

Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,111$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,737$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,405$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Наступним кроком контрольного етапу було порівняння результатів наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності до та після проведення формувального етапу експерименту.

Порівняльні дані одержаних результатів в обох групах подано в таблиці 2.36.

Ураховуючи дані, які наведено у таблиці 2.36, результати наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності покращилися в обох групах, проте в EG одержані на контрольному етапі експерименту результати виявилися вищими, ніж у KG .

Таблиця 2.36

Порівняльні результати наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
EG (88 осіб)	Конст. етап	13,64	35,23	51,14
	Контр. етап	53,41	34,09	12,5
KG (92 особи)	Конст. етап	16,3	29,35	54,35
	Контр. етап	22,83	35,87	41,3

У ЕГ за означеним показником мотиваційно-ціннісного критерію на творчому рівні виявлено 53,41% респондентів (було – 13,64%), на достатньому рівні результати майже не змінилися, його продемонстрували 34,09% студентів (було – 35,23%). На фрагментарному рівні запроTOCOLьовано 12,5% майбутніх перекладачів (було – 51,14%). У КГ розбіжність у результатах до та після формульовального етапу експерименту виявилася не такою значною, порівняно з ЕГ. Творчого рівня досягли 22,83% респондентів (було – 16,3%), достатній рівень проявили 35,87% студентів (було – 29,35%), на фрагментарному рівні залишилося 41,3% майбутніх перекладачів (було – 54,35%).

Наочно динаміку змін результатів У ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту за означеним показником висвітлено на рис. 2.3.

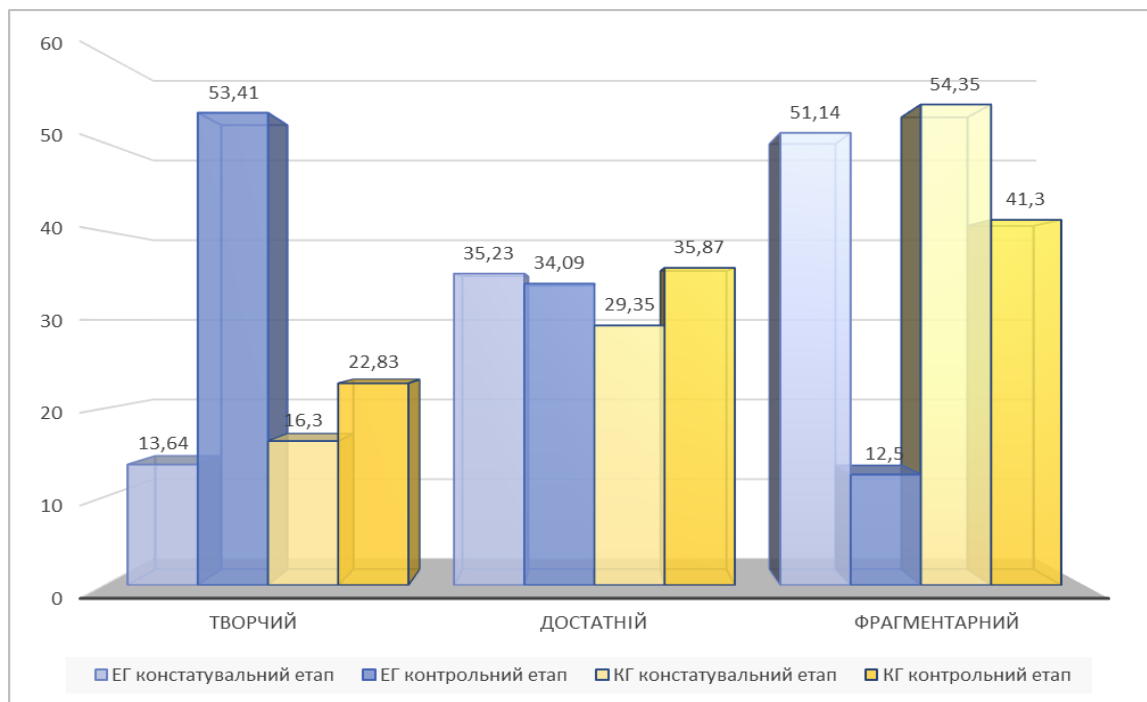


Рис. 2.3. Динаміка результатів самооцінки наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності на констатувальному і контрольному етапах експерименту

З рис. 2.3 бачимо, що в ЕГ на творчому рівні результати збільшилися на 39,77%, на достатньому рівні результати трохи зменшилися на 1,14%, що можна пояснити значним збільшенням результатів на творчому рівні, на фрагментарному

рівні результати зменшилися на 38,64%. У КГ результати творчого рівня збільшилися на 6,53%, достатнього рівня на 6,52%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 13,05%.

Покращення результатів за означеним показником в ЕГ пояснюємо розробкою майбутніми перекладачами порад щодо професійного зростання перекладача-дослідника (навчальна дисципліна «Самоменеджмент», практичне заняття «Планування особистої роботи», кінцевий продукт проєкту – список порад).

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,638$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,885$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,051$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Далі з'ясовували результати за показником мотиваційно-ціннісного критерію «наявність спрямованості на розумові види праці». Так, за цим показником і в ЕГ, і в КГ на контрольному етапі експерименту спостерігалися позитивні зрушення (див. табл. 2.37).

Таблиця 2.37

Порівняльні результати самооцінки наявності спрямованості на розумові види праці на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	15,91	28,41	55,68
	Контр. етап	36,36	46,59	41,3
КГ (92 особи)	Конст. етап	20,65	34,78	44,57
	Контр. етап	25	41,3	33,7

Як видно з таблиці 2.37, за показником «наявність спрямованості на розумові види праці» мотиваційно-ціннісного критерію в ЕГ результати значно покращилися. Так на творчому рівні зафіксовано 36,36% респондентів (було – 15,91%), на достатньому рівні визначено 46,59% респондентів (було – 28,41%). На фрагментарному рівні залишилося 17,05% студентів (було – 55,68%). У КГ результати за показником «наявність спрямованості на розумові види праці» також підвищилися, але не так суттєво, як в ЕГ, на творчому рівні визначено 25% студентів (було – 20,65%), достатній рівень проявили 41,3% студентів (було – 34,78%), на фрагментарному рівні лишилося 33,7% респондентів (було – 44,57%). Наочно динаміку змін результатів в ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту за визначеним показником відображено на рис 2.4.

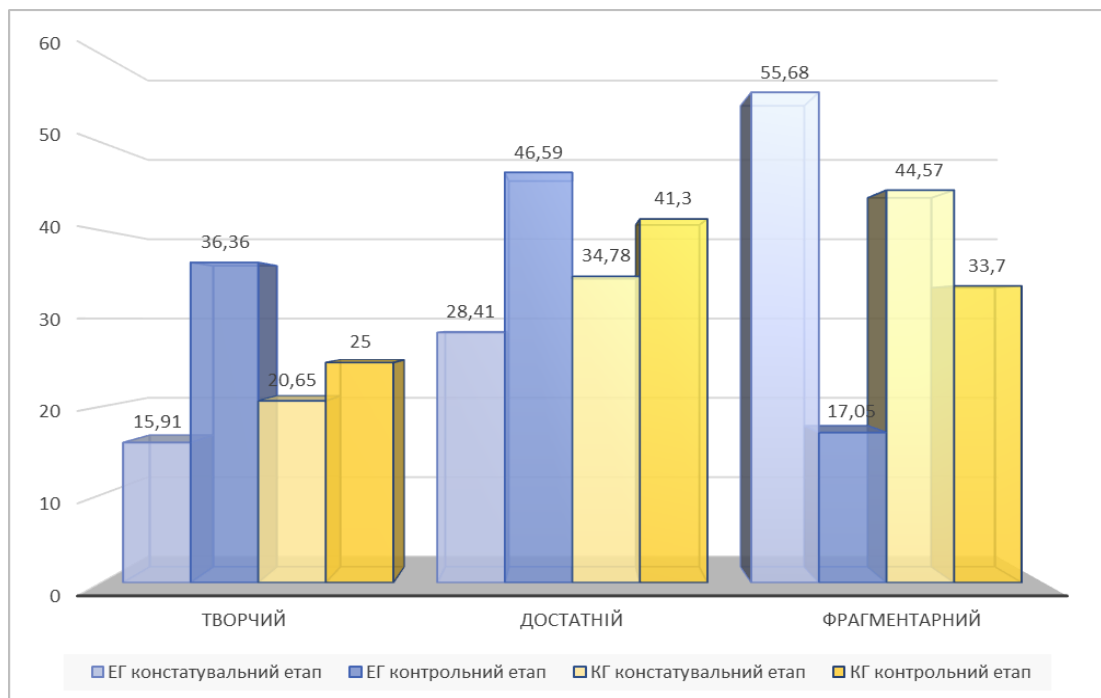


Рис. 2.4. Динаміка результатів сформованості наявності спрямованості на розумові види праці на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.4 в ЕГ результати рівнів сформованості наявності спрямованості на розумові види праці на творчому рівні збільшилися на 20,45%, на достатньому рівні результати збільшились на 18,18%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 38,63%. У КГ результати творчого рівня збільшилися

на 4,35%, достатнього рівня на 6,52%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 10,87%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,563$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,737$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,417$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Отримані більш високі результати в ЕГ пояснюємо тим, що в цій групі була проведена цілеспрямована робота під час лекційних і практичних занять з навчальних дисциплін «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства», що передбачало виконання історико-діагностичних і теоретико-моделювальних проєктних завдань дослідницького характеру.

Наступним кроком контрольного етапу було порівняння результатів наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез до та після проведення формульовального етапу експерименту.

Порівняльні дані одержаних результатів в обох групах подано в таблиці 2.38.

Таблиця 2.38

Порівняльні результати наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	13,64	26,14	60,23
	Контр. етап	30,68	51,14	18,18
КГ (92 особи)	Конст. етап	7,61	27,17	65,22
	Контр. етап	11,96	32,61	55,43

Ураховуючи дані, які наведено у таблиці 2.38, результати наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез покращилися в обох групах, проте в ЕГ одержані на контрольному етапі експерименту результати виявилися вищими, ніж у КГ.

У ЕГ за означеним показником мотиваційно-ціннісного критерію на творчому рівні 30,68% респондентів (було – 13,64%), на достатньому рівні опинилось 51,14% студентів (було – 26,14%). На фрагментарному рівні зафіксовано 18,18% майбутніх перекладачів (було – 60,23%). У КГ розбіжність у результатах до та після формульовального етапу експерименту виявилася не такою значною, порівняно з ЕГ. Творчого рівня досягли 11,96% студентів (було – 7,61%), достатній рівень проявили 32,61% майбутніх перекладачів (було – 27,17%), на фрагментарному рівні залишилося 55,43% майбутніх перекладачів (було – 65,22%).

Наочно динаміку змін результатів У ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту за означеним показником висвітлено на рис. 2.5.

З рис. 2.5 бачимо, що в ЕГ на творчому рівні результати збільшилися на 17,04%, на достатньому рівні результати збільшилися на 25%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 42,05%. У КГ результати творчого рівня збільшилися на 4,35%, достатнього рівня на 5,44%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 9,79%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EГ_{\text{конст.}}$ та $EГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,789$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KГ_{\text{конст.}}$ та $KГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,664$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EГ_{\text{контр.}}$ та $KГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,498$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

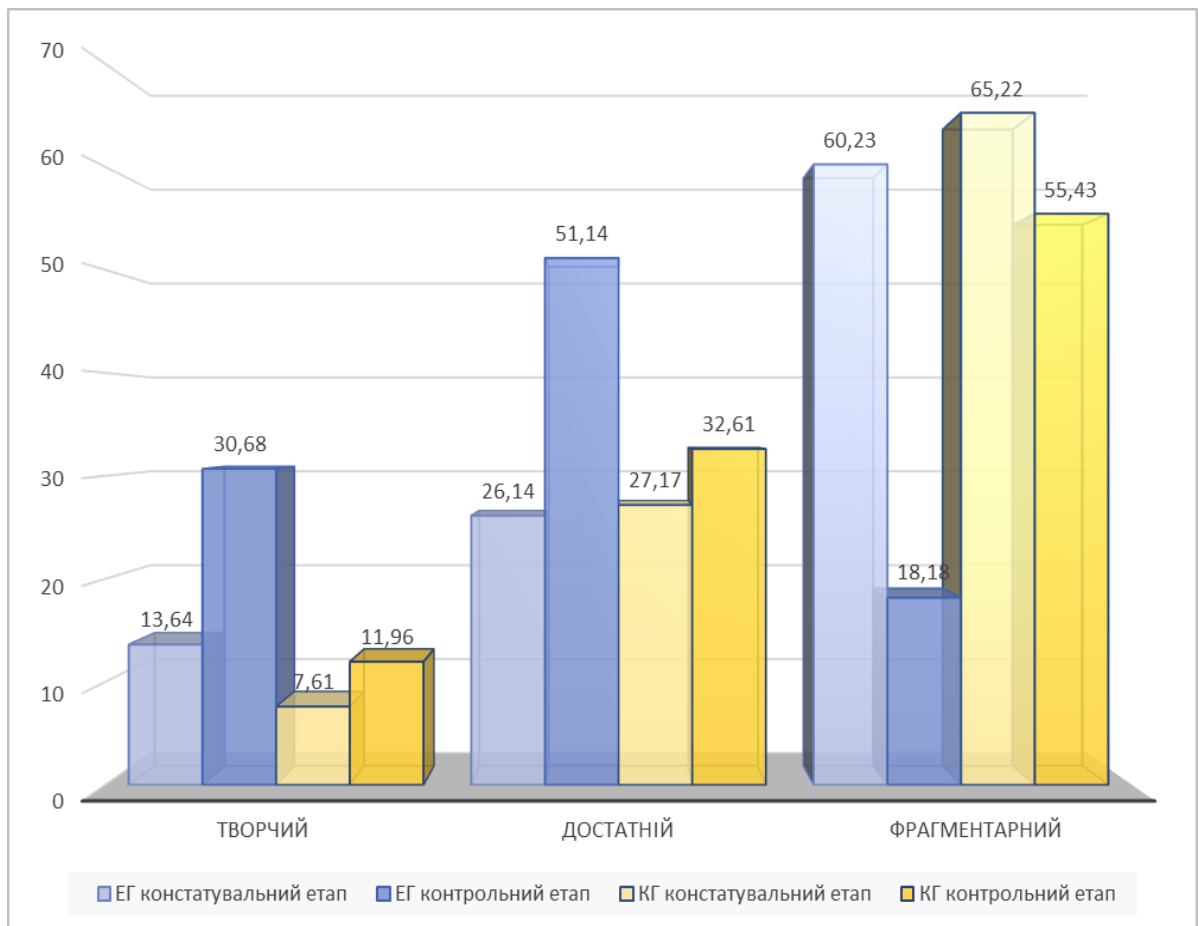


Рис. 2.5. Динаміка результатів самооцінки наявності інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Покращення результатів за означеним показником в ЕГ пояснюємо участю у науково-дослідному гуртку «Основи дослідницької діяльності перекладача», і, безпосередньо, написання тез на конференцію.

Далі з'ясували результати за показниками емоційно-вольового критерію. Так, за показником «*прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети*» і в ЕГ, і в КГ на прикінцевому етапі експерименту спостерігалися позитивні зрушення (див. табл. 2.39).

Таблиця 2.39

**Порівняльні результати оцінки прояву наполегливості та завзятості у
досягненні мети на констатувальному і контрольному
етапах експерименту (у %)**

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	22,73	50	27,27
	Контр. етап	47,73	44,32	7,95
КГ (92 особи)	Конст. етап	21,74	56,52	21,74
	Контр. етап	30,43	55,43	14,13

Як видно з таблиці 2.39, за показником «прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети» емоційно-вольового критерію в ЕГ результати значно покращилися. Так на творчому рівні опинилось 47,73% студентів (було – 22,73%), на достатньому рівні зафіксовано 44,32% майбутніх перекладачів (було – 50%). Зменшення кількості майбутніх перекладачів на достатньому рівні можна пояснити значним збільшенням на творчому рівні. На фрагментарному рівні фіксовано 7,95% респондентів (було – 27,27%). У КГ результати за показником «прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети» також підвищилися, але не так суттєво, як в ЕГ, на творчому рівні визначено 30,43% респондентів (було – 21,74%), достатній рівень проявили 55,43% студентів (було – 56,52%), на фрагментарному рівні лишилося 14,13% студентів (було – 21,74%). Наочно динаміку змін результатів в ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту за визначеним показником відображено на рис 2.6.

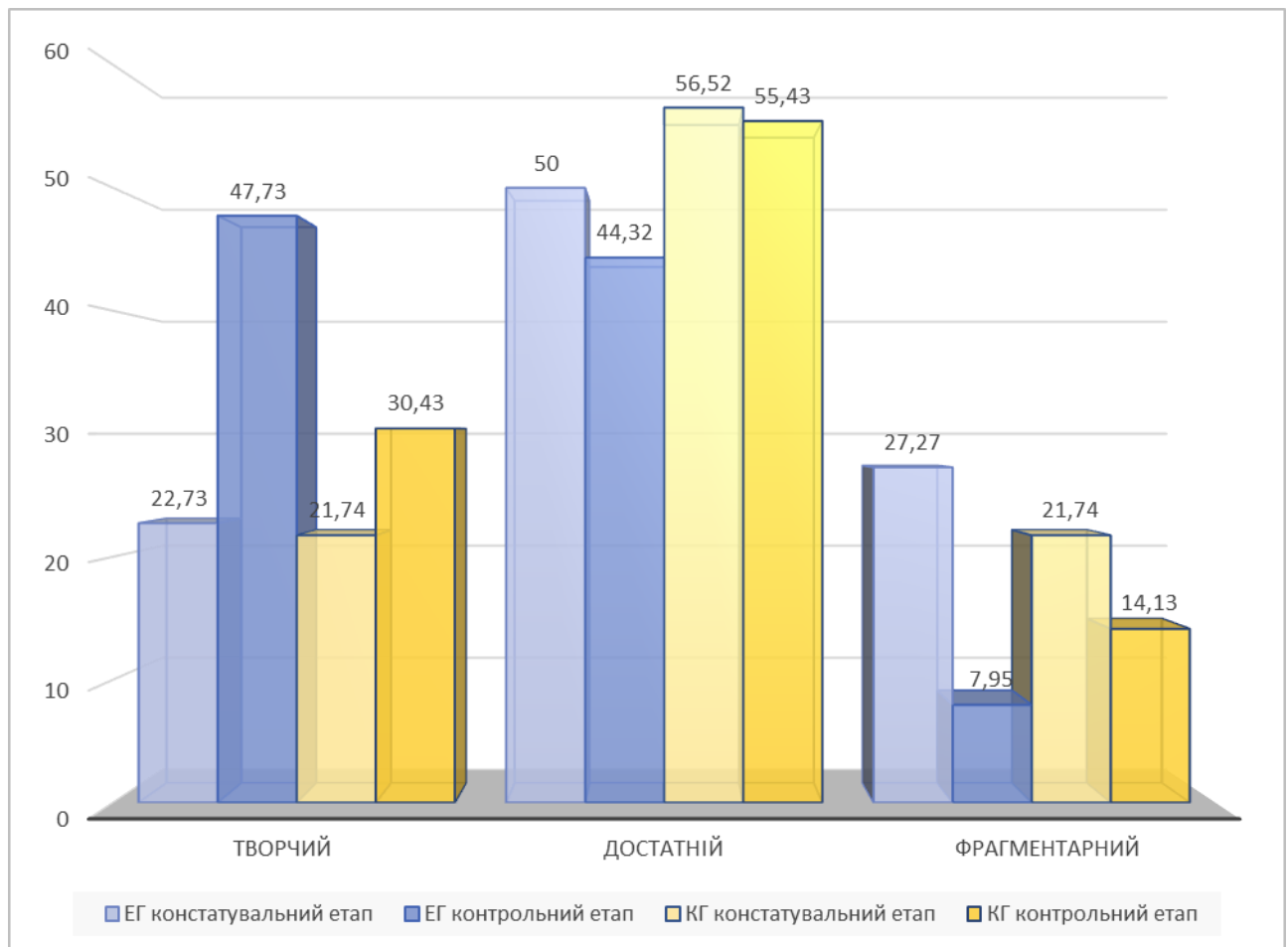


Рис. 2.6. Динаміка результатів прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.6 в ЕГ результати рівнів прояву наполегливості та завзятості у досягненні мети на творчому рівні збільшилися на 25%, на достатньому рівні результати зменшилися на 5,68%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 19,32%. У КГ результати творчого рівня збільшилися на 8,69%, достатнього рівня зменшилися на 1,09%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 7,61%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $ЕГ_{\text{конст.}}$ та $ЕГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,658$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $КГ_{\text{конст.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,59$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

– порівняння $EГ_{\text{контр.}}$ та $KГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,46$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Отримані більш високі результати в ЕГ пояснюємо тим, що в цій групі була проведена цілеспрямована робота під час участі у науково-дослідному гуртку «Основи дослідницької діяльності перекладача», написання тез, що сприяло кращому усвідомленню студентами зазначеного феномену.

За результатами діагностики показника «вияв здатності регулювати власний емоційний стан» емоційно-вольового критерію також виявлено позитивні зміни в обох групах. Порівняльні результати оцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту відображено в таблиці 2.40.

Таблиця 2.40

Порівняльні результати оцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	15,91	38,64	45,45
	Контр. етап	27,27	54,55	18,18
КГ (92 особи)	Конст. етап	20,65	33,7	45,65
	Контр. етап	23,91	38,04	38,04

Як видно з таблиці 2.40, в ЕГ за показником «вияв здатності регулювати власний емоційний стан» результати значно змінилися на краще: творчий рівень показали 27,27% респондентів (було – 15,91%), на достатньому рівні виявлено 54,55% респондентів (було – 38,64%), на фрагментарному рівні залишилося 18,18% студентів (було – 45,45%). У КГ результати виявилися наступними: творчий рівень – 23,91% респондентів (було – 20,65%), достатній рівень – 38,04% майбутніх перекладачів (було – 33,7%), фрагментарний рівень – 38,04% студентів (було 45,65%). Наочно динаміку змін результатів оцінки прояву здатності

регулювати власний емоційний стан у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано на рис. 2.7.

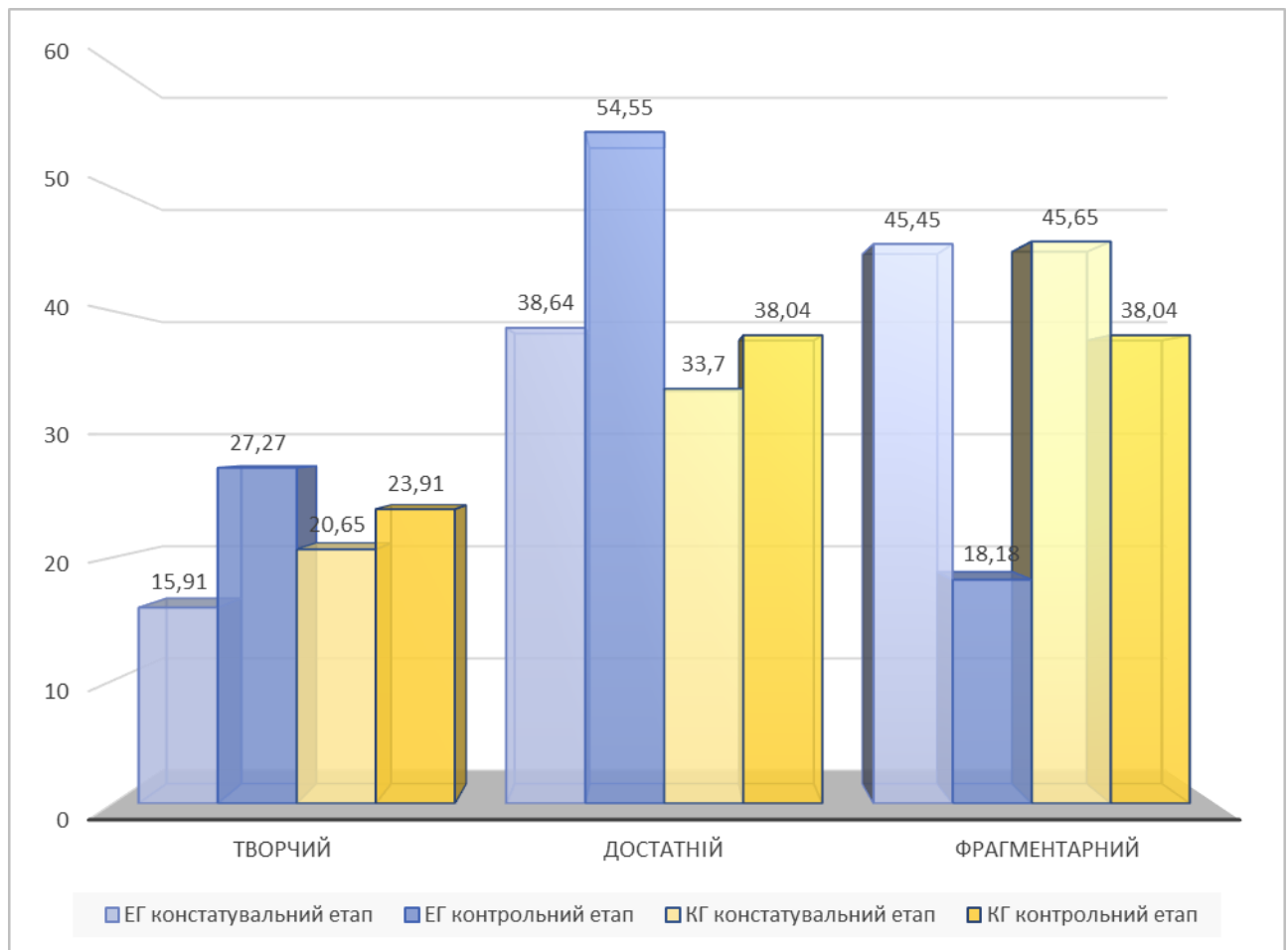


Рис. 2.7. Динаміка результатів оцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.7, результати оцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан в ЕГ і КГ на контрольному етапі експерименту зазнали позитивних змін. В ЕГ на творчому рівні результати збільшилися на 11,36%, на достатньому рівні – на 15,91%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 27,27%. У КГ констатовано позитивні зміни, але не значні: на творчому рівні результати збільшилися на 3,26%, на достатньому рівні – на 4,34%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 7,61%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,809$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,516$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,382$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Більш значні зміни в результатах оцінки прояву здатності регулювати власний емоційний стан в EG пояснюються тим, що майбутні перекладачі мали можливість публічно захищати проєкти. У KG , де така робота не проводилася, результати змінилися не так суттєво.

Надалі з'ясовували результати за показниками когнітивно-діяльнісного критерію.

Так, за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» в EG і KG на контрольному етапі експерименту спостерігалися позитивні зрушення (див. табл. 2.41).

Таблиця 2.41

Порівняльні результати оцінки володіння майбутніх перекладачами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
EG (88 осіб)	Конст. етап	10,23	13,64	76,14
	Контр. етап	26,14	47,73	26,14
KG (92 особи)	Конст. етап	11,96	19,57	68,48
	Контр. етап	14,13	25	60,87

Як видно з таблиці 2.41, в ЕГ на прикінцевому етапі за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» на творчому рівні зафіксовано 26,14% майбутніх перекладачів (було – 10,23%), на достатньому рівні виявлено 47,73% студентів (було – 13,64%), на фрагментарному рівні залишилося 26,14% студентів (було – 76,14%). У КГ на контрольному етапі результати за визначеним показником когнітивно-діяльнісного критерію виявилися такими: творчий рівень – 14,13% респондентів (було – 11,96%), достатній рівень – 25% майбутніх перекладачів (було – 19,57%), фрагментарний рівень – 60,87% студентів (було – 68,48%).

Наочно динаміку результатів ЕГ і КГ за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» когнітивно-діяльнісного критерію на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано на рис. 2.8.

Як видно з рис. 2.8, в ЕГ на творчому рівні результати збільшилися на 15,91%, на достатньому рівні – на 34,09%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 50%. У КГ результати також змінилися: на творчому рівні результати збільшилися на 2,17%, на достатньому рівні результати збільшились на 5,43%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 7,61%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 3,317$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,516$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,329$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

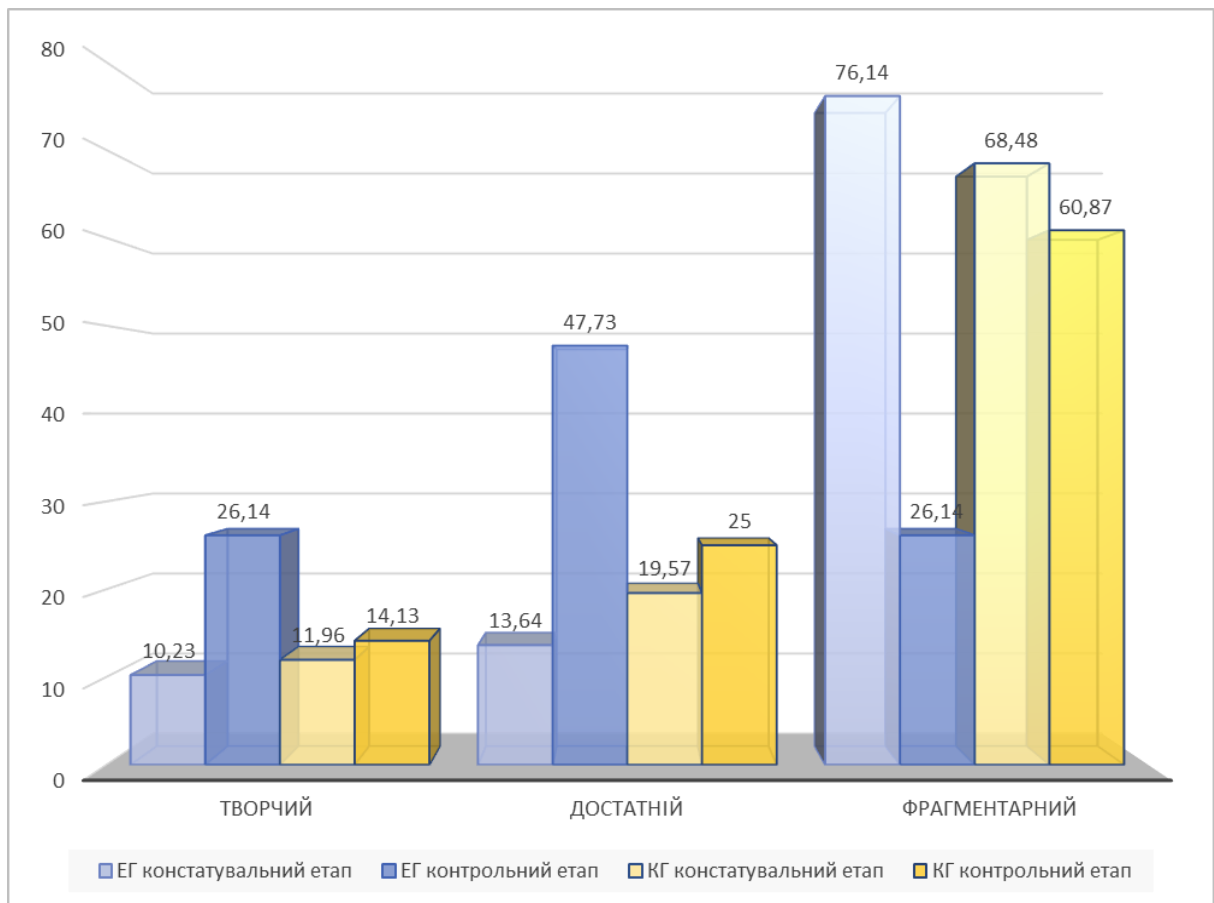


Рис. 2.8. Динаміка результатів оцінки володіння майбутніми перекладачами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Значне покращення результатів за цим показником в ЕГ зумовлено участю у засіданнях науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» й інтерактивних лекціях.

За показником когнітивно-діяльнісного критерію «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» результати в ЕГ порівняно з КГ значно покращилися. Порівняльні результати, одержані в ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту наведено в таблиці 2.42.

Таблиця 2.42

**Порівняльні результати володіння майбутніми перекладачами
прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними,
комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями на
констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)**

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	9,09	11,36	79,55
	Контр. етап	23,86	44,32	31,82
КГ (92 особи)	Конст. етап	9,78	11,96	78,26
	Контр. етап	13,04	16,3	70,65

Як свідчать дані таблиці 2.42, в ЕГ за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» когнітивно-діяльнісного критерію майбутні перекладачі показали наступні результати: творчий рівень виявили 23,86% респондентів (було – 9,09%), достатній рівень продемонстрували 44,32% студентів (було – 11,36%), на фрагментарному рівні опинилось 31,82% респондентів (було – 79,55%). У КГ за означеним показником результати також покращилися: на творчому рівні запротоковано 13,04% майбутніх перекладачів (було – 9,78%), на достатньому рівні опинилось 16,3% студентів (було – 11,96%), на фрагментарному рівні залишилося 70,65% (було – 78,26%).

Наочно динаміку змін результатів ЕГ і КГ показано на рис. 2.9.

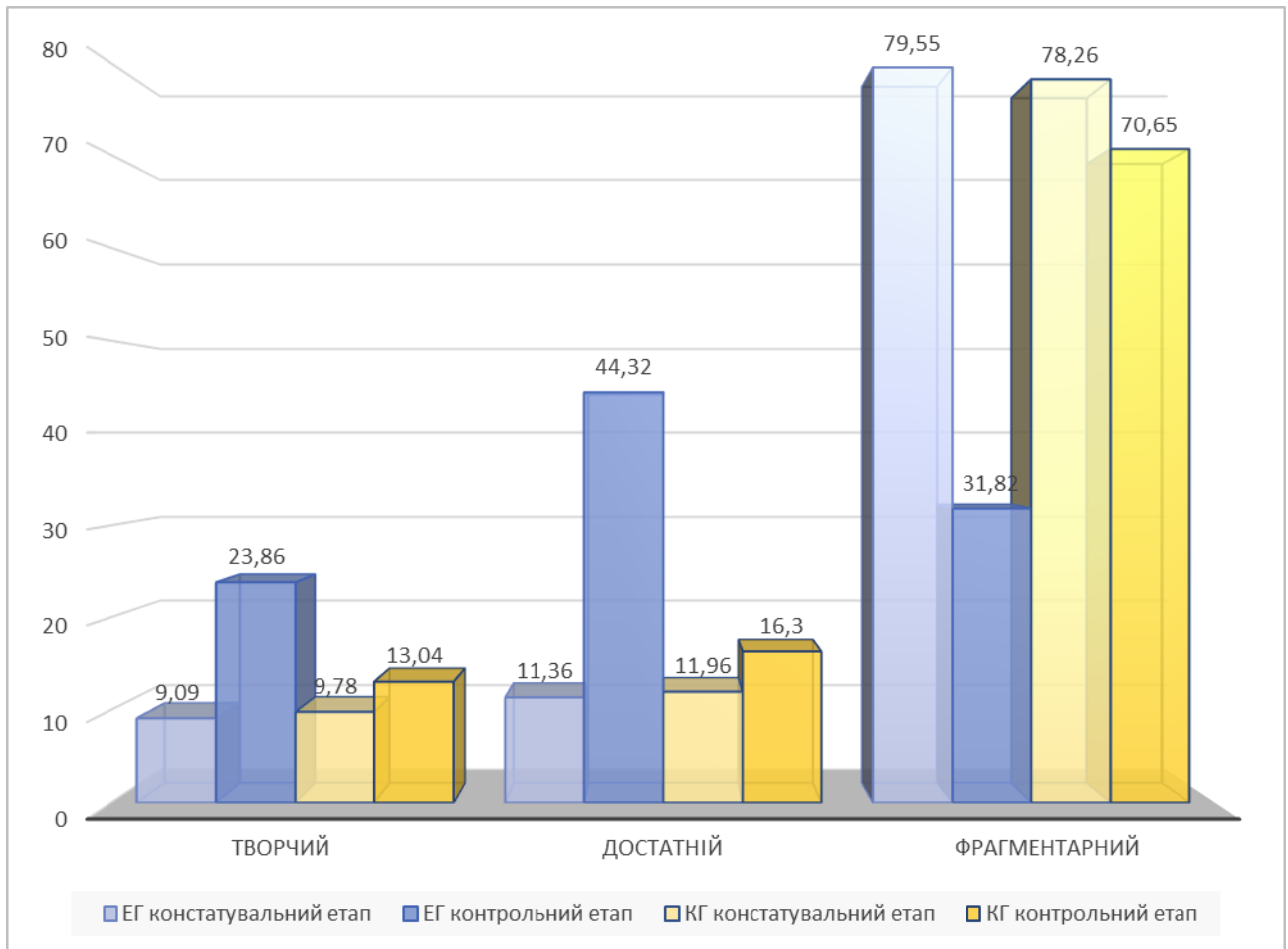


Рис. 2.9. Динаміка результатів володіння майбутніми перекладачами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.9, в ЕГ результати оволодіння майбутніх перекладачами прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями на творчому рівні збільшилися на 14,77%, на достатньому рівні – на 32,96%, на фрагментарному рівні результати суттєво зменшилися – на 47,73%. У КГ відбулися зміни, але незначні: на творчому рівні результати збільшилися на 3,26%, на достатньому рівні – на 4,34%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 7,61%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 3,166$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,516$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$,
 $\lambda_{\text{емп}} = 2,604$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Збільшенню результатів в EG сприяло проведення цілеспрямованої експериментальної роботи під час виконання проєктів з навчальних дисциплін «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу», «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства».

Наступним кроком було з'ясування результатів на контрольному етапі експерименту за особистісно-креативним критерієм.

Порівняльні результати майбутніх перекладачів EG і KG за показником «*прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію*» на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано в таблиці 2.43.

Як видно з таблиці 2.43, в EG за показником «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію» результати значно змінилися в позитивний бік: творчий рівень показали 30,68% респондентів (було – 20,45%), на достатньому рівні зафіксовано 63,64% майбутніх перекладачів (було – 37,5%), на фрагментарному рівні опинилося 5,68% студентів (було – 42,05%). У KG результати виявилися наступними: творчий рівень – 19,57% майбутніх перекладачів (було – 14,13%), достатній рівень – 40,22% студентів (було – 43,48%), фрагментарний рівень – 40,22% респондентів (було 42,39%).

Таблиця 2.43

Порівняльні результати оцінки прояву здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	20,45	37,5	42,05
	Контр. етап	30,68	63,64	5,68
КГ (92 особи)	Конст. етап	14,13	43,48	42,39
	Контр. етап	19,57	40,22	40,22

Наочно динаміку змін результатів оцінки прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію у майбутніх перекладачів КГ і ЕГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту відображено на рис. 2.10.

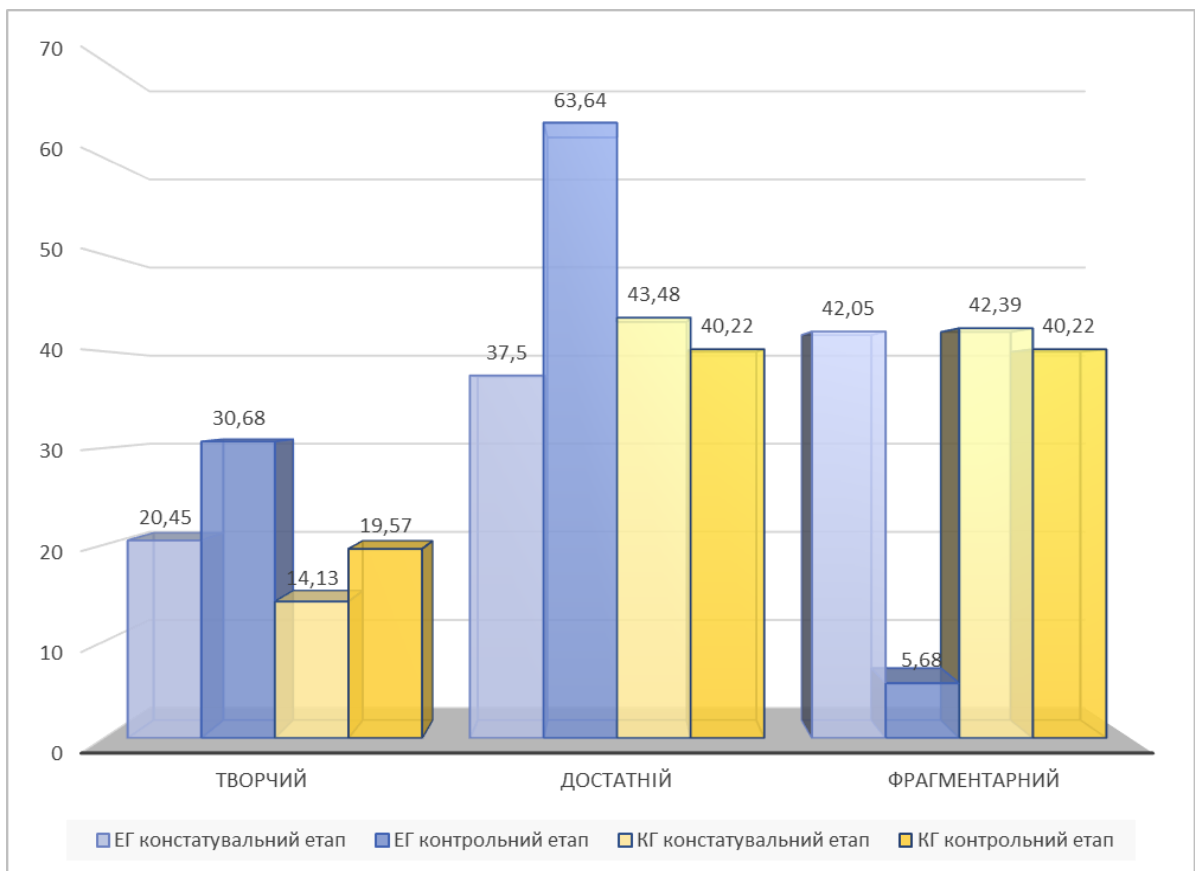


Рис. 2.10. Динаміка результатів оцінки прояву у майбутніх перекладачів здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію ЕГ і КГ на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.10, в ЕГ на творчому рівні результати оцінки прояву здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію на контрольному етапі збільшилися на 10,23%, на достатньому рівні – на 26,14%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 36,37%. У КГ результати також підвищились, натомість не так значно, як в ЕГ: на достатньому рівні результати збільшилися на 5,44%, на достатньому рівні – на 3,26%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 2,17%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,412$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,369$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,316$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Значне покращення результатів оцінки прояву здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію майбутніх перекладачів в ЕГ і КГ можна пояснити тим, що вони виконували такі домашні дослідницькі проекти: «Переклад наукової статті», «Перекладацька етика», «Інструменти для викладачів», «Написання рецензії», «Реферативний переклад наукової статті», тощо. Виконання таких вправ сприяло більш активному розвитку здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію, що й підтвердили результати діагностики на контрольному етапі експерименту.

За результатами діагностики показника «*прояв допитливості*» особистісно-креативного критерію також виявлено позитивні зміни як в ЕГ, так і в КГ. Порівняльні результати оцінки прояв допитливості у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту відображено в таблиці 2.44.

Таблиця 2.44

Порівняльні результати оцінки прояв допитливості у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	30,68	38,64	30,68
	Контр. етап	64,77	32,95	2,27
КГ (92 особи)	Конст. етап	23,91	42,39	33,7
	Контр. етап	31,52	48,91	19,57

Як видно з таблиці 2.44, в ЕГ за показником «прояв допитливості» результати значно змінилися на краще: творчий рівень продемонстрували 64,77% респондентів (було – 30,68%), на достатньому рівні зафіксовано 32,95% майбутніх перекладачів (було – 38,64%), на фрагментарному рівні опинилося 2,27% студентів (було – 30,68%). У КГ результаті такі: творчий рівень – 31,52% майбутніх перекладачів (було – 23,91%), достатній рівень – 48,91% студентів (було – 42,39%), фрагментарний рівень – 19,57% респондентів (було 33,7%).

Наочно динаміку змін результатів оцінки прояву допитливості у майбутніх перекладачів КГ і ЕГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано на рис. 2.11.

Як бачимо з рис. 2.11, результати оцінки прояву допитливості в ЕГ і КГ на контрольному етапі експерименту зазнали деяких позитивних змін. В ЕГ на творчому рівні результати збільшилися на 34,09%, на достатньому рівні зменшилось на 5,69%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 28,41%. У КГ зафіксовано зміни, але не значні: на творчому рівні результати збільшилися на 7,61%, на задовільному рівні результати зменшилися на 6,52%, на фрагментарному рівні результати також зменшилися на 14,13%. Більш значні зміни в результатах оцінки прояву допитливості в ЕГ пояснюються тим, що студентами цієї групи виконували багато різноманітних завдань дослідницького характеру.

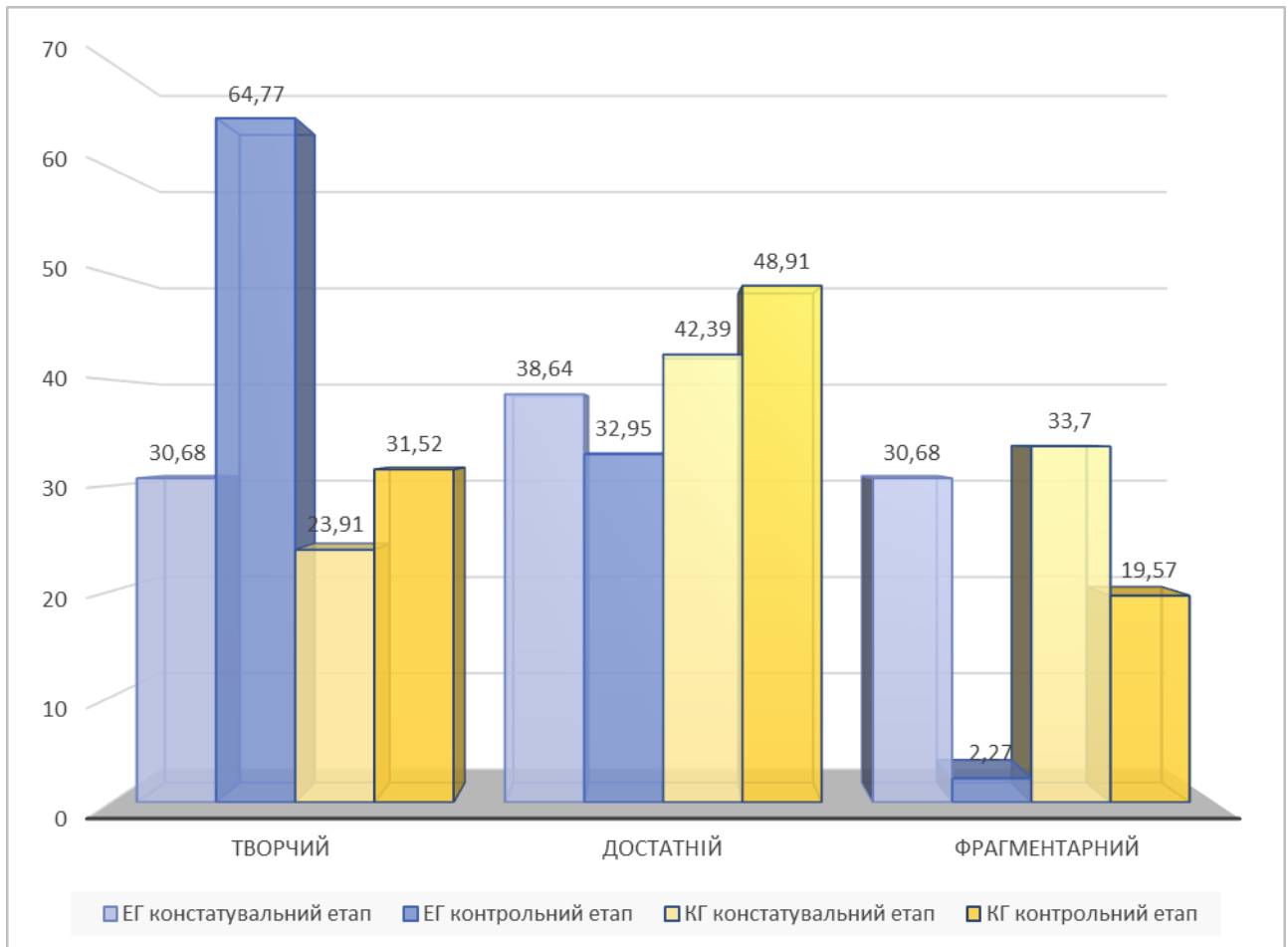


Рис. 2.11. Динаміка результатів оцінки прояву допитливості у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

– порівняння $EG_{\text{конст.}}$ та $EG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,216$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.

– порівняння $KG_{\text{конст.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,958$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

– порівняння $EG_{\text{контр.}}$ та $KG_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,23$.
 $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

У КГ, де педагогічні умови не впроваджувались, результати змінилися не так кардинально.

За показником особистісно-креативного критерію «*прояв схильності до ризику*» результати в ЕГ також значно покращилися, порівняно з КГ. Порівняльні результати, одержані в ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту наведено в таблиці 2.45.

Таблиця 2.45

**Порівняльні результати результатів прояву у майбутніх перекладачів
схильності до ризику на констатувальному і прикінцевому етапах
експерименту (у %)**

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	29,55	32,95	37,5
	Контр. етап	38,64	47,73	13,64
КГ (92 особи)	Конст. етап	20,65	30,43	48,91
	Контр. етап	23,91	34,78	41,3

Як свідчать дані таблиці 2.45, в ЕГ за показником «*прояв схильності до ризику*» особистісно-креативного критерію майбутні перекладачі продемонстрували такі результати: творчий рівень виявили 38,64% респондентів (було – 29,55%), достатній рівень було зафіксовано у 47,73% майбутніх перекладачів (було – 32,95%), на фрагментарному рівні опинилося 13,64% студентів (було – 37,5%). У КГ за визначеним показником результати також змінилися в позитивний бік на творчому рівні запроцьоговано 23,91% майбутніх перекладачів (було – 20,65%), на достатньому рівні опинилося 34,78% студентів (було – 30,43%), на фрагментарному рівні залишилося 41,3% (було – 48,91%). Наочно динаміку змін результатів КГ і ЕГ наочно відображено на рис. 2.12.

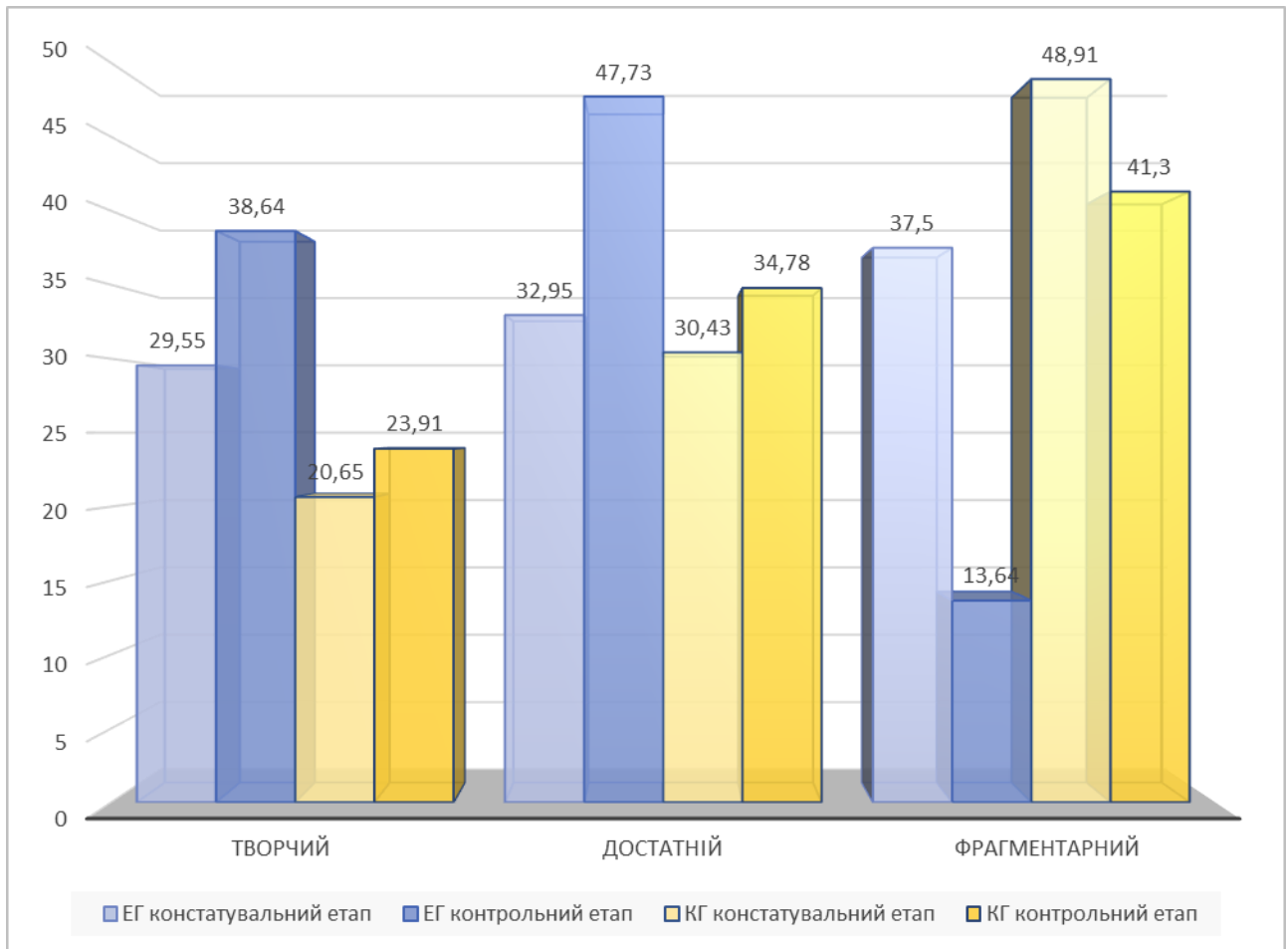


Рис. 2.12. Динаміка результатів прояву у майбутніх перекладачів схильності до ризику на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Як бачимо з рис. 2.12, в ЕГ результати прояву схильності до ризику у майбутніх перекладачів на творчому рівні збільшилися на 14,78%, на фрагментарному рівні результати змінились у бік зменшення – на 23,86%. У КГ відбулися не такі значні зміни: на творчому рівні результати збільшилися на 3,26%, на достатньому рівні – на 4,35%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 7,61%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $ЕГ_{\text{конст.}}$ та $ЕГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{емп}} = 1,583$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.
- порівняння $КГ_{\text{конст.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,516$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.

– порівняння $EГ_{\text{контр.}}$ та $KГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$,
 $\lambda_{\text{емп}} = 1,856$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Збільшенню результатів в ЕГ сприяло проведення цілеспрямованої експериментальної роботи під час написання тез на конференцію, презентації дослідницьких проєктів.

Наступним кроком контрольного етапу експерименту було з'ясування зрушень за показниками оцінювально-рефлексивного критерію.

Зазначимо, що за показником «*прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків*» на контрольному етапі експерименту результати ЕГ і КГ змінилися в кращій бік, проте в ЕГ результати виявилися значно кращими, порівняно з КГ.

Порівняльні результати прояву у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано в таблиці 2.46.

Таблиця 2.46

Порівняльні результати прояву у майбутніх перекладачів здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	13,64	28,41	57,95
	Контр. етап	29,55	42,05	28,41
КГ (92 особи)	Конст. етап	18,48	22,83	58,7
	Контр. етап	26,09	32,61	41,3

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.46, за показником «*прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків*» в ЕГ на творчому рівні встановлено 29,55% респондентів (було – 13,64%), достатній рівень продемонстрували 42,05% майбутніх перекладачів (було – 28,41%),

фрагментарний рівень встановлено у 28,41% студентів (було – 57,95%). У КГ результати також виявилися кращими: на творчому рівні виявлено 26,09% респондентів (було – 18,48%), достатній рівень продемонстрували 32,61% майбутніх перекладачів (було – 22,83%), низький рівень показали 41,3% студентів (було – 58,7%).

Наочно динаміку результатів прояв у майбутніх перекладачів здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту презентовано на рис. 2.13.

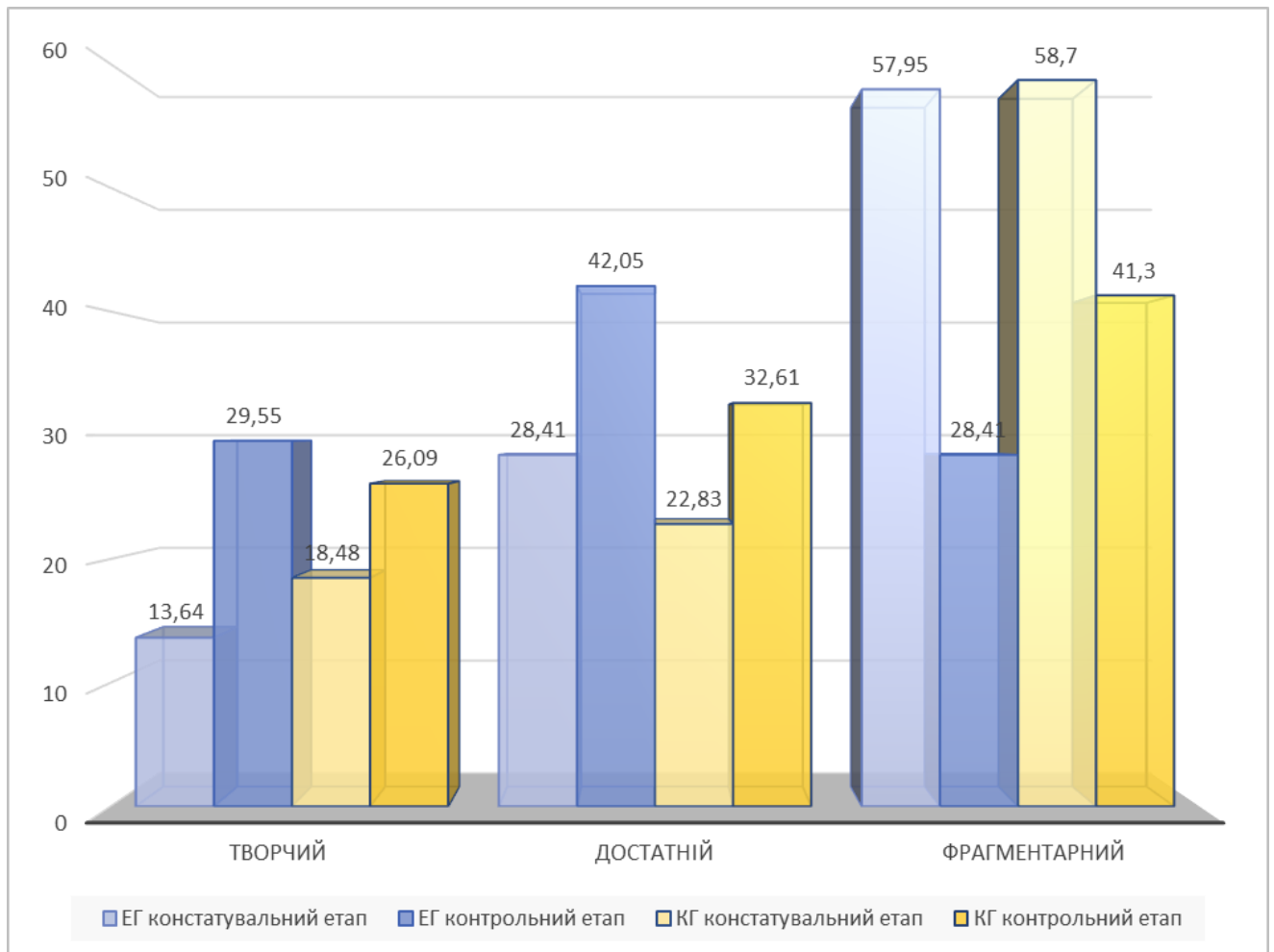


Рис. 2.13. Динаміка результатів оцінки прояву здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Як видно з рис. 2.13, позитивні зміни за означеним показником відбулися як в ЕГ, так і в КГ, однак в ЕГ результати виявилися значнішими. Так, в ЕГ після проведення формувального етапу експерименту результати на творчому рівні збільшилися на 15,91%, на достатньому рівні результати збільшилися на 13,64%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 29,54%. У КГ, де педагогічні умови не впроваджувались, результати виявилися дещо нижчими: на творчому рівні результати збільшилися на 7,61%, на достатньому рівні результати збільшилися на 9,78%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 17,4%.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $ЕГ_{\text{конст.}}$ та $ЕГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,96$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$.
- порівняння $КГ_{\text{конст.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,18$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.
- порівняння $ЕГ_{\text{контр.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,865$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Збільшення результатів в ЕГ за показником «прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків» відбулося через те, що під час виконання і презентації дослідницьких проєктів відбувалось обговорення отриманих результатів.

За показником оцінювально-рефлексивного критерію «*прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивність*» також відбулися відчутні зміни в ЕГ і КГ (див. табл. 2.47).

Як видно з таблиці 2.47, за показником «прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності» в ЕГ на творчому рівні запроцьогольовано 37,5% респондентів (було – 9,09%), достатній рівень виявлено у 40,91% майбутніх перекладачів (було – 15,91%), фрагментарний рівень продемонстрували 21,59% студентів (було – 75%). У КГ результати також покращилися: на творчому рівні опинилося 20,65% майбутніх перекладачів (було

– 14,13%), на достатньому рівні зафіксовано – 28,26% респондентів (було – 19,57%), фрагментарний рівень продемонстрували 51,09% студентів (було – 66,3%). Наочно динаміку результатів оцінки прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності в майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту представлено на рис. 2.14.

Таблиця 2.47

Порівняльні результати прояв у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності на констатувальному і контрольному етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Творчий рівень	Достатній рівень	Фрагментарний рівень
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	9,09	15,91	75
	Контр. етап	37,5	40,91	21,59
КГ (92 особи)	Конст. етап	14,13	19,57	66,3
	Контр. етап	20,65	28,26	51,09

Як бачимо з рис. 2.14, за показником «прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивність» оцінювально-рефлексивного критерію, результати покращилися і в ЕГ, і в КГ. Так, в ЕГ після впровадження педагогічних умов результати на творчому рівні збільшилися на 28,41%, на достатньому рівні результати покращилися на 25%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 21,59%. У КГ, де педагогічні умови не впроваджувались, результати виявилися дещо нижчими: на творчому рівні результати збільшилися на 6,52%, на достатньому рівні результати – на 8,69%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 15,21%.

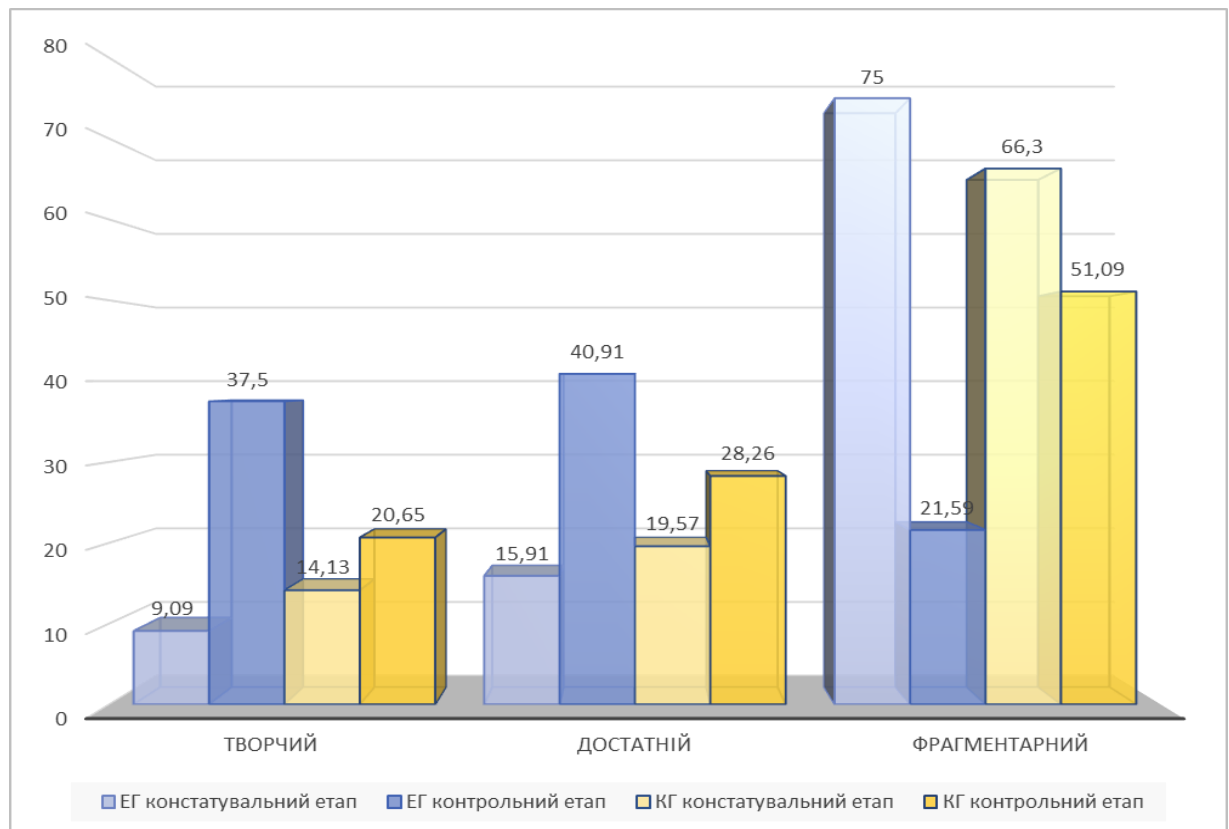


Рис. 2.14. Динаміка результатів оцінки прояву здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності студентів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $ЕГ_{\text{конст.}}$ та $ЕГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 3,543$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$.
- порівняння $КГ_{\text{конст.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,032$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}(0,05)}$.
- порівняння $ЕГ_{\text{контр.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,978$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}(0,01)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Суттєве покращення результатів в ЕГ зумовлено участю у засіданнях науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача», і публічного обговорення результатів, отриманих при виконанні дослідницьких проєктів.

Останнім кроком на контрольному етапі було з'ясування змін дослідницької компетентності майбутніх перекладачів ЕГ і КГ. Для цього було здійснено обчислення середньоарифметичних даних за всіма виокремленими показниками. Порівняльні результати подано в таблиці 2.48.

Таблиця 2.48

Результати сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Групи	Етапи	Творчий рівень		Достатній рівень		Фрагментарний рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (88 осіб)	Конст. етап	14,92	16,96	27,54	31,29	45,54	51,75
	Контр. етап	33,46	38,02	40,15	45,63	14,39	16,35
КГ (92 особи)	Конст. етап	15,69	17,06	29,69	32,27	46,62	50,67
	Контр. етап	20,61	22,41	34,08	37,04	37,31	40,55

Як видно з таблиці 2.48 на контрольному етапі експерименту в ЕГ творчого рівня сформованості дослідницької компетентності досягли 38,02% майбутніх перекладачів (було – 16,96%), достатній рівень продемонстрували 45,63% студентів (було – 31,29%), на фрагментарному рівні виявлено 16,35% студентів (було – 51,75%). У КГ на контрольному етапі результати також змінилися, проте не так суттєво: творчий рівень запроTOCOLьовано у 22,41% майбутніх перекладачів (було – 17,06%), достатній рівень зафіксовано у 37,04% студентів (було – 32,27%), фрагментарний рівень виявили 40,55% студентів (було – 50,67%).

Наочно динаміку результатів рівнів сформованості у майбутніх перекладачів дослідницької компетентності на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту презентовано на рис. 2.15.

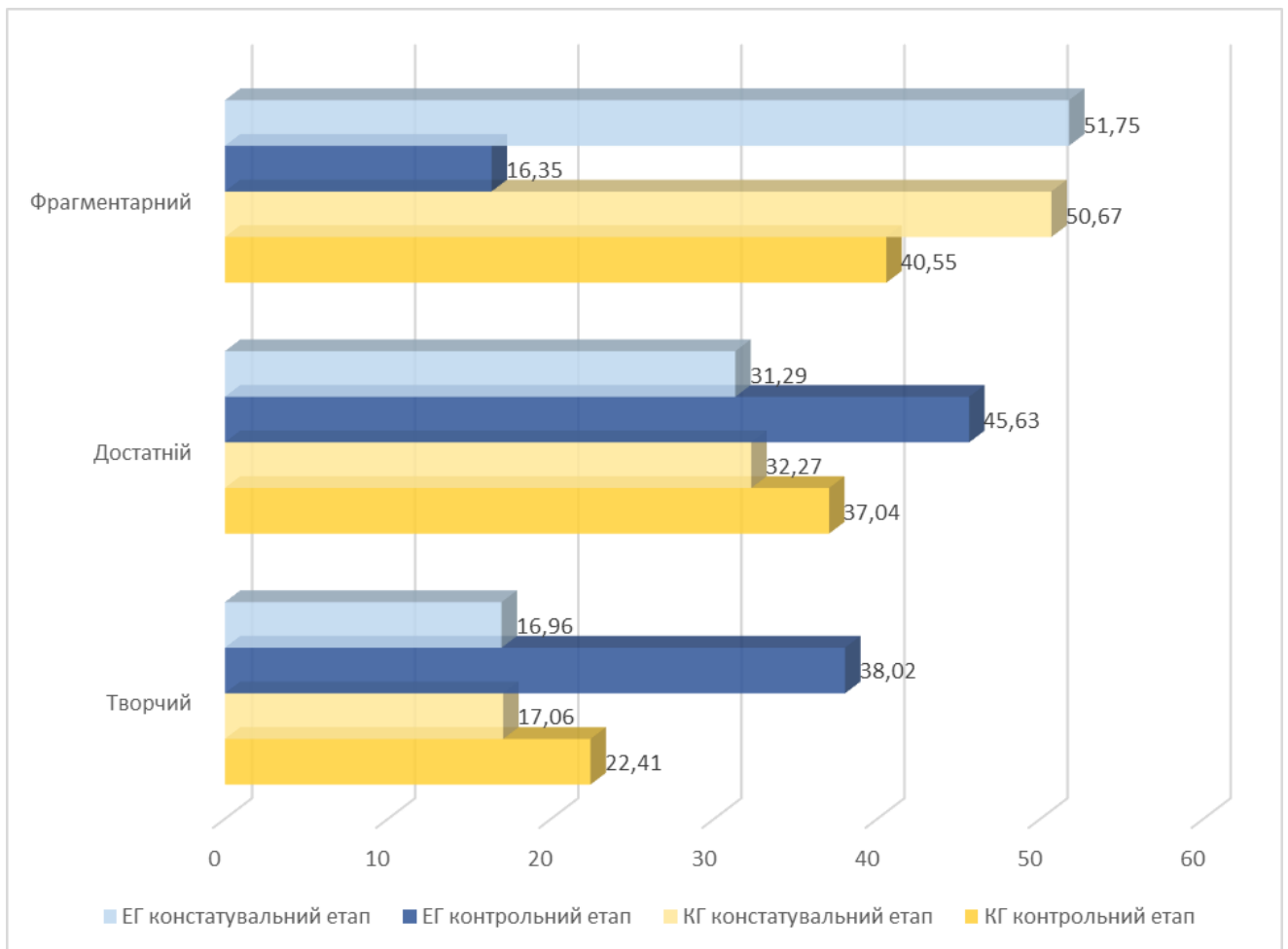


Рис. 2.15. Динаміка результатів сформованості дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів ЕГ і КГ на констатувальному і контрольному етапах дослідження

З рис. 2.15 видно, що на контрольному етапі експерименту результати рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів покращилися в обох групах, проте в ЕГ, де відбувалось впровадження педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Тому, в ЕГ на контрольному етапі відбулись значні зрушення. Так, на творчому рівні результати збільшилися на 21,06%, на достатньому рівні – на 14,34%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 35,4%. У КГ отримано такі результати: на творчому рівні результати збільшилися на 5,35%, на достатньому рівні – на 4,77%, на фрагментарному рівні результати зменшилися на 10,12%. Більш високі результати

в ЕГ, порівняно з КГ пояснюємо впровадженням педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, що сприяли покращенню результатів за визначеними у структурі дослідницької компетентності майбутніх перекладачів критеріями і показниками.

За допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова доведено, що емпіричний розподіл рівнів сформованості за визначеним показником не відрізняється від рівномірного розподілу. Було отримано такі дані:

- порівняння $ЕГ_{\text{конст.}}$ та $ЕГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{емп}} = 2,348$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$.
- порівняння $КГ_{\text{конст.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 0,686$. $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.
- порівняння $ЕГ_{\text{контр.}}$ та $КГ_{\text{контр.}}$: $\lambda_{\text{кр}(0,01)} = 1,63$, $\lambda_{\text{кр}(0,05)} = 1,36$, $\lambda_{\text{емп}} = 1,623$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,01)}$. $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}(0,05)}$.

Отже, дані підтверджують гіпотезу H_0 .

Підсумовуючи, ми доходимо висновку щодо доцільності реалізації визначених і обґрунтованих педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, а саме: виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розроблено концепцію формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, яка структурно об'єднала методологічний, теоретичний та практичний концепти: методологічний концепт відображає взаємозв'язок різних підходів до вивчення проблеми дослідницької компетентності майбутніх перекладачів (компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно орієнтований); теоретичний концепт містить визначення і обґрунтування провідних понять дослідження,

педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, які розроблені з урахуванням сутнісних ознак дослідницької компетентності перекладачів, особливостей їхньої фахової підготовки; практичний концепт полягає у впровадженні педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Визначено критерії і показники, схарактеризовано рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики, описано процес впровадження педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, подано результати констатувального і прикінцевого етапів експерименту.

Критеріями оцінювання визначених компонентів із відповідними показниками обрано: мотиваційно-ціннісний (наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності; наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності; наявність спрямованості на розумові види праці; наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез); емоційно-вольовий (прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети; вияв здатності регулювати власний емоційний стан); когнітивно-діяльнісний (володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями; володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями); особистісно-креативний (прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; прояв допитливості; прояв схильності до ризику); оцінювально-рефлексивний (прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків; прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності).

Подано якісні характеристики рівнів зазначеного феномена (творчій, достатній, фрагментарний).

На формувальному етапі експериментального дослідження було впроваджено педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання (виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час).

Реалізація визначених педагогічних умов здійснювалась у межах вивчення навчальних дисциплін «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу», «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства», а також занять науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

На основі отриманих результатів експерименту було констатовано значно більший рівень сформованості дослідницької компетентності у студентів експериментальної групи, в якій впроваджувались визначені педагогічні умови.

За результатами визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності у майбутніх перекладачів:

– за показником «наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності» виявлено: на творчому рівні – 47,73% студентів (було – 15,91%), на достатньому рівні – 43,18% студентів (було – 50%); на фрагментарному рівні – 9,09% студентів (було – 34,09%);

– за показником «наявність орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності» виявлено: на творчому рівні – 53,41% респондентів (було – 13,64%), на достатньому рівні – 34,09% студентів (було – 35,23%); на фрагментарному рівні – 12,5% майбутніх перекладачів (було – 51,14%);

– за показником «наявність спрямованості на розумові види праці» виявлено: на творчому рівні – 36,36% респондентів (було – 15,91%), на

достатньому рівні – 46,59% респондентів (було – 28,41%); на фрагментарному рівні – 17,05% студентів (було – 55,68%);

– за показником «наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез» виявлено: на творчому рівні – 30,68% респондентів (було – 13,64%), на достатньому рівні – 51,14% студентів (було – 26,14%); на фрагментарному рівні – 18,18% майбутніх перекладачів (було – 60,23%);

– за показником «прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети» виявлено: на творчому рівні – 47,73% студентів (було – 22,73%), на достатньому рівні – 44,32% майбутніх перекладачів (було – 50%); на фрагментарному рівні – 7,95% респондентів (було – 27,27%);

– за показником «вияв здатності регулювати власний емоційний стан» виявлено: на творчому рівні – 27,27% респондентів (було – 15,91%), на достатньому рівні – 54,55% респондентів (було – 38,64%), на фрагментарному рівні – 18,18% студентів (було – 45,45%);

– за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями» виявлено: на творчому рівні – 26,14% майбутніх перекладачів (було – 10,23%), на достатньому рівні – 47,73% студентів (було – 13,64%), на фрагментарному рівні – 26,14% студентів (було – 76,14%);

– за показником «володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями» виявлено: на творчому рівні – 23,86% респондентів (було – 9,09%), на достатньому рівні – 44,32% студентів (було – 11,36%), на фрагментарному рівні – 31,82% респондентів (було – 79,55%);

– за показником «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію» виявлено: на творчому рівні – 30,68% респондентів (було – 20,45%), на достатньому рівні – 63,64% майбутніх перекладачів (було – 37,5%), на фрагментарному рівні – 5,68% студентів (було – 42,05%);

– за показником «прояв допитливості» виявлено: на творчому рівні – 64,77% респондентів (було – 30,68%), на достатньому рівні – 23,95% майбутніх

перекладачів (було – 38,64%), на фрагментарному рівні – 2,27% студентів (було – 30,68%);

– за показником «прояв схильності до ризику» виявлено: на творчому рівні – 38,64% респондентів (було – 29,55%), на достатньому рівні – 47,73% майбутніх перекладачів (було – 32,95%), на фрагментарному рівні – 13,64% студентів (було – 37,5%);

– за показником «прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків» виявлено: на творчому рівні – 29,55% респондентів (було – 13,64%), на достатньому рівні – 42,05% майбутніх перекладачів (було – 28,41%), на фрагментарному рівні – 28,41% студентів (було – 57,95%);

– за показником «прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності» виявлено: на творчому рівні – 37,5% респондентів (було – 9,09%), на достатньому рівні – 40,91% майбутніх перекладачів (було – 15,91%), на фрагментарному рівні – 21,59% студентів (було – 75%).

Отже, одержані результати на контрольному етапі засвідчили доцільність реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти розроблених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Матеріали, які ввійшли до розділу 1, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [22; 26; 137].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У роботі теоретично узагальнено і запропоновано розв'язання наукової проблеми щодо формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Отримані результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і вможливили формулювання таких висновків:

1. На підставі аналізу лінгвістичної, перекладознавчої та психолого-педагогічної літератури розкрито теоретичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, основу яких становлять: вітчизняні нормативні документи, стандарти вищої освіти стосовно підготовки майбутніх перекладачів, в яких окреслено вимоги до зазначених фахівців залежно від посад, які вони обіймають; напрями наукових пошуків щодо дослідницької діяльності, зокрема дослідницької діяльності перекладача; наукові праці, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження: «компетентність», «дослідницька компетентність», «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів», «педагогічні умови»; сучасні тенденції та наявний досвід формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, який презентовано зарубіжними та українськими дослідниками; наукові розвідки, які розкривають зміст та технологічне забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів; наукові праці, в яких обґрунтовано доцільність засобів проєктного навчання для формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

2. Уточнено сутність та компонентний склад досліджуваного феномена. Подано авторське визначення поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів», а саме: цілісна, інтегративна властивість особистості, що поєднує в собі дослідницькі (прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні) знання і уміння, особистісні якості (наполегливість, завзятість у досягненні мети, допитливість, схильність до ризику, асертивність, здатність до рефлексії), що виявляються у

зацікавленості створювати нові наукові знання у сфері перекладознавства та аплікувати їх на практиці, бажанні ефективно і вмотивовано виконувати дослідницьку діяльність, а також готовності займати активну дослідницьку позицію.

Визначено компоненти дослідницької компетентності майбутніх перекладачів, а саме: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує вмотивованість і прагнення майбутніх перекладачів формувати дослідницьку компетентність; емоційно-вольовий компонент передбачає прояв позитивного емоційного стану, наполегливості, завзятості при здійсненні дослідницької діяльності; когнітивно-діяльнісний компонент містить комплекс знань і умінь, що забезпечують ефективне здійснення перекладачами дослідницької діяльності; особистісно-креативний компонент відображає професійно-особистісні якості та творчі здібності перекладача-дослідника; оцінювально-рефлексивний компонент дозволяє здійснювати аналіз результатів дослідницької діяльності.

3. Визначено і обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання: 1) виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; 2) використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять; 3) застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час.

Перша педагогічна умова – виконання дослідницьких домашніх проєктів під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки – передбачає виконання майбутніми перекладачами при вивченні навчальних дисциплін «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу», «Практика усного перекладу», таких видів дослідницьких домашніх проєктів: написання конспекту із теми за заданим планом; складання плану і переліку контрольних питань до теми, що буде вивчатись; підготовка наукового реферату; написання анотації наукової статті, в

якій розглядаються проблемні питання теми, що вивчається; підготовка доповіді з мультимедійною презентацією; підготовка до групової дискусії (написання: змістових висловлювань з теми дискусії, прикладів із практики щодо теми дискусії, тез з обґрунтування власної позиції; розгорнуті проблемні запитання з теми для організації дискусії); складання переліку літературних джерел до теми, що вивчається; вивчення проблемних питань теми двома мовами: українською і англійською; складанням детального глосарію з теми; написання наукового есе; переклад наукової статті.

Друга педагогічна умова – використання проєктних завдань дослідницького характеру у процесі безпосереднього викладу лекційних і практичних занять – передбачає виконання майбутніми перекладачами при вивченні навчальних дисциплін «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства», таких проєктних завдань дослідницького характеру: *історико-діагностичні* (пов'язані з вивченням історії та сучасного стану проблеми, визначенням або уточненням понять, загальнонаукових засад теми, що вивчається), *теоретико-моделювальні* (пов'язані з розкриттям структури, сутності, функцій досліджуваного явища, а також чинників його перетворення); *практично-перетворювальні* (пов'язані з розробленням і використанням методів, прийомів, засобів раціональної організації процесу, його передбачуваного перетворення і з розробленням практичних рекомендацій).

Третя педагогічна умова – застосування методу проєктів в умовах реалізації форм наукової діяльності студентів у вільний від навчання час – передбачає участь майбутніх викладачів у засідання студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача» та написання тез на науково-практичну конференцію.

4. На основі класифікації і систематизації теоретичного та емпіричного матеріалів конкретизовано критерії та показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів: мотиваційно-ціннісний (наявність прагнення домогтися успіху в професійній діяльності; наявність орієнтації і

спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності; наявність спрямованості на розумові види праці; наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез); емоційно-вольовий (прояв наполегливості та завзятості у досягненні мети; вияв здатності регулювати власний емоційний стан); когнітивно-діяльнісний (володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними знаннями; володіння прогностичними, пошуково-інформаційними, організаційно-практичними, комунікативно-презентаційними, інтерпретаційними вміннями); особистісно-креативний (прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію; прояв допитливості; прояв схильності до ризику); оцінювально-рефлексивний (прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків; прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності). На основі виокремлених критеріїв і показників, схарактеризовано такі рівні сформованості дослідницької компетентності: творчий, достатній, фрагментарний.

5. Дослідно-експериментальним шляхом перевірено та підтверджено ефективність упроваджених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання.

Порівняльний аналіз загальних результатів показав позитивну динаміку у рівні дослідницької компетентності майбутніх перекладачів у студентів експериментальної групи на відміну від контрольної: на контрольному етапі експерименту в ЕГ творчого рівня сформованості дослідницької компетентності досягли 38,02% майбутніх перекладачів (було – 16,96%), достатній рівень продемонстрували 45,63% студентів (було – 31,29%), на фрагментарному рівні виявлено 16,35% студентів (було – 51,75%). У КГ на контрольному етапі результати також змінилися, проте не так суттєво: творчий рівень запроTOCOLьовано у 22,41% майбутніх перекладачів (було – 17,06%), достатній рівень зафіксовано у 37,04% студентів (було – 32,27%), фрагментарний рівень виявили 40,55% студентів (було – 50,67%).

Достовірність і значущість результатів дослідно-експериментальної роботи було підтверджено за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці робочих програм та навчально-методичного забезпечення, що сприяють формуванню дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С.М., Тарасенко Р.О. Орієнтація професійної підготовки перекладачів на вимоги міжнародних стандартів щодо реалізації перекладацьких проектів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2016. № 51 (104). С. 60–66.

2. Аніщенко В.М., Артюшина М.В., Герлянд Т.М., Кулалаєва Н.В., Романова Г.М., Шимановський М.М. та ін. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія; за заг. ред. Н.В. Кулалаєвої. Житомир: Полісся, 2019. 208 с.

3. Арістова Н.О. Особистісно-орієнтований підхід у контексті формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*, 2017. Вип. 37. С. 51–58.

4. Балабін В.В. Завдання теорії військового перекладу. *Філологія і лінгвістика в сучасному суспільстві*: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23–24 березня 2018 р.). Херсон: Гельветика, 2018. С. 105–107.

5. Балашова С.П., Головка Н.І. Педагогічна діагностика дослідницьких умінь у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2019. Vol. VII (80). Issue 198. pp. 10–13.

6. Барановська О.В. Інформаційна компетентність як основа педагогічних технологій гуманітарного спрямування. *Modern Science, Practice, Society: The 18th International scientific and practical conference (25–26 May 2020)*. Boston, USA 2020. pp. 195–198.

7. Бескровний О., Тернов С., Фортуна В. Рефлексивно-оцінний компонент готовності студентів до науково-дослідницької діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*, 2016. Вип. 17. С. 24–28.

8. Біда О.А. Сутність та структура дослідницької компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2017. Вип. 159. С. 10–13.

9. Бовт А.Ю. Роль перекладача як транслятора культури миру. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2022. № 2 (104). С. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2022-104-2-28-38>

10. Богданова О. Формування дослідницької компетентності учнів шляхом реалізації практичної складової навчальної програми з біології. URL: https://znayshov.com/FR/23596/nmv_59-105-113.pdf (дата звернення: 09.11.2023).

11. Боровик А.О., Дубініна О.В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя історії у процесі фахової підготовки. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2023. Вип. 24 (53). С. 10–23.

12. Борозенець Н.С. Про формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2019. № 1 (5). С. 63–70.

13. Бурчак Л.В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2011. 20 с.

14. Буцик І.М. Методична система розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських дисциплін: автореф. дис. ... д-ра пед.н.; спец.: 13.00.02. Національний університет біоресурсів і природокористування. Київ, 2021. 48 с.

15. Ваколя Т.І. Сутність і структура дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя початкових класів. *Наука і освіта*, 2011. Вип. 7. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/4.pdf

16. Варданян М. Актуальні проблеми світового перекладознавства : посіб. для сам. роботи. Кривий Ріг, 2022. 144 с.

17. Василенко К. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. *Освітній простір України*, 2019. № 16. С. 56–62.

18. Василюк В. Дослідницька компетентність у складі фахових компетентностей майбутніх магістрів філології. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* :

матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (Бердянськ, 25–26.11.2021). Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 181–184.

19. Василюк В. Курсова робота у структурі науково-дослідної діяльності майбутніх перекладачів. *Наукові тренди постіндустріального суспільства*: матер. IV Міжнар. наук. конф. (м. Суми, 31 березня 2023 р.). Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 204–205.

20. Василюк В. Методологічні підходи до проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в умовах закладу вищої освіти. *Світ наукових досліджень*: матер. Міжнар. мультидисцип. наук. інтернет-конфер. (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 14–15 грудня 2023 р.) / за ред. : О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Тернопіль: ФОП Шпак В.Б., 2023. Вип. 25. С. 116–118.

21. Василюк В. Переддипломна практика як провідний фактор формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі*: матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (Дніпро, 5–6 квітня 2023 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. С. 228–231.

22. Василюк В. Роль проєктного навчання у підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *The current state of development of world science: characteristics and features: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), December 10, 2021. Lisbon, Portuguese Republic: European Scientific Platform.* pp. 67–68.

23. Василюк В. Системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2022. № 1 (23). С. 102–108. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12

24. Василюк В. Сутність поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів». *Наука і техніка сьогодні*, 2023. Вип. 12 (26). С. 423–435. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-423-435

25. Василюк В. Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів: міжнародний досвід. *Вісник науки і освіти*, 2023. Вип. 12 (18). С. 304–314. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-12(18)-304-314

26. Василюк В. Щодо особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (м. Дніпро, 28 квітня 2022 р.) Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 34–38.

27. Василюк В., Дербак О. Дослідження в галузі перекладу як складова процесу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2023. № 2 (26). pp. 24–31. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-3

28. Військовий перекладач. *PoProfessii.in.ua*. URL: https://poprofessii.in.ua/uk/vijjskovijj_perekladach (дата звернення: 02.11.2023).

29. Волинець Ю.О. Формування дослідницьких умінь у студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2012. Вип. 15. С. 193–200.

30. Гнатюк Д.О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. *Педагогічний пошук*, 2013. № 4 (80). С. 33–37.

31. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.

32. Горошкін І. Принципи формування мовної особистості майбутніх перекладачів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2013. Вип. 38. С. 185–189.

33. Грудинін Б.О. Дослідницька компетентність учнів старших класів у процесі навчання фізики: теорія і практика: монографія. Харків, 2017. 421 с.

34. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава: Довкілля-К. 2004. 472 с.
35. Дербак О.А. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 158–167.
36. Дзюбишина Н. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічного факультету. *Інноватика у вихованні*, 2019. № 9. DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v0i9.145>
37. Долгова Т.В. Проєктна навчання як одна з форм інноваційних технологій у процесі вивчення іноземних мов. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/23.pdf> (дата звернення: 05.11.2021).
38. Долід В., Долганов П. Проєктне навчання в історичній освіті: метод. рекомендації. Рівне: РОППО, 2023. 83 с.
39. Досвід роботи іноземних журналістів в Україні під час війни. Аналітичний звіт за результатами опитування. К.: Центр стратегічних комунікацій та інформаційної безпеки, 2023. 27 с.
40. Журавльова О.М. Візуальна література як об'єкт перекладознавчого дослідження. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2022. Вип. 55. С. 159–161. DOI: [10.32841/2409-1154.2022.55.36](https://doi.org/10.32841/2409-1154.2022.55.36)
41. Захарченко Ю. Сутність поняття «дослідницька компетентність майбутніх фахівців з маркетингу». *Обрії*, 2017. № 1 (44). С. 86–88.
42. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя нової української школи. *Молодь і ринок*, 2019. № 1 (168). С. 85–89.
43. Кисельов В., Балашов Д. Організація та проведення студентського дозвілля в умовах дистанційного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. Т. 11, № 5. С. 26–30. DOI: 10.31110/2616-650X-vol11i5-004
44. Климов Г.І., Седляр І.О., Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи (практикум); за ред. М.С. Янцура. К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. 180 с.

45. Князьян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед.н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2007. 46 с.

46. Козляковський П.А. Загальна психологія: навч. посіб.: В 2 т.; 2-ге вид., доп. і переробл., Т. II. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 240 с.

47. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: метод. посіб. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

48. Колос Ю.З. особистісно орієнтований підхід до формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*, 2009. Вип. 6. С. 210–214

49. Кришталь А. Характеристика педагогічних умов застосування технологій проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців з пожежної безпеки. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 2014. Вип. 125. С. 84–88.

50. Кулалаєва Н.В. Проектне навчання як умова набуття досвіду безпечної праці майбутніми будівельниками. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс». 2016. Вип. 12. С. 75–84.

51. Курач М. Організаційно-педагогічні умови формування у студентів художньо-проектних знань і умінь. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2016. Вип. 16. С. 335–341.

52. Лебідь О.В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. д-ра пед.н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Дніпро, 2018. 697 с.

53. Лебідь О.В., Саламацька О.Ю. Дистанційне навчання в Україні: проблеми та переваги в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології*, 2023. № 13 (27). С. 720–730. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13\(27\)-302-316](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-302-316)

54. Левицька А.І. Формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: дис. ... д-ра філософії; спец.: 015 – професійна освіта. Одеса, 2022. 255 с.

55. Лемак Н.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики. Ужгород: Видавництво Олександра Гаркуші, 2012. 616 с.

56. Лисичкіна, І.О., Лисичкіна, О.О. Сучасна військова лексика в аспекті англо-українського перекладу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2022. № 57. С. 190–193. DOI: [10.32841/2409-1154.2022.57.44](https://doi.org/10.32841/2409-1154.2022.57.44)

57. Літвінчук С.Б. Педагогічні аспекти напрямків сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*, 2002. Вип. 6. С. 8–10.

58. Лугова А. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 2019. Вип. 4 (160). С. 170–175.

59. Любчак Н. Особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури у процесі проєктної діяльності: дані емпіричного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. Вип. 32. Т. 2. С. 171–176.

60. Любчак Н.М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 2013. Вип. 39 (4). С. 33–40.

61. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

62. Мацегора І.Л. Вступ до перекладознавства: конспект лекцій [для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спец. «Філологія» ОПП «Слов'янський

переклад та міжкультурні комунікації»]. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023.

63. Мацюк В.М. Формування дослідницької компетентності учнів гімназій. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2022. № 2 (24). С. 73–81.

64. Мельничук О.С. Словник іншомовних слів. К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1995. 966 с.

65. Мерзликін О. Визначення поняття «дослідницькі компетентності старшокласників з фізики». *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2015. Т. 2. № 7. С. 192–197.

66. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 584), 2020. 38 с.

67. Мирончук Н.М. Зміст та форми дослідницької діяльності студентів у процесі педагогічної підготовки у ВНЗ. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 листопада 2013). К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. С. 170–176.

68. Міхно О.П. Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література). К., 2010. 25 с.

69. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: метод. посіб., Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.

70. Мосейчук А.Р. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін. *Медична освіта*, 2017. № 1. С. 96–102.

71. Науменко О. Переклад під час війни: виклики та рішення. *Мовний простір сучасного світу*: матер. VII Всеукр. наук. конф. студ., аспірантів і молодих учених (м. Київ, 26 травня 2023 р.). Київ : НаУКМА, 2023. С. 136–140.

72. Нечипуренко П.П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.10. Кривий Ріг, 2017. 20 с.

73. Никорак Я. Науково-дослідницька компетентність майбутніх педагогів гуманітарного профілю: функціонально-змістовий аспект. *Гірська школа українських Карпат*, 2017. № 17. С. 199–204.

74. Нікітіна А. Формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів засобами дискурсу. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, ДВНЗ «КНУ», 2015. Вип. 46. С. 196–201.

75. Норкіна О.В. Проблема розвитку дослідницької компетентності вчителя математики у системі післядипломної освіти. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/norkina_tezi.pdf (дата звернення: 09.11.2021).

76. Олексюк О.Р. Розвиток інформаційно-пошукових умінь у майбутніх учителів інформатики засобами системи DSPACE. *Наукова молодь – 2013*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених, 2013. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4248/1/Oleksyuk4.pdf>

77. Оленчук У.С. Різноманітні домашні завдання – важливий складник уроку. *Закарпатські філологічні студії*, 2021. Вип. 16. URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/16/5.pdf> (дата звернення 11.11.2023).

78. Олійник І.В. Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 2019. № 1 (17), С. 158–167.

79. Освітньо-професійна програма «Англійсько-український переклад» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/inoz/035.041_2022.pdf (дата звернення 02.11.2022).

80. Освітньо-професійна програма «Германська філологія та переклад» другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова. URL: <https://suem.edu.ua/storage/doc/ooop/op-magistr-filologiya-2020-2023.pdf> (дата звернення 20.09.2023).

81. Освітньо-професійна програма «Германські мови та література (переклад включно), перша – англійська» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». URL: https://osvita.kpi.ua/sites/default/files/opfiles/035_OPPB_English_2022.pdf (дата звернення 10.09.2023).

82. Освітньо-професійна програма «Переклад (англійська мова)» другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. URL: https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/1_nmz/osvitni_programy/pereklad_z_ang_mag.pdf (дата звернення 20.12.2023).

83. Освітньо-професійна програма «Переклад (англійська мова)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/if/2020/OP_ENG_Per.pdf (дата звернення 02.11.2022).

84. Освітньо-професійна програма «Переклад з англійської мови та другої іноземної українською» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/035_filologiya_bakalavr/2022/opp_0350041_pereklad_z_angliiskoi_mov_y_ta_drugoi_inozemnoi_ukrainskoyu_vstup_2022.pdf (дата звернення 15.12.2023).

85. Освітньо-професійна програма «Теорія та практика перекладу з німецької та англійської мови» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Чорноморський національний університет імені Петра Могили.

URL: [https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/OPP Teoriya ta praktika perekladu z nimetskoyi ta anglijskoyi movi bakalavr.pdf](https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/OPP_Teoriya_ta_praktika_perekladu_z_nimetskoyi_ta_anglijskoyi_movi_bakalavr.pdf) (дата звернення 03.09.2023).

86. Павлюк Р.О. Інформаційна компетентність та інформаційна культура сучасного фахівця. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2013. С. 409–417.

87. Пасічник Т.Д. Аналіз підходів до визначення структурних компонентів професійної компетентності викладача перекладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2019. № VII (82). Issue 202. Pp. 41–44.

88. Пихтіна Н.П. Методологія психолого-педагогічних досліджень: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 315 с.

89. Пішун С.Г. Вільний час та його використання як інтегративний чинник розвитку особистості студента. *Освітологічний дискурс*, 2011. № 1 (3). С. 197–210.

90. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 15–25.

91. Постригач Н.О. Переваги використання змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти*: матер. доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кив. 25 жовтня 2022 р.). Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 28–31.

92. Проєкт Стандарту професії «Письмовий перекладач». Українська асоціація перекладачів. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Q53cWowZn-VXMhu1udZScMdiQGC3-r1k/view> (дата звернення 12.12.2023)

93. Проєкт Стандарту професії «Усний перекладач». Українська асоціація перекладачів. URL: <https://drive.google.com/file/d/1vpDf7M6iJa9R0kMZ52gzOLtKLYdi9z6z/view> (дата звернення 12.12.2023).

94. Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців : колективна монографія ; част. 1. /

І.І. Доброскок та ін. ; керівник авторського колективу І.І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2016. 444 с.

95. Прохорчук О.М. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*, 2016. Вип. 239. С. 207–216.

96. Пугач В.М. Формування професійної компетентності майбутнього правознавця. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2022. Вип. 65. С. 174–183.

97. Романчиков В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2007. 254 с.

98. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителів. *Освітні обрії*, 2020. № 1 (50). С. 32–35.

99. Семенов О.М., Земка О.І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика : монографія. Суми : Ніко, 2014. 254 с.

100. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання*, 2020. Вип. 94. С. 306–313.

101. Силабус курсу «Наукова практика» (освітньо-професійна програма «Англійсько-український переклад» другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 035 Філологія. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка). URL: https://tnpu.edu.ua/navchannya/sylabusy/magistr/efd/035.041/naukova_praktyka.pdf (дата звернення 15.11.2023)

102. Сипчук Є. Категорія «дослідницька компетентність» у філософській та історико-педагогічній літературі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2022, № 1 (101). С. 149–157.

103. Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с.

104. Солодюк Н.В. Формування дослідницької компетентності студентів-медиків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2014. № 4. С. 218–224.

105. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія. Міністерство освіти і науки України, 2019. 17 с.

106. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (дата звернення 29.12.2023).

107. Стародубцева А.О., Талавіра Н.М. Специфіка перекладу військової термінології в англomовних онлайн-новинах під час висвітлення війни в Україні. *Молодий вчений*, 2023. № 7 (119). С. 57–61.

108. Староконь Ю.М., Лисенко А.А. Значення та особливості професійного перекладу. *Science and Innovations in the 21st Century*: матер. Всеукр. інтернет-конф. студ. та молодих вчених, 2021. С. 66–68.

109. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2003.

110. Стрілець В.В. Принципи формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 11. Т. 3. С. 41–45.

111. Телейко А.Б., Чорней Р.К. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посіб. К. : МАУП, 2007. 424 с.

112. Ткаченко О.М. Народознавчий аспект дослідницької компетентності майбутнього вихователя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2023. № 86. С. 272–276.

113. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2017. Вип. 1 (40). С. 243–246.

114. Українське суспільство в умовах війни. 2022: колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред Є. Головахи, С. Макеєва. Київ: Інститут соціології НАН України, 2022. 410 с.

115. Уніят С., Комінко С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими. Тернопіль : Підручники & посібники, 1997. 87 с.

116. Устименко О.М. Типологія проєктів у навчанні іноземних мов. *Молодий вчений*, 2016. № 2 (29). С. 347–352.

117. Федорчук В.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення методики наукових досліджень. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2022. Вип. 1 (21). С. 117–125.

118. Хоменко О.В. Дослідницька діяльність на уроках української мови та літератури як засіб формування ключових компетенцій учнів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2021. № 1 (21). С. 96–101.

119. Хорунжа Л.А. Сутність і особливості професійної перекладацької діяльності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2014. № 11. Т. 1. С. 154–156.

120. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2003. № 2. С. 55–61.

121. Цепенюк Т.О. Дзюбановська І.А. Переклад у час війни: матер. IV Міжнар. наук.-практич. конф., 2022. С. 61–63. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25503/1/Cepen.pdf> (дата звернення: 15.11.2023).

122. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. К., 2004. 240 с.

123. Циган Л.В. Принцип навчання майбутніх філологів усного перекладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2013. Вип. 111. С. 373–375.

124. Чайченко Н.Н., Пташенчук О.О. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2016. IV (46), Issue 97. С. 25–29.

125. Чернякова Ж. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки. *Теорії та технології інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів в контексті концепції «Нова Українська школа»*: монографія / за заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. С. 465–491. DOI: 10.24139/978-966-698-308-7/465-491/

126. Шевченко В.В., Ларіонов С.О., Мілорадова Н.Е. Емпіричне дослідження емоційно-вольового компонента професійно-психологічної компетентності військовослужбовців НГУ на етапі фахової підготовки. *Наукові перспективи*, 2022. № 11 (29). С. 507–520.

127. Шевчук Т.І., Мартинець Л.А., Зарішняк І.М., Хлестова С.С., Васенко Т.Б., Спрут О.В. Структура соціокомунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Вісник Вінницького національного медичного університету*, 2021. Т. 25. № 1. С. 113–117.

128. Шiba А.В. Реалізація системно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*, 2020. № 7.1 (83.1). С. 146–149.

129. Шляніна А.І. Пошуково-дослідницька діяльність здобувачів освіти як шлях якісної підготовки фахівців. *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій* : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 січня 2021 р.) / ГО «Інститут інноваційної

освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2021. С. 66–70.

130. Шмиголь І.В., Лаврик М.В. Педагогічні умови використання методу проєктів як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів з біології. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Oxford, May 28, 2021. Oxford-Vinnytsia: P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. pp. 90–92.

131. Що українським студентам варто знати про наукове есе, 2018. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20181031-sho-ukrayinskim-studentam-var-to-znati-pro-naukove-ese> (дата звернення 12.12.2023).

132. Acquadro, C., Kopp, Z., Coyne, K.S., Corcos, J., Tubaro, A., & Choo, M.S. (2006). Translating overactive bladder questionnaires in 14 languages. *Urology*, no. 67 (3), pp. 536–540. doi: [10.1016/j.urology.2005.09.035](https://doi.org/10.1016/j.urology.2005.09.035)

133. Bachelor's programme 'English Translation and Interpretation'. Atilim University. URL: <https://www.atilim.edu.tr/en/mtb/page/1758/curriculum> (date of access 13.12.2023).

134. Bachelor's programme 'Modern Languages and Translation'. Cardiff University. URL: <https://www.cardiff.ac.uk/study/undergraduate/courses/course/translation-ba-4-years> (date of access 14.12.2023).

135. Bachelor's programme 'Technical Translation'. Riga Technical University. URL: https://stud.rtu.lv/rtu/spr_export/prog_pdf_en.83 (date of access 15.12.2023).

136. Bachelor's programme 'Translation'. London Metropolitan University. URL: <http://surl.li/ohejj> (date of access 09.12.2023).

137. Bilytska V., Krysalo O., Vasyliuk V., Teleshun K., Rudenko M. Application of the research approach to teaching future translators in higher educational institutions. *The Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13. Issue 5. Pp. 248–258. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1013/678>

138. Chendey N., Stanko D. The Formation of Research Competence as a Professional Skill in Future Teachers of English. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2021. Т. 20. № 2. С. 310–320. DOI: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2021.20.310-320>

139. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

140. Education and courses for translators. *Semantix*. URL: <https://www.semantix.com/careers/work-as-translator/education-and-courses-for-translators> (date of access 13.12.2023).

141. Edwards N.M., Osipova S.I. Research competence formation for the international scientific project. *International Journal of Experimental Education*, 2011. № 9. pp. 30–31.

142. European Parliament and Council “Recommendation of the Uropean Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualications Framework for Lifelong Learning”. Official Journal of the European Union, 2008. C 111 (1). pp. 1–7.

143. George-Reyes C., Glasserman-Morales L. Research competencies mediated by technologies: A systematic mapping of the literature. *Education in the Knowledge Society*, 2021. 22, e23897. <https://doi.org/10.14201/eks.23897>

144. Hatim B. *Translating and Researching Translation*. London & New York: Longman, 2001.

145. HITK13062U Oversættelse og tværkulturel formidling: Emne inden for oversættelsesstudier. University of Copenhagen. URL: <https://kurser.ku.dk/course/HITK13062U> (date of access 18.12.2023).

146. Knyazyan M., Mushynska N. The Formation of Translators’ Research Competence at the Universities of Ukraine. *The Journal of Teaching of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2019. Vol. 7. № 1. pp. 85–94.

147. Martelli A. *21 Free Tools for Translators* 2nd edition (revised & updated). 2016.

148. Master's programme 'Master of Intercultural Communication and Applied Translation'. Victoria University of Wellington. URL: <http://surl.li/ohejc> (date of access 08.12.2023).

149. Master's programme 'Specialized Translation'. Universitat De Vic. URL: <https://www.uvic.cat/en/assignatura/6497> (date of access 10.12.2023).

150. Master's programme 'Translation and Interpreting Studies'. The University of Manchester. URL: <https://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/07006/translation-and-interpreting-studies/course-details/ICOM70302#course-unit-details> (date of access 01.12.2023).

151. Master's programme 'Translation and Professional Communication'. University of Agder. URL: <https://www.uia.no/en/studieplaner/programme/M-OFK> (date of access 13.12.2023).

152. Meertens R. La traduction des textes journalistiques. URL: <https://www.scribd.com/document/316065021/R-Meertens-La-Traduction-Des-Textes-Journalistiques>

153. Nouraey P., Karimnia A. Research trends in Translation Studies: A case study in Iranian Context. *Iranian Journal of Translation Studies*, 2013. № 11 (41). pp. 85–103.

154. Online Certificate in Professional Translation & Interpreting. Keystone Onlinestudies. URL: <http://surl.li/ojgum> (date of access 28.12.2023).

155. Pineda J.A. The functional significance of mu rhythms: translating “seeing” and “hearing” into “doing”. *Brain research reviews*, 2005. 50 (1). 57–68. DOI: [10.1016/j.brainresrev.2005.04.005](https://doi.org/10.1016/j.brainresrev.2005.04.005)

156. Prokhorchuk A. The definition of “research competence”. *EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA*. Rzeszow: Rocznik naukowy, 2014. Nr 5. Czesc 1. S. 439–443.

157. Robin E. Virtual classroom in the teaching of translation. *Distance education in translator and interpreter training. Methodological lessons during the Covid-19 pandemic*, 2021. pp. 17–39.

158. Sushchenko L.O. Methodology for organizing the research activities of students in educational process: results of the study. *Traditional and innovative approaches to scientific research : theory, methodology, practice* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2022. pp. 384–408.

159. Sushchenko L., Gladys M., Zubtsova Y., Sushchenko R., Kniazian M. Organization of Research Work of Future Pedagogues in Higher Education Institutions: Experiential Learning Results. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2020. Vol 12. No 1., pp. 265–290.

160. Sutopo A. The Assessment and Research on Translation Studies. *Social Science, Education and Humanities Research*, 2019. Vol. 338.

161. Tymoczko, M. (2005). Trajectories of Research in Translation Studies. *Meta*, 50(4), 1082–1097. <https://doi.org/10.7202/012062ar>

162. Vandepitte S. Research competences in translation studies. *Babel Revue internationale de la traduction*, 2013. № 59 (2). DOI: 10.1075/babel.59.2.01van

163. Williams J., Chesterman A. The map: A beginner's guide to doing research in translation studies. Manchester, U.K.: St. Jerome Pub., 2002.

164. Zlatkin-Troitschanskaia O. Advances and perspectives of competence research in higher education. Report on the German KoKoHs program. *International Journal of Chinese Education*, 2021. 10 (1). <https://doi.org/10.1177/22125868211006205>

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст компонентів дослідницької компетентності фахівця

Компонент	Зміст компоненту
Мотиваційно-ціннісний / Мотиваційно-аксіологічний / Мотиваційний	цінність освоєння дослідницької діяльності, мотивація до здійснення дослідницької діяльності [17, с. 60]
	мотиви, цілі, потреба в науково-дослідницькій діяльності, самовдосконаленні, саморозвитку, позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності, внутрішньої готовності до її здійснення, встановлення її значущості і важливості у професійній діяльності [125, с. 475]
	система мотиваційно-ціннісних та професійно-значущих мотивів дослідницької діяльності та емоційно-вольових і ціннісних ставлень до світу, до діяльності, до людей, до самого себе, до своїх здібностей та їх розвитку; усвідомлене уявлення про цінність сучасної освіти; уміння формулювати цілі дослідницької діяльності у відповідності з гіпотезою та завданнями дослідження [31, с. 59]
	переконаність у важливості дослідницької діяльності; керування в роботі ідеями академічної доброчесності; зацікавленість і прагнення у поглибленні уявлень та вдосконаленні компетентності у відповідній галузі [112, с. 274]
	мотивація до професійно-дослідницької діяльності, усвідомлення соціальної значущості власної дослідницької діяльності, відповідне ставлення до наукових досліджень, бажання вирішувати творчі задачі [75]
	наявність сформованих духовних, морально-етичних, матеріальних, пізнавальних потреб та інтересів, а також вольових якостей і спрямованості на творчість і самовдосконалення [15]
	система мотивів, що детермінують поведінку і визначають позитивне ставлення до дослідницької діяльності, усвідомлення її значущості, бажання займатися саме цією діяльністю, прагнення фахівця використовувати наукові методи дослідження [12, с. 14]
	мотиви, цілі, потребу в науково-дослідницькій діяльності, самовдосконаленні, саморозвитку, позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності, внутрішньої готовності до її здійснення, встановлення її значущості і важливості у професійній діяльності [11, с. 15]
Теоретичний / Інформаційно-змістовий / Когнітивний / Аналітичний	знання методологічного апарату педагогічного дослідження, суті і технології основних методів дослідження [60]
	знання основних понять та інструментів здійснення досліджень, методології наукового пізнання; знання інноваційних процесів в науці, діагностичних методик, методів і засобів та ін. [17, с. 60]
	знання, які забезпечують здатність самостійно проводити науковий пошук, систематизувати, аналізувати, необхідну інформацію та опановувати методологічний апарат дослідження [125, с. 474]
	система професійних та міждисциплінарних наукових знань і пізнавальних умінь науково-дослідницької діяльності [31, с. 59]

	спроможність застосовувати необхідний матеріал у ході навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності; здатність виявляти раніше не пізнані проблеми, усвідомлено оперувати спеціальною інформацією у ході висунення гіпотез, доведення професійної думки [112, с. 274]
	вміння бачити й формулювати проблему; ставити цілі й задачі дослідження; визначати мету, об'єкт та предмет власного дослідження; уміння здійснювати бібліографічний пошук, відбирати, обробляти й узагальнювати інформацію з певного питання; користуватися різноманітними методами емпіричного дослідження; виконувати дослідження у певній послідовності; правильно оформлювати хід і результати дослідження [75]
	підбір і використання універсальних та спеціальних методів дослідження, розвинуте логічне мислення, творчі здібності і здатності (інтуїція, здатність до інсайту, відкриття, продуктивне мислення) [90]
	знання про методи наукового дослідження та методи аналізу даних [12, с. 14]
	відбиває систему знань, яка забезпечує здатність докторантів самостійно проводити науковий пошук, систематизувати, аналізувати, необхідну інформацію та опановувати методологічний апарат дослідження [11, с. 15]
Інформаційно-комунікаційний / Інформаційний	здатність застосовувати різноманітні інформаційні ресурси для збору інформації відповідно до гіпотези дослідження, ефективно її групувати, зберігати та, за потреби, оперативно вилучати; застосовувати інтернет-джерела для вивчення передового досвіду у розв'язанні проблеми; з метою поглиблення аналізу отриманої інформації акумулювати ідеї з праць фахівців різних профілів [112, с. 274]
	володіння відповідними методами збирання даних відповідно до певних гіпотез, створення значної емпіричної бази даних, опрацювання різноманітних джерел, повідомлень тощо [90]
Діагностичний	уміння вивчати практичний стан досліджуваної роботи, обирати необхідні умови проведення спостереження чи досвіду, працювати з інструкціями та діагностичними методиками [60]
	володіння системою знань про методи наукового дослідження; здатність оперувати діагностичним інструментарієм; спроможність вирізняти проблеми; володіти технікою моніторингу [112, с. 274]
Змістово-практичний	система дослідницьких знань і вмінь, що розглядаються через призму сприйняття, пам'яті, мислення, світосприймання, уміння користуватись інформаційними джерелами і ефективно їх використовувати [15]
Діяльнісно-поведінковий / Операційно-діяльнісний / Діяльнісно-практичний / Операційно-процесуальний / Практично-діяльнісний / Практичний	вміння проводити дослідження, вирішувати творчі завдань, усвідомлення суті проблеми дослідження, її осмислення, уміння творчо реалізувати дослідження в практиці [17, с. 60]
	готовність застосовувати засвоєнні знання, уміння та навички у своїй практичній діяльності в конкретних умовах відповідно до норм і технологій наукової творчості [125, с. 475]
	сукупність способів і прийомів науково-дослідницької діяльності та уміння реалізувати їх у дослідницькій діяльності, розвинути самостійність і творчу активність [31, с. 59]

Креативно-діяльнісний	здатність втілювати в життя розроблені експериментальні програми; узгоджувати свої дії з діями інших та організовувати і брати участь у груповій діяльності з метою досягнення поставленої дослідницької мети [112, с. 274]
	навички проведення експерименту, реалізація і коригування обраних дій з програми дослідження [60]
	вміння планувати, виконувати, контролювати й оцінювати процес власної дослідницької діяльності та її результат, розвинутих вмінням презентувати отримані дослідні дані, користуватися технічними засобами: Інтернетом, веб-сайтами, електронною літературою, комп'ютерними програмами та ін. [75]
	створення, передачу та упровадження результатів дослідження у практичну діяльність створення, передачу та упровадження результатів дослідження у практичну діяльність [90]
	вміння спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, вміння організовувати експеримент та застосовувати математичні методи, у тому числі статистичні, до його аналізу [12, с. 14]
	передбачає готовність особистості застосовувати засвоєні знання, уміння та навички у своїй практичній діяльності в конкретних умовах відповідно до норм і технологій наукової творчості [11, с. 15]
Проективно-конструктивний / Проектувальний	здатність усвідомлювати мету дослідницької діяльності і вміння її пояснити, бачити і виділяти проблеми, вирішувати їх, висувати гіпотези і обґрунтовувати їх, планувати свою діяльність [60]
	здатність варіативно проектувати дослідницький процес, конструювати різні, зокрема й новітні, засоби, методи, прийоми дослідницької діяльності; спроможність генерувати нові ідеї та втілювати їх в експериментальних методиках [112, с. 275]
	уміння, навички та здатність виявляти та формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювання мети та гіпотези дослідження, визначати основні поняття [90]
Психолого-професійний	ініціативність, організованість, самодисципліна, самоконтроль, самостійність, активність, продуктивність тощо [15]
Інтерпретаційно-рефлексійний / Оцінювально-рефлексивний / Рефлексивний / Рефлексивно-особистісний / Функціонально-рефлексивний / Рефлексивно-прогностичний	знання і уміння здійснювати аналіз результатів діяльності, тобто порівнювати досягнуті результати з поставленою метою, уміння інтерпретувати отримані дані; проводити самооцінку дослідницької діяльності; формувати висновки; розробляти методичні рекомендації для тих, хто буде використовувати результати дослідження [60]
	вміння осмислювати власну діяльність з позицій сучасної науки [17, с. 60]
	здатність до рефлексії власної аналітичної діяльності, що передбачає самоаналіз та самооцінку своєї діяльності та її результатів, усвідомлення та оцінювання ступеню реалізації запланованих цілей діяльності [125, с. 475]
	усвідомлення й оцінювання ходу й результатів самостійної дослідницької діяльності; здатності саморегуляції: наявність знань про способи професійного самовдосконалення; уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі; бажання самоудосконалитися, уміння використовувати механізм самооцінки власних досягнень в дослідницькій діяльності [31, с. 59]

	<p>уміння зібрати матеріал теоретичної та практичної частин наукової роботи, грамотно його згрупувати та інтерпретувати з позицій методології дослідження; спроможність простежувати, аналізувати, оцінювати свою діяльність та результати дослідницької діяльності; уміння усвідомлювати причини недоліків у своїй роботі з прагнення їх подолати; точно формулювати висновки, які відповідають завданням дослідження; виокремлювати перспективи вивчення проблеми [112, с. 275]</p>
	<p>вміння прогнозувати результати дослідження, рефлексивно мислити, оцінювати минулий власний досвід роботи, уміння співставляти, виокремлювати головне із другорядного, виявляти зв'язки між феноменами та ін. [75]</p>
	<p>здатність до самоаналізу, самопостереження, самооцінювання і самоконтролю своєї діяльності як головної передумови реалізації зворотного зв'язку (володіння методикою самоаналізу, адекватної "Я"-концепції, критичності мислення, здатності до самовдосконалення) [15]</p>
	<p>відображає рефлексивно-оцінну діяльність та здатність до узагальнення та прогнозування наслідків [12, с. 14]</p>
	<p>врахування здатності до рефлексії власної аналітичної діяльності, що передбачає самоаналіз та самооцінку своєї діяльності та її результатів, усвідомлення та оцінювання ступеню реалізації запланованих цілей діяльності [11, с. 16]</p>
Комуникативний	<p>знання способів взаємодії з учасниками дослідницького процесу; уміння виступати в команді, наочно і переконливо проводити презентацію своїх ідей [60]</p>
	<p>рівень оволодіння сучасними засобами наукової комунікації; здатність комунікувати, взаємодіяти з іншими у ході дослідження проблеми; презентувати свої доробки під час виступу на науковій конференції; розумно приймати критику на адресу своїх наукових пошуків; аргументувати, доводити адекватність власної дослідницької позиції тощо [112, с. 275]</p>

Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс)

Інструкція. Методика призначена для діагностики наявності прагнення домогтися успіху в професійній діяльності. Вам буде запропоновано 41 твердження, які вимагають однозначних відповідей («так» або «ні»). У реєстраційному банку, у клітинці, відповідній номеру твердження, поставте знак «+» (так), якщо згодні, або «-» (ні), якщо не згодні. Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь.

Реєстраційний бланк

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41				

Стимульний матеріал

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все «ставлю на карту».
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Потрібно покладатися тільки 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 менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще й кваліфікованіше за інших.
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади та становища.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я вдаюся аж до крайніх заходів.

Ключ

По 1 балу нараховується за відповіді “так” на такі питання:	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41
По 1 балу нараховується за відповіді “ні” на такі питання:	6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39
Не враховуються відповіді на питання:	1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40

Далі підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація результатів

- від 1 до 10 балів – фрагментарний рівень;
- від 11 до 16 балів – достатній рівень;
- більше 17 балів – творчій рівень.

Вивчення спрямованості особистості (Методика В. Смекала і М. Кучера)

Призначення дослідження – визначення наявності орієнтації і спрямованості на дослідницьку діяльність і бажання оволодіти цим видом діяльності.

Інструкція. На кожен пункт анкети можливі 3 відповіді, позначені літерами А, В, С. З відповідей на кожен пункт виберіть ту, яка найкраще виражає вашу точку зору, яка для вас найбільш цінна, або найбільше відповідає правді. Букву вашої відповіді напишіть в листі відповідей проти номера питання в стовпчику «Найбільше». Потім з відповідей на це ж питання виберіть ту, яка найдалі стоїть від вашої точки зору, найменш цінна для вас, або найменше відповідає правді. Відповідну букву напишіть проти номера питання, але в рубриці «Найменше». Для кожного питання використовуйте тільки дві літери, відповіді, що залишилися, не записуйте ніде. Над питаннями не думайте занадто довго: перший вибір самий зазвичай буває найкращим. Час від часу контролюйте себе: чи правильно ви записуєте відповіді, в ті чи стовпці, чи скрізь проставлені букви. Якщо виявиться помилка, виправте її.

Текст опитувальника

1. Найбільше задоволення в житті дає:
 - А. Оцінка роботи.
 - В. Свідомість того, що робота виконана добре.
 - С. Свідомість, що знаходишся серед друзів.

2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:
 - А. Тренером, який розробляє тактику гри.
 - В. Відомим гравцем.
 - С. Обраним капітаном команди.

3. Кращими викладачами є ті, які:
 - А. Мають індивідуальний підхід.
 - В. Захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього.
 - С. Створюють в колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловити свою точку зору.

4. Учні оцінюють як найгірших таких викладачів, які:
 - А. Не приховують, що деякі люди їм несимпатичні.
 - В. Викликають у всіх дух змагання.
 - С. Проводять враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.

5. Я радий, коли мої друзі:
 - А. Допмагають іншим, коли надається випадок.
 - В. Завжди вірні і надійні.
 - С. Інтелегентність і у них широкі інтереси.

6. Кращими друзями вважають тих:
 - А. С якими складаються взаємні відносини.
 - В. Які можуть більше, ніж я.
 - С. На яких можна сподіватися.

7. Я хотів би бути відомим, як ті:
 - А. Хто домігся життєвого успіху.
 - В. Хто може сильно любити.
 - С. Хто відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

8. Якщо я б міг вибирати, я хотів би бути:
 - А. Науковим працівником.
 - В. Начальником відділу.
 - С. Досвідченим льотчиком.

9. Коли я був дитиною, я любив:
 - А. Ігри з друзями.
 - В. Успіхи в справах.
 - С. Коли мене хвалили.

10. Найбільше мені не подобається, коли я:
 - А. Зустрічаю перешкоду при виконанні покладеної на мене завдання.
 - В. Коли в колективі погіршуються товариські відносини.
 - С. Коли мене критикує дорослий (учитель).

11. Основна роль школи повинна полягати в:
 - А. Підготовці учнів до роботи за фахом.
 - В. Розвитку індивідуальних здібностей і самостійності.
 - С. Виховання в учнів якостей, завдяки яким вони могли б уживатися з людьми.

12. Мені не подобаються колективи, в яких:
 - А. Недемократична система.
 - В. Людина втрачає індивідуальність в загальній масі.
 - С. Неможливо прояв власної ініціативи.

13. Якби у мене було більше вільного часу, я б використав його:
 - А. Для спілкування з друзями.
 - В. Для улюблених справ і самоосвіти.
 - С. Для безтурботного відпочинку.

14. Мені здається, що я здатний на максимальне, коли:
- А. Працюю з симпатичними людьми.
 - В. У мене робота, яка мене задовольняє.
 - С. Мої зусилля досить винагороджені.
15. Я люблю, коли:
- А. Приємно проводжу час з друзями.
 - В. Інші цінують мене.
 - С. Відчуваю задоволення від виконаної роботи.
16. Якщо про мене писали в газетах, мені хотілося б, щоб:
- А. Відзначили справу, яке я виконав.
 - В. Похвалили мене за мою роботу.
 - С. Повідомили про те, що мене вибрали в комітет або бюро.
17. Найкраще я вчився б, якби викладач:
- А. Мав до мене індивідуальний підхід.
 - В. Стимулювати мене на більш цікава праця.
 - С. Викликав дискусію по розбираємо питань.
18. Немає нічого гіршого, ніж
- А. Образа особистої гідності.
 - В. Неуспіх при виконанні важливого завдання.
 - С. Втрата друзів.
19. Найбільше я ціную:
- А. Особистий успіх.
 - В. Загальну роботу.
 - С. Практичні результати.
20. Дуже мало людей:
- А. Дійсно радіють виконану роботу.
 - В. С задоволення працюють в колективі.
 - С. Виконують роботу по-справжньому добре.
21. Я не переносю:
- А. Сварки і суперечки.
 - В. Відкидання всього нового.
 - С. Людей, які ставлять себе вище інших.

22. Я хотів би:
- А. Щоб оточуючі вважали мене своїм другом.
 - В. Допомогати іншим у спільній справі.
 - С. Викликати захоплення інших.
23. Я люблю начальство, коли воно:
- А. Вимогливо.
 - В. Користується авторитетом.
 - С. Доступно.
24. На роботі я хотів би:
- А. Щоб рішення приймалися колективно.
 - В. Самостійно працювати над вирішенням проблеми.
 - С. Щоб начальник визнав мої достоїнства.
25. Я хотів би прочитати книгу:
- А. Про мистецтво добре уживатися з людьми.
 - В. Про життя відомої людини.
 - С. Типу «Зроби сам».
26. Якщо у мене були б музичні здібності, я хотів би бути:
- А. Диригентом.
 - В. Солістом.
 - С. Композитором.
27. Вільний час з найбільшим задоволенням проводжу:
- А. Дивлячись детективні фільми.
 - В. В розвагах з друзями.
 - С. Займаючись своїм захопленням.
28. За умови однакової фінансової успіху я б із задоволенням:
- А. Вигадав цікавий конкурс.
 - В. Виграв би в конкурсі.
 - С. Організував би конкурс і керував ним.
29. Для мене найважливіше знати:
- А. Що я хочу зробити.
 - В. Як досягти мети.
 - С. Як залучити інших до досягнення моєї мети.
30. Людина повинна вести себе так, щоб:
- А. Інші були задоволені ним.
 - В. Виконати насамперед свою задачу.
 - С. Не потрібно було докоряти йому за роботу.

Ключ до опитувальника

Спрямованість на:					
себе (СС)		взаємодію (ВД)		завдання (СЗ)	
1 А	16 В	1 С	16 С	1 В	16 С
2 В	17 А	2 С	17 С	2 С	17 В
3 А	18 А	3 С	18 С	3 В	18 В
4 А	19 А	4 В	19 В	4 С	19 С
5 В	20 С	5 А	20 В	5 С	20 А
6 С	21 С	6 А	21 А	6 В	21 В
7 А	22 С	7 С	22 А	7 В	22 В
8 С	23 В	8 В	23 С	8 А	23 А
9 С	24 С	9 А	24 А	9 В	24 В
10 С	25 В	10 В	25 А	10 А	25 С
11 В	26 В	11 С	26 А	11 А	26 С
12 В	27 А	12 А	27 В	12 С	27 С
13 С	28 В	13 А	28 С	13 В	28 А
14 С	29 А	14 А	29 С	14 В	29 В
15 А	30 С	15 С	30 А	15 В	30 В

Обробка результатів.

При обробці матеріалів дослідження користуються спеціальним ключем. Якщо вказана в ключі буква (А, В або С) занесена в рубрику «Більше всього», то студентів зараховують 2 бали за даним видом спрямованості. Якщо ж буква розташована під індексом «Менше всього», то студентів дається 0 балів. Потім підраховується кількість двійок і записується внизу у бланку відповідей поряд із буквами «СС», «ВД», «СЗ» у колонці «Більше всього».

Далі підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація результатів

- від 17 до 28 балів – фрагментарний рівень;
- від 29 до 40 балів – достатній рівень;
- від 41 до 49 балів – творчий рівень.

Методика Л. Йовайши

Призначення дослідження – визначення наявності спрямованості на розумові види праці.

Інструкція. Укажіть, якій із двох відповідей ви надаєте перевагу. Занесіть її у відповідну клітинку аркуша відповідей. Деякі відповіді можуть бути вам однаково цікавими, в такому випадку надайте все-таки перевагу одній з них.

Свої відповіді оцініть балами від 0 до 3 таким чином:

- якщо ви згодні з твердженням «а» і не згодні з твердженням «б», то в клітинку «а» внесіть цифру 3, а в клітинку «б» – 0;
- якщо ви згодні з твердженням «б» і не згодні з твердженням «а», то в клітинку «а» внесіть 0, а в клітинку «б» – 3;
- якщо ви надаєте незначну перевагу твердженню «а», то в клітинку «а» впишіть 2, а в клітинку «б» – 1;
- якщо ви надаєте незначну перевагу твердженню «б», то в клітинку «а» внесіть 1, а в клітинку «б» – 2.

Постарайтеся на всі запитання відповісти добросовісно, дотримуючись вимог інструкції.

Запитання

1. Деякі люди вважають, що важливіше:
 - а) багато знати;
 - б) створювати матеріальні блага.

2. Що вас найбільше приваблює у читанні книжок?
 - а) гарний літературний стиль;
 - б) яскраве зображення сміливості й хоробрості героїв.

3. Яка нагорода вас більше порадувала б?
 - а) за наукову роботу;
 - б) за громадську діяльність.

4. Якби вам випала нагода обійняти певну посаду, яку б ви обрали?
 - а) директора фірми;
 - б) головного інженера фірми.

5. Що, на вашу думку, слід більше відзначати в учасників художньої самодіяльності?
 - а) те, що вони несуть людям мистецтво й красу;
 - б) те, що виконують корисну роботу.

Продовження дод. Д

6. Яка, на ваш погляд, сфера діяльності людини майбутнього буде домінувати?

- а) фізика;
- б) фізкультура.

7. Якби вам надали посаду директора школи, на що б ви звернули більшу увагу?

- а) на створення необхідних зручностей (взірцева їдальня, кімната відпочинку і т.ін.);
- б) на згуртування дружнього працьовитого колективу.

8. Ви на виставці. Що вас найбільше приваблює в експонатах?

- а) колір, досконалість форм;
- б) як і з чого вони зроблені.

9. Які риси характеру людини вам більше імпонують?

- а) мужність, сміливість, витривалість;
- б) доброзичливість, чуйність, відсутність корисливості.

10. Уявіть, що ви професор університету. Якому заняттю ви надали б перевагу у вільний від роботи час?

- а) читанню художньої літератури;
- б) дослідам з фізики, хімії.

11. Вам випадає нагода подорожувати у різні країни. У якості кого ви з більшим бажанням поїхали б?

- а) як відомий спортсмен на міжнародні змагання;
- б) як відомий спеціаліст із зовнішньої торгівлі.

12. У газеті дві статті різного змісту. Яка з них викликала б у вас більшу зацікавленість?

- а) стаття про машину нового типу;
- б) стаття про нову наукову теорію.

13. Ви дивитеся на спортивний парад олімпійських команд. Що більше привертає вашу увагу?

- а) злагоджений крок, бадьорість, граційність учасників;
- б) зовнішнє оформлення колон (знамена, одяг тощо).

14. Уявіть, що у вас багато вільного часу. Чим би ви охочіше зайнялися?

- а) чимось практичним (ручною працею);
- б) допомогою іншим людям.

15. Яку виставку відвідали б ви з більшим задоволенням?
а) виставку нових продовольчих товарів;
б) виставку новинок наукової апаратури.
16. Якби у школі було два гуртки, який би ви обрали?
а) технічний;
б) музичний.
17. Як вам здається, на що слід було б у школі звернути увагу?
а) на виховання культури спілкування, оскільки це потрібно для вашого майбутнього;
б) на спорт, оскільки це важливо для зміцнення здоров'я.
18. Які журнали ви читали б з більшим задоволенням?
а) науково-популярні;
б) літературно-художні.
19. Який з двох видів праці на свіжому повітрі вас більше приваблює?
а) робота з машинами;
б) «ходяча робота» (агроном, лісник).
20. Яке, на ваш погляд, завдання школи важливіше?
а) підготовка учнів до практичної діяльності, вміння створювати матеріальні блага;
б) підготовка учнів до роботи з людьми, щоб вони вміли допомагати іншим.
21. Які видатні люди вам цікаві?
а) Генрі Форд;
б) Альберт Ейнштейн.
22. Що важливіше для людини?
а) створювати собі благополучний зручний побут;
б) жити без комфорту, але мати можливість творити і користуватися шедеврами мистецтва.
23. Для благополуччя майбутнього людства, що, на ваш погляд, важливіше?
а) правосуддя;
б) техніка.
24. Яку із двох книжок ви читали б з більшим задоволенням?
а) про досягнення спортсменів;
б) про розвиток промисловості.

Таблиця-ключ

	А	Б	В	Г	Ґ	Д		А	Б	В	Г	Ґ	Д
1		а				б	16			а	б		
2				а	б		17	а				б	
3	б	а					18		а		б		
4			б			а	19			а		б	
5	б			а			20	б					а
6		а			б		21		б	а			
7	б					а	22				б		а
8			б	а			23	а		б			
9	б				а		24					а	б
10		б		а			25	а	б				
11					а	б	26			б			а
12		б	а				27	а			б		
13				б	а		28		а			б	
14	б		а				29				б		а
15		б				а	30			б		а	

Обробка та інтерпретація результатів дослідження:

Замість букв «а» і «б» навпроти кожного запитання поставте відповідну цифру з бланка відповідей у таблицю-ключ.

Рівень прояву спрямованості на розумові види праці визначалась за результатами в категорії «Б».

Інтерпретація результатів

- від 0 до 40 балів – фрагментарний рівень;
- від 41 до 65 балів – достатній рівень;
- від 66 до 90 балів – творчій рівень.

Текст методики «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла

Цей тест є необхідним для детального вивчення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів за окремими показниками.

Інструкція. У даному дослідженні вам буде запропонована низка запитань і три варіанти відповіді на кожне питання («а», «б», «в»). Відповідати потрібно таким чином: спочатку прочитайте питання і варіанти відповідей на нього, потім виберіть один з трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображають більшою мірою вашу думку, ніж два останніх, і поставте хрестик у відповідній клітинці на листку для відповідей. Прагніть не удаватися дуже часто до проміжної відповіді типа «невпевнений», «щось середнє». Вибирайте його лише тоді, коли не можете відповісти інакше. Відповідайте на кожне питання.

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника: а) так; б) не упевнений; в) немає.

2. Я готовий як можна щиріше відповісти на питання: а) так; б) не упевнений; в) немає.

3. Я вважав за краще б мати дачу: а) у жвавому дачному селищі; б) віддав перевагу б чомусь середньому; в) відокремлено, в лісі.

4. Я можу знайти в собі досить сил, аби впоратися з життєвими труднощами; а) завжди; б) зазвичай; в) рідко.

5. Побачивши диких тварин мені стає ніяково, навіть якщо вони надійно захищені в клітках: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

6. Я утримуюся від критики людей і їх поглядів: а) так; б) інколи; в) немає.

7. Я роблю людям різкі, критичні зауваження, якщо мені здається, що вони на це заслуговують: а) зазвичай; б) інколи; в) ніколи не роблю.

8. Я віддаю перевагу нескладній класичній музиці над сучасними популярними мелодіями: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

9. Якби я побачив двох сусідських дітей, що б'ються, я: а) надав би їм самим з'ясувати свої стосунки; б) не знаю, що зробив би; в) постарався б розібратися в їх сварці.

10. На зборах і в компаніях: а) я легко виходжу вперед; б) вірно щось середнє; в) я вважаю за краще триматися в стороньці.

11. Здається, цікаво бути: а) інженером-конструктором; б) не знаю, що вважати за краще; в) драматургом.

12. На вулиці я швидше зупинюся, аби поглянути, як працює художник, чим стану спостерігати за вуличною сваркою: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

13. Зазвичай я спокійно перенесу самовдоволення людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

14. Якщо людина обманює, я майже завжди можу відмітити це по виразу його обличчя: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

15. Я вважаю, що найнуднішу повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності: а) згоден, б) не упевнений, в) не згоден.

16. Я вважав за краще б взятися до роботи; а) де можна багато запрацювати, якщо навіть заробітки непостійні; б) не знаю, що вибрати; в) з постійною, але відносно невисокою зарплатою.

17. Я говорю про свої відчуття: а) лише у разі потреби; б) вірно щось середнє в) охоче, коли надається можливість. 1

18. Зрідка я переживаю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю чому: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

19. Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен: а) жодного відчуття провини у мене не виникає; б) вірно щось середнє; в) я все ж відчуваю себе трохи винуватим.

20. На роботі у мене буває більше скрути з людьми які: а) відмовляються використовувати сучасні методи; б) не знаю, що вибрати; в) постійно намагаються щось змінити в роботі, яка і так йде нормально.

21. Приймаючи рішення, я керуюся більше: а)сердцем; б) серцем і розумом в рівній мірі; в) розумом.

22. Люди були б щасливіші, якби вони більше часу проводили в суспільстві своїх друзів: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

23. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на успіх: а) так; б) важко відповісти; в) немає.

24. Розмовляючи, я схильний: а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову; б) вірно щось середнє; в) раніше гарненько зібратися з думками.

25. Навіть якщо я чим-небудь сильно оскаженілий, я втихомирююся досить швидко: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

26. При рівній тривалості робочого дня і однакої зарплаті мені було б цікаво працювати: а) столяром або кухарем; б) не знаю, що вибрати; в) офіціантом в хорошому ресторані.

27. У мене було: а) дуже мало виборних посад; б) декілька; в) багато виборних посад.

28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до: а) гострий; б) різати; в) гострити.

29. Інколи яка-небудь думка не дає мені заснути: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

30. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

31. Застарілий закон має бути змінений: а) лише після ґрунтового обговорення; б) вірно щось середнє; в) негайно.

32. Мені стає ніяково, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якимось чином впливають на інших людей: а) так, це вірно; б) не впевнений; в) ні, це невірно.

33. Більшість знайомих вважають мене веселим співбесідником: а) так; б) не впевнений; в) немає.

34. Коли я бачу неохайних, неохайних людей: а) мене це не хвилює; б) вірно щось середнє; в) вони викликають у мене неприязнь і відразу.

35. Я злегка втрачаюся, несподівано виявившись в центрі уваги: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає

36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад зустрітися увечері з друзями, піти на танці, взяти участь в цікавому суспільному заході; а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

37. У школі я вважав за краще: а) уроки музики (співу); б) важко сказати; в) заняття в майстернях, ручна праця.

38. Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, аби мої розпорядження строго виконувалися, а інакше я відмовляюся від доручення: а) так; б) інколи; в) немає.

39. Важливіше, аби батьки: а) сприяли тонкому розвитку відчуттів у своїх дітей; б) вірно щось середнє; в) учили дітей управляти своїми відчуттями.

40. Беручи участь в колективній роботі, я вважав за краще б: а) спробувати внести поліпшення в організацію роботи; б) вірно щось середнє; в) вести записи і стежити за тим, аби дотримувалися правила.

41. Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

42. Я вважав за краще б поводитися з людьми ввічливими і делікатними, чим з грубуватими і прямолінійними: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

43. Коли мене критикують на людях, це мене украй пригноблює: а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) це невірно.

44. Якщо мене викликає до себе начальник, я: а) використовую цей випадок, аби попросити про те, що мені потрібне; б) вірно щось середнє; в) турбуюся, що зробив щось не так.

45. Я вважаю, що люди повинні дуже серйозно подумати, перш ніж відмовлятися від досвіду колишніх років, минулих століть: а) так; б) не впевнений; в) немає.

46. Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене в чомусь: а) так; б) не впевнений; в) немає.

47. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь в спортивному житті школи: а) досить часто; б) від випадку до випадку; в) дуже рідко.

48. Я підтримую удома хороший порядок і майже завжди знаю що де лежить: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

49. Коли я думаю про те, що сталося протягом дня, я незрідка випробовую занепокоєння: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

50. Інколи я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

51. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути: а) лісничим; б) важко вибрати; в) вчителем старших класів.

52. До дня народження, до свят: а) люблю робити дарунки; б) важко відповісти; в) вважаю, що покупка дарунків — декілька неприємний обов'язок.

53. «Втомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до: а) посмішка; б) успіх; в) щасливий.

54. Яке з даних слів не личить до двох останнім: а) свічка; б) місяць; в) лампа.

55. Мої друзі: а) мене не підводили; б) зрідка; в) підводили досить часто.

56. У мене є такі якості, по яких я ясно перевершую інших людей: а) так; б) не упевнений; в) немає.

57. Коли я засмучений, я всіляко прагну приховати свої відчуття від інших: а) так, це вірно; б) швидше щось середнє; в) це невірно.

58. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави і в інші місця, де можна розважитися: а) частіше за один раз в тиждень (частіше, ніж більшість людей); б) приблизно раз на тиждень (як більшість); в) рідше за один раз в тиждень (рідше, ніж більшість).

59. Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер і дотримання правил етикету: а) так; б) не упевнений; в) немає.

60. У присутності людей значніших, ніж я (людей старше за мене, або з великим досвідом, або з вищим положенням), я схильний триматися скромно: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

61. Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступити перед великою аудиторією: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

62. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, де південь, схід або захід: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

63. Якби хтось розсердився на мене: а) я постарався б його заспокоїти; б) не знаю, що б я зробив; в) це викликало б у мене роздратування.

64. Коли я бачу статтю, яку вважаю несправедливою, я швидше схильний забути про це, чим з обуренням відповісти авторові: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

65. У моїй пам'яті не затримуються надовго неістотні дрібниці, наприклад назви вулиць, магазинів: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

66. Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин: а) так; б) важко сказати; в) немає.

67. Я їм з насолодою і не завжди настільки ретельно піклуюся про свої манери, як це роблять інші люди: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

68. Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрічатися: а) дуже рідко; б) вірно щось середнє; в) досить часто.

69. Інколи мені говорять, що мій голос і вигляд дуже явно видають моє хвилювання: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

70. Коли я був підлітком і моя думка розходилася з батьківською, я зазвичай: а) залишався при своїй думці; б) середнє між а і в; в) поступався, визнаючи їх авторитет.

71. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами: а) так; б) не упевнений; в) немає.

72. Я вважав за краще б жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

73. У багатьох відношеннях я вважаю себе сповна зрілою людиною: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

74. Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, чим допомагає: а) часто; б) зрідка; в) ніколи.

75. Я завжди в змозі строгий контролювати прояв своїх відчуттів: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

76. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б: а) працювати над ним в лабораторії далі; б) важко вибрати; в) поклопотатися про його практичне використання.

77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до: а) хоробрий; б) неспокійний; в) жахливий.

78. Який з наступних дробів не личить до двох останнім: а) $3/7$; б) $3/9$; в) $3/11$.

79. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю, чому: а) так, вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

80. Люди відносяться до мене менш доброзичливо, чим я на те заслуговую своїм добрим до них відношенням: а) дуже часто; б) інколи; в) ніколи.

81. Вживання нецензурних виразів мені завжди осоружно (навіть якщо при цьому немає осіб іншої підлоги); а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

82. У мене, безумовно, менше друзів, чим у більшості людей: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

83. Дуже не люблю бувати там, де ні з ким поговорити: а) вірно; б) не упевнений; в) невірно.

84. Люди інколи називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

85. У різних ситуаціях в суспільстві я випробовував хвилювання, схоже на те, яке випробовує чоловік перед виходом на сцену: а) досить часто; б) зрідка; в) навряд чи коли-небудь.

86. Знаходячись в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся збоку і здебільше надаю говорити іншим: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

87. Мені більше подобається читати: а) реалістичні описи гострих військових або політичних конфліктів; б) не знаю, що вибрати; в) роман, збуджуючий уяву і відчуття.

88. Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

89. Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені докоряють, то, як правило, лише зачепило: а) вірно; б) щось середнє між а і в; в) невірно.

90. Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці а) вірно; б) вірно щось середнє; в) невірно.

91. Під час тривалої подорожі я вважав за краще б: а) читати що-небудь складне, але цікаве; б) не знаю, що вибрав би; в) провести час, розмовляючи з попутником.

92. У жартах про смерть немає нічого поганого або осоружного доброму смаку: а) так, згоден; б) вірно щось середнє; в) ні, не згоден.

93. Якщо мої знайомі погано поводяться зі мною і не приховують своєї неприязні: а) це ніскільки мене не пригноблює; б) вірно щось середнє; в) я падаю духом.

94. Мені стає ніяково, коли мені говорять компліменти і хвалять в обличчя: а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) ні, це невірно.

95. Я вважав за краще б мати роботу: а) з чітко певним і постійним заробітком; б) вірно щось середнє; в) з вищою зарплатою, яка б залежала від моїх зусиль і продуктивності.

96. Мені легко вирішити важке питання або проблему: а) якщо я обговорюю їх з іншими; б) вірно щось середнє; в) якщо я обдумую їх наодинці.

97. Я охоче беру участь в суспільному житті, в роботі різних комісій: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

98. Виконуючи яку-небудь роботу, я не втихомирююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі: а) вірно; б) середнє між а і в; в) невірно.

99. Інколи зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

100. Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

101. Якби я працював в господарській сфері, мені було б цікаво: а) розмовляти із замовниками, клієнтами; б) вибираю щось середнє; в) вести рахунки і іншу документацію.

102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до: а) в'язниця; б) грішний; в) що вкрав.

103. АБ так відноситься до ГВ, як СР до: а) ПО; б) ОП; в) ТУ.

104. Коли люди поводяться нерозсудливо і безрозсудно; а) я відношуся до цього спокійно; б) вірно щось середнє; в) переживаю до них почуття презирства.

105. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють: а) це мені не заважає, я можу зосередитися; б) вірно щось середнє; в) це псує мені задоволення і злить мене.

106. Думаю, що про мене правильніше сказати, що я: а) ввічливий і спокійний; б) вірно щось середнє; в) енергійний і напористий.

107. Я вважаю, що: а) жити потрібно за принципом «справі час — потісі година»; б) щось середнє між а і в; в) жити потрібніше веселіше, не особливо піклуючись про завтрашній день.

108. Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздалегідь радіти, в глибині душі передчуваючи успіх: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

109. Якщо я замислююся про можливі труднощі в своїй роботі: а) я прагну заздалегідь скласти план, як з ними впоратися; б) вірно щось середнє; в) думаю, що впораюся з ними, коли вони з'являться.

110. Я легко освоююся в будь-якому суспільстві: а) так; б) не упевнений; в) немає.

111. Коли потрібно трохи дипломатії і уміння переконати людей в чому-небудь, зазвичай звертаються до мене: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

112. Мені було б цікаво: а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи; б) важко відповісти; в) працювати інженером-економістом.

113. Якщо я абсолютно упевнений, що людина поступає несправедливо або егоїстично, я заявляю йому про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

114. Інколи я жартома роблю яке-небудь придуркувате зауваження лише для того, щоб здивувати людей і поглянути, що вони на це скажуть: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

115. Я б із задоволенням працював в газеті оглядачем театральних постановок, концертів і т. п.: а) так; б) не упевнений; в) немає.

116. Якщо мені довго доводиться сидіти на зборах, не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не випробовую потреби малювати що-небудь і соватися на стільці: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

117. Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю: а) «він – брехун»; б) вірно щось середнє; в) «мабуть, його невірно інформували».

118. Передчуття, що мене чекає якийсь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене: а) часто; б) інколи; в) ніколи.

119. Думка, що хвороби викликаються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

120. Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

121. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я дуже невтриманий і нехтую правилами пристойності: а) дуже; б) небагато; в) зовсім не непокоїть.

122. Працюючи над чимось, я вважав за краще б робити це: а) у колективі; б) не знаю, що вибрав би; в) самостійно.

123. Бувають періоди, коли важко стриматися від відчуття жалості до самого собі: а) часто; б) інколи; в) ніколи.

124. Частенько люди дуже швидко виводять мене з себе: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

125. Я завжди можу без особливих труднощів позбавитися від старих звичок і не повертатися до них більше: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

126. При однаковій зарплаті я вважав за краще б бути: а) адвокатом; б) важко вибрати; в) штурманом або льотчиком.

127. «Краще» так відноситься до «найгірший», як «повільніше» до: а) швидкий; б) найкращий; в) якнайшвидший.

128. Яке з наступних поєднань знаків повинне продовжити ряд ХООООХХОООХХХ: а) ОХХХ; б) ООХХ; в) ХООО.

129. Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я інколи відчуваю себе не в змозі це зробити: а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

130. Зазвичай я можу зосередитися і працювати, не звертає уваги на те, що люди довкола дуже шумлять: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

131. Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

132. Я провожу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про ті приємні події, які ми разом пережили колись: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

133. Мені приносить задоволення здійснювати ризиковані вчинки лише ради забави: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

134. Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

135. Я вважаю себе дуже товариською (відкритим) людиною: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

136. У спілкуванні з людьми: а) я не прагну стримувати свої відчуття; б) вірно щось середнє; в) я приховую свої відчуття.

137. Я люблю музику: а) легку, живу, холоднувату; б) вірно щось середнє; в) емоційно насичену і сентиментальну.

138. Мене більше захоплює краса вірша, чим краса і досконалість зброї: а) так; б) не упевнений; в) немає.

139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим: а) я не повторюю його; б) важко відповісти; у) повторюю своє зауваження знову.

140. Мені б хотілося вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, звільнених на поруки: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

141. Для мене поважніше: а) зберігати хороші стосунки з людьми; б) вірно щось середнє; в) вільно виражати свої відчуття.

142. У туристській подорожі я вважав за краще б дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

143. Про мене справедливо думають, що я наполеглива і працелюбна людина, але успіхів добиваюся рідко: а) так; б) не упевнений; в) немає.

144. Якщо люди зловживають моєю прихильністю до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

145. Якби в групі розгорілася запекла суперечка: а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем; б) вірно щось середнє; в) я б дуже хотів, аби все закінчилося мирно.

146. Я вважаю за краще планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих рад: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

147. Інколи відчуття заздрості впливає на мої вчинки, а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

148. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди прав, але він завжди має право наполягти на своєму: а) так; б) не упевнений; в) немає.

149. Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що мене чекає: а) так; б) інколи; в) немає.

150. Якщо я беру участь в якій-небудь грі, а ті, що оточують голосно висловлюють свої міркування, мене це не виводить з рівноваги: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

151. Мені здається, цікаво бути: а) художником; б) не знаю, що вибрати; в) директором театру або кіностудії.

152. Яке з наступних слів не личить до двох останнім: а) який-небудь; б) декілька; в) велика частина.

153. «Полум'я» так відноситься до «жари», як «троянда» до: а) Шип; б) червоні пелюстки; в) запах.

154. У мене бувають такі сни, що хвилюють, що я пробуджуюся: а) часто; б) зрідка; в) практично ніколи.

155. Навіть якщо багато що проти успіху якого-небудь почину, я все-таки вважаю, що варто ризикнути: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

156. Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі виявляюся в ролі керівника, тому що краще за всіх знаю, що повинен робити колектив: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

157. Я вважав за краще б одягатися швидше скромно, так, як все, ніж помітно і оригінально: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

158. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, залучає мене більше, ніж жвава вечірка: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

159. Деколи я нехтую добрими радами людей, хоча і знаю, що не повинен цього робити: а) зрідка; б) навряд чи коли-небудь; в) ніколи.

160. Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим враховувати основні форми поведінки — «що таке добре і що таке погано»: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

162. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, інколи необхідно застосувати силу: а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

163. У школі я вважав за краще (вважаю за краще): а) російська мова; б) важко сказати; в) математику або арифметику.

164. Інколи у мене бували засмучення через те, що люди говорили про мене погано позаочі без всяких на те підстав: а) так; б) важко відповісти; в) немає.

165. Розмови з людьми рядовими, зв'язаними умовностями і своїми звичками: а) часто бувають вельми цікавими і змістовними; б) вірно щось середнє; в) дратують мене, оскільки бесіда крутиться довкола дурниць і їй бракує глибина.

166. Деякі речі викликають в мені такий гнів, що я вважаю за краще взагалі про них не говорити: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

167. У вихованні важливіше: а) оточити дитяти коханням і турботою; б) вірно щось середнє; в) виробити у дитяти бажані навиків і погляди.

168. Люди вважають мене спокійною, урівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

169. Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинне створювати нові звичаї і відкидати убік старі звички і традиції: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

170. У мене бували неприємні випадки через те, що, задумавшись, я ставав неуважним: а) навряд чи коли-небудь; б) вірно щось середнє; в) кілька разів.

171. Я краще засвоюю матеріал: а) читаючи добре написану книгу; б) вірно щось середнє; в) беручи участь в колективному обговоренні.

172. Я вважаю за краще діяти по-своєму, замість того аби дотримуватися загальноприйнятих правил: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

173. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки не буду повністю упевнений в своїй правоті: а) завжди; б) зазвичай; в) лише якщо це практично можливо.

174. Інколи дрібниці нестерпимо діють на нерви, хоча я і розумію, що це дурниці: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

175. Я не часто говорю під впливом моменту таке, про що мені пізніше доводиться пошкодувати: а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

176. Якби мене попросили організувати збір грошей на дарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества: а) я погодився б; б) не знаю, що зробив би; в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий.

177. Яке з наступних слів не личить до двох останнім: а) широкий; б) зигзагоподібний; в) прямій.

178. «Скоро» так відноситься до «ніколи», як «близько» до: а) ніде; б) далеко; в) геть.

179. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, я досить швидко забуваю про це: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

180. Оточує відомо, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

181. Мабуть, для мене характерніша: а) нервозність при зустрічі з несподіваними труднощами; б) не знаю, що вибрати; в) терпимість до бажань (вимогам) інших людей.

182. Мене вважають дуже захопленою людиною: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

183. Мені подобається робота всіляка, пов'язана з частими змінами і поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

184. Я людина вельми пунктуальна і завжди наполягаю на тому, аби все виконувалося як можна точніше: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

185. Мені приносить задоволення робота, яка вимагає особливої сумлінності і точної майстерності: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

186. Я належу до енергійних людей, які завжди чимось зайняті: а) так; б) не упевнений; в) немає.

187. Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив: а) так; б) не упевнений; в) немає.

Ключ до методики Р. Кеттелла

1. А: 3а, 26в, 27в, 51в, 52а, 76в, 101а, 126а, 151в, 176а.

2. У: 286, 536, 546, 776, 786, 102в, 1036, 127в, 1286, 152а, 153в, 177а, 178а.

3. З: 4а, 5в, 29в, 30а, 55а, 79в, 80в, 104а, 105а, 129в, 130а, 154в, 179а.

4. Е: 6в, 7а, 31в, 32в, 56а, 57в, 81в, 106в, 131а, 155а, 156а, 180а, 181а.

5. F: 8в, 33а, 58а, 82в, 107в, 108в, 132а, 133а, 157в, 158в, 182а, 183а.

6. О: 9в, 34в, 59в, 83а, 84в, 109а, 134а, 159в, 160а, 111а, 185а.

7. Н: 10а, 35в, 36а, 60в, 61в, 85в, 86в, 110а, 111а, 135а, 136а, 161в, 186а.

8. І: 11в, 12а, 37а, 62в, 87в, 112а, 137в, 138а, 162в, 163а.

9. L: 13в, 38а, 63в, 64в, 88а, 89в, 113а, 114а, 139в, 164а.

10. М: 14в, 15в, 39а, 40а, 65а, 90в, 91а, 115а, 116а, 140а, 141в, 165в, 166в.

11. N: 16в, 17а, 41в, 42а, 66в, 67в, 92в, 117а, 142в, 167а.

12. О: 18а, 19в, 43а, 44в, 68в, 69а, 93в, 94а, 118а, 119а, 143а, 144в, 168в.

13. Q1: 20а, 21а, 45в, 46а, 70а, 95в, 120в, 145а, 169а, 170в.

14. Q2: 22в, 47а, 71а, 72а, 96в, 97в, 121в, 122в, 146а, 171а.

15. Q3: 23в, 24в, 48а, 73а, 98а, 123в, 147в, 148а, 172в, 173а.

16. Q4: 25в, 49а, 50а, 74а, 75в, 99а, 100в, 124а, 125в, 149а, 150в, 174а, 175в.

Ключ к тесту Кеттелла. Збіги у відповідях випробовуваного за «а» і «в» дають 2 бали, «б» – 1 бал. У фактора В усі збіги у відповідях дають 1 бал.

Фактор Q₁ «Консерватизм – радикалізм» (показник «наявність інтересу до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез»).

Фактор В «Інтелект» (показник «прояв здатності швидко навчатися та самостійно шукати інформацію»).

Фактор MD «Адекватність самооцінки» (показник «прояв здатності до реалістичної оцінки власних дій, здібностей, моральних якостей і вчинків»).

Фактор Q₂ «Конформізм – нонконформізм» (показник «прояв здатності доказово відстоювати власну наукову позицію, асертивності»).

Інтерпретація результатів

- від 0 до 4 балів – фрагментарний рівень;
- від 5 до 9 балів – достатній рівень;
- від 10 до 12 балів – творчій рівень.

**Тест-опитувальник А. Звєрькова і Е. Ейдмана
для визначення вольової саморегуляції особистості**

Інструкція: Вам пропонується тест, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне і вирішіть, правильне чи неправильне це твердження щодо Вас. Якщо правильне, то на аркуші для відповідей проти номера цього твердження поставте знак «плюс» (+), а якщо неправильне – «мінус» (–).

Тестовий матеріал

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваю, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди відстоюю свою позицію у розмові.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути "в гарній формі".
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.
15. За потреби я можу займатися своєю справою в незручних та в не пристосованих до цього умовах.
16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.
17. Я вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.
19. Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрій не так просто.
21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.
22. Мені важче, ніж іншим зосередитися на завданні чи на роботі.

23. Сперечатися зі мною важко.
 24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
 25. Мене легко відвернути від справ.
 26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.
 27. Люди іноді заздять моєму терпінню та допитливості.
 28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
 29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це інколи призводить до погіршення результатів.
 30. Мене, як правило, дратує, коли "перед носом" зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливості і самовладання.

Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
Наполегливість	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
Самовладання	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Інтерпретація результатів

- від 0 до 8 балів – фрагментарний рівень;
- від 9 до 17 балів – достатній рівень;
- від 18 до 24 балів – творчій рівень.

Методика дослідження вольової організації особистості (А. Хохлов)

Метою даної методики є прояву здатності регулювати власний емоційний стан.

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження і в бланку відповідей поставте знак «+» проти вибраного вами варіанта відповіді:

- «Безумовно, так»;
- «Швидше так, ніж ні»;
- «Швидше ні, ніж так»;
- «Безумовно, ні».

Текст опитувальника

1. Щастя – це коли пощастить.
2. Мої плани на майбутнє рідко були реальними.
3. Після того як я вже вирішив що-небудь зробити, я, як правило, ще вагаюся, перш ніж почати.
4. Часто через лінь я відкладаю розпочату роботу.
5. Часто я дію одразу, "не подумавши".
6. Звичайно без сторонньої допомоги я можу відволіктися від якої-небудь спокуси (читання цікавої книжки, приємна бесіда, хвилюючий телефільм і т.д.) та зайнятися потрібною справою.
7. У суперечках про життя я буваю правим частіше, ніж мої друзі.
8. Я вже вибрав справу, якій міг би присвятити все своє життя.
9. Я рідко запізнююсь на заняття (роботу).
10. Я звичайно надто довго не можу зважитися на якусь справу.
11. Будь-яку справу я намагаюся довести до кінця.
12. Я більше, ніж інші, запальний і дратівливий.
13. Я легко переймаюся настроєм інших людей.
14. Майже все в мене виходить з першої спроби.
15. Я люблю читати книжки про життя славетних людей.
16. Мені вдалося позбавитися деяких шкідливих звичок (постійно запізнюватись, палити та ін.).
17. Про мене можуть сказати, що я не з боягузливих.
18. Я часто втрачаю інтерес до справи, яка ще недавно здавалася мені цікавою.
19. Розмовляючи з людиною, якої я соромлюся чи боюся, я звичайно так хвилююся, що моя мова помітно змінюється.
20. Найчастіше мене не потрібно підганяти, щоб довести розпочату справу до кінця.
21. Мені добре відоме почуття лінощів.
22. Я живу цікавим та повноцінним життям.
23. Майже завжди мені вдається виконати заплановане на день.

24. Я частіше буваю впевненим у собі.
25. У мене багато незавершених справ.
26. Я маю витримку і можу залишатися спокійним у критичних ситуаціях.
27. Вислухавши докази однієї зі сторін, які сперечаються, я звичайно приймаю її точку зору, а після вислуховування другої сторони - хотів би змінити думку на протилежну.
28. Моя впевненість іноді мені заважає.
29. Своє майбутнє я уявляю не дуже виразно.
30. Досить часто я не виконую обіцянок.
31. У новій, незнайомій ситуації я, як правило, розгублююся і ніяковію.
32. Я можу назвати себе людиною з твердим характером.
33. Часто тривожні думки дошкуляють мені настільки, що я довго не можу заснути.
34. По відношенню до товаришів я найчастіше буваю в ролі підлеглого, ніж начальника.
35. До цього часу ще нікому не вдалося вивести мене з себе.
36. Я можу віднести себе до людей, які чітко бачать своє життєве покликання.
37. Я хотів би досягти в житті багато чого, але погано уявляю, яким саме чином.
38. Коли я запізнююся на урок або заняття, мені звичайно буває важко відкрити двері й увійти.
39. Наполегливість – риса мого характеру.
40. Як правило, я господар свого становища.
41. Мені легше живеться, коли хтось із дорослих контролює кожен мій крок.
42. У своїх вчинках я повністю незалежний від інших.
43. Мене в житті цікавить то одне, то інше, і важко чомусь віддати перевагу.
44. Мені дуже не вистачає зібраності та акуратності в справах.
45. Я часто відчуваю невпевненість в успіху розпочатої справи.
46. У мене лінощів більше, ніж у інших.
47. Власні емоції мені часто заважають у житті.
48. Жити мудрими думками інших краще, ніж своїми.
49. Я інколи відкладаю дуже важливу розпочату справу.
50. Я хотів би докорінно змінити своє життя.
51. Я дотримуюся режиму дня навіть у вільний від роботи та навчання час.
52. Відповідаючи на всі ці питання, мені неважко було вибрати між "так" і "ні".
53. Я часто, не закінчивши однієї справи, беруся за іншу.
54. Мені, як правило, вдається змусити себе зробити не дуже приємну, але корисну в майбутньому справу.
55. Я досить часто роблю що-небудь з усіма за компанію, навіть коли не дуже хотів би цього робити.

56. Коли я зайнятий чимось дуже відповідальним, мою увагу все ж можна відволікти.

Бланк відповідей

№ з/п	Безумовно, так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Безумовно, ні	№ з/п	Безумовно, так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Безумовно, ні	№ з/п	Безумовно, так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Безумовно, ні
	++	+	-	-		++	+	-	-		++	+	-	-
1					20					39				
2					21					40				
3					22					41				
4					23					42				
5					24					43				
6					25					44				
7					26					45				
8					27					46				
9					28					47				
10					29					48				
11					30					49				
12					31					50				
13					32					51				
14					33					52				
15					34					53				
16					35					54				
17					36					55				
18					37					56				
19					38									

Обробка результатів

В ключі (табл. 1) знак «№» означає номер твердження в опитувальнику, знак «++» – відповідь «безумовно, так», знак «+» – відповідь «швидше так, ніж ні», знак «-» – відповідь «швидше ні, ніж так» та знак «- -» – відповідь «безумовно, ні». Кругом у таблиці-ключі обводиться бал, який стоїть на тому місці, де учень при заповненні бланка відповідей поставив знак «+».

Наприклад: на твердження № 8 досліджуваний дав відповідь «швидше так, ніж ні» та у бланку відповідей поставив знак «+» у другій колонці. Отже, у таблиці-ключі навпроти № 8 він обводить кругом цифру 2. Набрані бали сумуються по вертикалі, окремо за кожною колонкою. Результат фіксується внизу колонки (Ц =; О =; і т.д.). Потім сумуються результати перших шести колонок; сума фіксується під індексом «В». Результат сьомої колонки («Щ») сюди не входить і розглядається окремо.

Ключ до опитувальника

№	++	+	-	--	№	++	+	-	--	№	++	+	-	--	№	++	+	-	--
1	0	1	2	3	2	0	1	2	3	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3
8	3	2	1	0	9	3	2	1	0	10	0	1	2	3	11	3	2	1	0
15	3	2	1	0	16	0	1	2	3	17	3	2	1	0	18	0	1	2	3
22	3	2	1	0	23	3	2	1	0	24	3	2	1	0	25	0	1	2	3
29	0	1	2	3	30	0	1	2	3	31	0	1	2	3	32	3	2	1	0
36	3	2	1	0	37	3	2	1	0	38	0	1	2	3	39	3	2	1	0
43	0	1	2	3	44	0	1	2	3	45	0	1	2	3	46	0	1	2	3
50	0	1	2	3	51	3	2	1	0	52	3	2	1	0	53	0	1	2	3
Σ					Σ					Σ					Σ				
Ц =					О =					Р =					Н =				

№	++	+	-	--	№	++	+	-	--	№	++	+	-	--
5	0	1	2	3	6	0	1	2	3	7	3	2	1	0
12	0	1	2	3	13	0	1	2	3	14	3	2	1	0
19	0	1	2	3	20	3	2	1	0	21	0	1	2	3
26	3	2	1	0	27	0	1	2	3	28	0	1	2	3
33	0	1	2	3	34	0	1	2	3	35	3	2	1	0
40	3	2	1	0	41	0	1	2	3	42	3	2	1	0
47	0	1	2	3	48	0	1	2	3	49	0	1	2	3
54	3	2	1	0	55	0	1	2	3	56	0	1	2	3
3					3					3				
С =					См =					Щ =				

Загальний результат В =

Інтерпретація результатів

- від 0 до 8 балів – фрагментарний рівень;
- від 9 до 16 балів – достатній рівень;
- від 17 до 24 балів – творчій рівень.

Контрольна робота

1. Які загальнонаукові методи є необхідними для наукової розвідки у сфері перекладознавства? Які саме методи плануєте використати Ви під час написання кваліфікаційної роботи? Від чого залежить Ваш вибір загальнонаукових методів?

2. Запропонуйте гіпотезу для кваліфікаційної роботи «Стратегії відтворення американських етнографічних реалій в українському перекладі (на матеріалі телесеріалу Друзі)».

3. Запропонуйте лінгвістичні методик для кваліфікаційної роботи на тему «Відтворення індивідуально-авторських особливостей казкового жанру при перекладі з англійської мови на українську». Обґрунтуйте свій вибір методик.

4. Запропонуйте методик для наступних кваліфікаційних робіт: «Відтворення індивідуально-авторських особливостей стилю антиутопії у перекладі з англійської мови на українську». «Стратегії відтворення культурно специфічної лексики в українському перекладі художньої літератури Вікторіанської доби». Обґрунтуйте свій вибір методик.

5. Поясніть, яким чином вибір методик впливає на результати та хід дослідження.

6. Визначте об'єкт та предмет розвідки «Стратегії перекладу англомовної підліткової літератури українською мовою».

7. Найпопулярнішою методикою в лінгвокультурології є:

- а) метод поля
- б) опис лінгвокультурам
- в) концептуальний аналіз

8. Об'єктом концептуального аналізу є

- а) смисли
- б) словоформи
- в) граматичні структури

9. Дедукція є процесом

- а) узагальнення результатів окремих спостережень
- б) поширення загального твердження на нові мовні факти
- в) науковим припущенням

10. Синтез передбачає

- а) поєднання ознак та характеристик явища в єдине ціле
- б) класифікацію явищ
- в) експериментальне ділення явища

11. Лінгвістичний експеримент належить до методик

- а) верифікації
- б) лінгвістичного дослідження
- в) інтерпретації результатів

12. Аналіз порівнянь та метафор
- виявляє периферійні семи
 - є простою у використанні
 - розглядає синтаксичну сполучуваність слів
13. Хронологізація визначає
- регіони функціонування діалектів
 - час фіксації явища в мові
 - особливості вживання діалектів
14. Поняття методики
- ширше за поняття методу
 - дорівнює поняттю метод
 - вужче за поняття методу
15. Індукція є
- узагальненням результатів спостережень
 - поширенням загального твердження на нові факти
 - інтроспекцією
16. Таксономія передбачає
- класифікацію
 - експериментальне ділення об'єкту
 - експеримент
17. Лінгвістичне спостереження є методикою
- верифікації результатів
 - інтерпретації результатів
 - лінгвістичного дослідження
18. Впишіть термін відповідно до запропонованого визначення:
- _____ визначається як спосіб пізнання.
 - _____ визначається як спосіб організації пізнавальної та дослідницької діяльності.
 - _____ є системою процедур вивчення об'єкту.
 - _____ методи використовуються в усіх галузях науки.
 - _____ цілеспрямоване сприйняття, зумовлене завданням пізнавальної діяльності, головною умовою якого є об'єктивність.
 - _____ – узагальнення результатів окремих спостережень, шляхом від конкретних даних емпіричного дослідження до загальних висновків.
 - _____ – поширення дії загального твердження на конкретне лінгвістичне явище чи мовний факт.
 - _____ – наукове припущення щодо певних ознак, характеристик, способу та особливостей існування та функціонування об'єкта дослідження.
 - _____ визначається, з одного боку, рівнем інтересу до неї фахівців, а з іншого боку, тим фактом, що нерозв'язаною залишається низка проблем, пов'язаних з розробкою зазначеної теми.

Закінчення дод. К

10) _____ включає уточнення центральних понять у світлі нових даних науки, удосконалення методик дослідження, подолання труднощів, з якими не впорались попередні дослідники.

11) _____ – цілеспрямоване сприйняття, зумовлене завданням пізнавальної діяльності, головною умовою якого є об'єктивність, яка контролюється повторним спостереженням ч іншим фактами.

12) _____ – емпірична перевірка висунутої гіпотези на практиці на основі анкетування, опитування, статистичного аналізу.

13) _____ – класифікація лексичних одиниць відповідно до сфер дійсності.

14) _____ – випис слів із тлумачного словника, що використовуються у словниковій дефініції для тлумачення слова, яку належить до групи, що цікавить дослідника.

15) _____ – розглядає синтаксичну сполучуваність досліджуваного слова як таку, що відображує відмінності в семах цієї лексеми.

16) _____ полягає в тому, що інформанти, носії мови отримують прямі запитання лінгвістичного характеру про певні мовні одиниці та явища.

17) _____ метод, направлений на виявлення специфічності окремої мови, хоча спільні риси мов не ігноруються, при цьому спорідненість мов, їх ареальна чи типологічна приналежність не мають значення.

18) _____ направлений на експериментальне ділення предмету дослідження на частини або виділення ознак і властивостей предмету дослідження для окремого вивчення.

19) _____ передбачає поєднання окремих ознак і характеристик явища в єдине ціле.

20) _____ направлена на класифікацію досліджуваних явищ шляхом їх диференціації відповідно до принципів логіки.

21) _____ має на меті спростування хибної гіпотези шляхом її емпіричної перевірки.

22) _____ як сукупність способів ідеалізації й абстрагування, аналізу й синтезу полягає в мисленнєвому й формалізованому представленні об'єкта дослідження та вивченні на основі моделі явищ, ознак, характеристик, закономірностей існування і функціонування об'єкта

23) _____ передбачає відповіді (усні та письмові) на питання дослідника.

24) _____ забезпечує аналіз характеристик одиниці мови на основі її оточення та комбінування з сусідніми одиницями.

25) _____ демонструє таке відношення між двома мовними знаками, коли одиниці плану вираження перебувають у тій відповідності, що й одиниці плану змісту.

26) _____ передбачає дослідження в умовах реального існування людей.

Діагностика особистісної креативності (Є. Тунік)

Інструкція. Це завдання допоможе вам з'ясувати, наскільки творчою особистістю ви себе вважаєте. Серед наступних коротких речень ви знайдете такі, які дійсно підходять вам краще, ніж інші. Їх необхідно помітити позначкою «Х» в колонці «в основному вірно (так)». Деякі речення підходять вам лише частково, їх потрібно помітити позначкою «Х» в колонці «частково вірно.» Інші висловлювання не підійдуть вам зовсім, їх потрібно помітити позначкою «Х» в колонці «ні». Ті висловлювання, відносно яких ви не можете дійти до рішення, потрібно помітити позначкою «Х» в колонці «не можу вирішити». Робіть позначки до кожного речення і не замислюйтесь довго. Тут нема вірних або невірних відповідей. Відмічайте перше, що приходить вам у голову, коли читаете речення. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше.

Пам'ятайте, що коли даєте відповіді до кожного речення, ви повинні відмічати те, що дійсно відчуваєте. Ставте позначку «Х» в ту колонку, яка більше всього підходить вам. На кожне питання вибирайте тільки одну відповідь.

1. Якщо я не знаю вірної відповіді, то намагаюся здогадатись про неї.
2. Мені подобається розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Як правило, я запитую, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим, як грати у нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде взяти або зробити.
7. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.
9. Краще я буду робити все звичайно, ніж шукати нові способи.
10. Мені подобається в'яснити, чи так все насправді
11. Мені подобається займатись чим-небудь новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не відбувалось.
14. Як правило, я не витрачаю часу на мрії про те, що колись стану відомим актором, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше подобалося б працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервуюсь, якщо не знаю, що відбудеться далі.
18. Мені подобається те, що незвичайне.

19. Я часто намагаюсь уявити собі те, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, які відбулися в минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
22. Як правило, я зберігаю спокій, коли щось роблю не так або помиляюсь.
23. Коли я виросту, мені б хотілося зробити або звершити щось таке, що ніколи не вдавалося до мене.
24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичайним способом.
25. Багато правил, що існують, мене, як правило, не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має вірної відповіді
27. Існує багато речей, з якими мені б хотілося поекспериментувати
28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду притримуватись неї, а не шукати інші відповіді.
29. Мені не подобається виступати перед групою.
30. Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе кимось із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Мені подобається досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені б хотілося, щоб мої батьки і керівники робили все, як звичайно, і не змінювались.
35. Я довіряю своїм почуттям і передчуттям.
36. Цікаво припустити щось і перевірити, чи правий я.
37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші кроки.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитись, що в них всередині і як вони працюють.
39. Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї.
40. Мені подобається вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.
43. Мені подобається братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
44. Мені цікаво грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається розмірковувати про щось цікаве, про те, що ніколи не приходило в голову.

46. Коли я бачу картину, на якій намальований хтось незнайомий, мені цікаво знати, хто це.

47. Я люблю перегортати книги і журнали для того, щоб просто подивитись, що в них.

48. Я думаю, що на більшість питань існує одна вірна відповідь.

49. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються

50. У мене є багато цікавих справ як на роботі (у навчальному закладі), так і вдома.

Бланк відповідей (таблиця)

№ пит.	Так	Частково вірно (можливо)	Ні	Не можу вирішити (не знаю)	№ пит.	Так	Частково вірно (можливо)	Ні	Не можу вирішити (можливо)
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

Ключ

Схильність до Ризику (відповіді, що оцінюються 2 балами):

А) позитивні відповіді: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44.

Б) негативні відповіді: 5, 8, 22, 29, 32, 34.

В) всі відповіді на ці запитання у формі «може бути» оцінюються в +1 бал.

Г) всі відповіді «не знаю» на ці запитання оцінюються в -1 бал і віднімаються від загальної кількості.

Допитливість (відповіді, що оцінюються 2 балами):

А) позитивні відповіді: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49.

Б) негативні відповіді: 28.

В) всі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал.

Г) всі відповіді «не знаю» оцінюються в -1 бал.

Інтерпретація результатів (Допитливість)

- від –38 до + 10 балів – фрагментарний рівень;
- від 11 до 30 балів – достатній рівень;
- від 31 до 62 балів – творчій рівень.

Інтерпретація результатів (Схильність до ризику)

- від –37 до + 10 балів – фрагментарний рівень;
- від 11 до 31 балів – достатній рівень;
- від 32 до 63 балів – творчій рівень.

Тест «Асертивність»

Шановні майбутні перекладачі! Обведіть кружечком вибрані вами відповіді в наступних нижче позиціях.

1. Мене дратують помилки інших людей: *так, немає.*
2. Я можу нагадати другові про борг: *так, немає.*
3. Час від часу я говорю неправду: *так, немає.*
4. Я в стані подбає про себе сам: *так, немає.*
5. Мені траплялося їздити зайцем: *так, немає.*
6. Суперництво краще співробітництва: *так, немає.*
7. Я часто мучу себе через дрібниці: *так, немає.*
8. Я людина самостійна і досить рішуча: *так, немає.*
9. Я люблю всіх, кого знаю: *так, немає.*
10. Я вірю в себе. У мене вистачить сил, щоб впоратися з поточними проблемами: *так, немає.*
11. Нічого не поробиш, людина завжди повинна бути наготові, щоб зуміти захистити свої інтереси: *так, немає.*
12. Я ніколи не сміюся над непристойними жартами: *так, немає.*
13. Я визнаю авторитети і поважаю їх: *так, немає.*
14. Я ніколи не дозволяю сукати із себе мотузки. Я заявляю протест: *так, немає.*
15. Я підтримую будь-яке добре починання: *так, немає.*
16. Я ніколи не обманюю: *так, немає.*
17. Я практична людина: *так, немає.*
18. Мене пригнічує лише факт того, що я можу потерпіти невдачу: *так, немає.*
19. Я згоден з висловом: «Руку допомоги шукай насамперед у власного плеча»: *так, немає.*
20. Друзі мають на мене великий вплив: *так, немає.*
21. Я завжди правий, навіть якщо інші вважають інакше: *так, немає.*
22. Я згоден з тим, що важлива не перемога, а участь: *так, немає.*
23. Перш ніж що? Небудь зробити, гарненько подумаю, як це сприймуть інші: *так, немає.*
24. Я ніколи нікому не заздрю: *так, немає.*

Тепер підрахуйте кількість позитивних відповідей в наступних позиціях:

рахунок А = 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23;

рахунок Б = 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22;

рахунок В = 3, 5, 9, 12, 15, 16, 21, 24.

Найвищий показник досягнутий в рахунку А: Ви маєте уявлення про асертивність, але не дуже користуєтеся нею в житті. Ви часто відчуваєте невдоволення собою та оточуючими.

Найвищий показник досягнутий в рахунку Б: Ви на правильному шляху і можете дуже добре опанувати асертивність. В принципі, Ви вже зараз здатні діяти в потрібному напрямку. Часом Ваші спроби діяти асертивно виливаються в агресивність. Але це не важливо. Який учень не набивав собі гулі?

Найвищий показник досягнутий в рахунку В: незважаючи на результати попередніх двох підрахунків, у Вас дуже гарні шанси опанувати асертивність. Коротше кажучи, у Вас склалася думка про себе і свою поведінку, Ви оцінюєте себе реалістично, а це хороша база для придбання якої-небудь навички, необхідної при контактах з оточуючими.

Найменший показник досягнутий в рахунку А: Те, що Вам не вдається використати багато шансів, які дає життя, не трагедія. важливо навчитися жити в злагоді з собою і знати, що потрібно робити.

Найменший показник досягнутий в рахунку Б: Асертивності можна навчитися. Як сказав С. Лек: «Тренування – це все, навіть кольорова капуста – всього-на-всього добре вимуштрувана білокачанна».

Найменший показник досягнутий в рахунку В: Ось це вже проблема. Ви переоцінюєте себе та ведете не цілком щиро. Йдеться навіть не стільки про самообман, скільки про те, що Ви бачите себе в кращому світлі. Непогано було б подумати над собою.

Інтерпретація результатів

- найвищий показник в рахунку В – фрагментарний рівень;
- найвищий показник в рахунку Б – достатній рівень;
- найвищий показник в рахунку А – творчій рівень.

За книгою: Baker, Mona. In Other Words: A Coursebook on Translation. London and New York: Routledge, 2011.

Tour of beauty She was the loveliest baby any man could dream of marrying. The pale green, eight-cylinder Corniche I was contemplating in the window of London's Conduit Street Rolls-Royce showroom was the ultimate symbol of beauty and motor perfection.

...

Driving throughout India aboard a Rolls-Royce and coming back home through Pakistan, Afghanistan, Iran and the whole Middle East at the wheel of such a mythical car was the ultimate dream I could think of. Though I did not possess a bowler hat and an umbrella to establish my credibility, I entered the showroom absolutely determined to make that Corniche my bride.

...

I had her spend her first Indian night in one of the majestic garages of the Royal Bombay Yacht Club that had formerly housed the Silver Phantoms and Silver Ghosts of the empire's high dignatories.

...

In a few months, I covered almost 20,000 kilometres throughout the former British Empire, often on terrible roads, under the pouring rains of the monsoon as well as in the blazing heat of summer. In spite of the filthy petrol with which I quenched her thirst, my Rolls-Royce never complained. She proudly sailed everywhere like her ancestors had in the times of the viceroys and the maharajas.

...

Since then, the beautiful car bought with the blessings of Lord Mountbatten has continued to be part of my life. Like an old couple that love has united for eternity, together we have covered many more thousands of kilometers across France and Europe. It is now 51 years old, and I am 78. She is parked under the red tiles of a garage just opposite the room where I have my work table. I have only to look up and glance out of the window to see the symbol of the greatest joys of my life, and draw from it the inspiration for further dreams.

Коментарі до тексту:

Translating this article would raise difficult ethical issues for many people, especially those who believe that some linguistic choices are demeaning for women and strengthen perceptions of them as objects to be possessed rather than equal members of society. This article, which is worth reading in full, is problematic at more than one level — among other things, it paints a rather romantic and rosy picture of a colonial world that in reality was far from romantic for those at the receiving end of colonial violence. The car is explicitly associated with the ‘grandeur’ of that imperial past and referred to as ‘she’, ‘loveliest baby’ and ‘bride’. Such gendered references and the idea of driving this obedient ‘bride’ who never complains through the lands of the former maharajas and viceroys are likely to trouble translators who are alert to the gender issue and to the violence of colonialism. For those who believe that such language and imagery can have negative ethical implications for society as a whole, and that it is therefore unethical to perpetuate this type of discourse through translation, the answer is still not easy. They still have to address the implications of eliminating or even reducing the gendered references, downplaying the sexualized tenor of the original, or omitting some implicit praise of Britain’s imperial past. Although it would be easy to achieve in many languages, without departing significantly from the content of the article, altering the tenor of the source text entails a certain disrespect for the autonomy of others involved in the encounter. In Kantian terms, we would have to acknowledge that the author has a right to express his own world view, and the reader has a right to access and judge that world view for him or herself. Unfortunately, many contexts of translation do not afford translators the opportunity to include footnotes or even prefaces in which they might comment on unsavoury aspects of a source text that they wish to dissociate themselves from, thus forcing them to make a decision that involves doing harm to one or more parties in the encounter: the author, the reader, their own values, a social or ethnic group, or even society as a whole. Some translators might attempt to resolve the dilemma by declining the assignment altogether. This option is available in principle to freelance translators, but a staff translator cannot normally refuse to translate texts that raise ethical issues for him or her. In one real-life instance, a staff translator working for an agency was asked by her employer to translate a glossary of slaughterhouse terms.

Список опублікованих праць за темою дисертації

1. **Василюк В.** Системно-діяльнісний підхід до формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2022. № 1 (23). С. 102–108. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-12
2. **Василюк В.** Сутність поняття «дослідницька компетентність майбутніх перекладачів». *Наука і техніка сьогодні*, 2023. Вип. 12 (26). С. 423–435. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-423-435
3. **Василюк В.** Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів: міжнародний досвід. *Вісник науки і освіти*, 2023. Вип. 12 (18). С. 304–314. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-12(18)-304-314
4. **Василюк В.,** Дербак О. Дослідження в галузі перекладу як складова процесу формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2023. № 2 (26). pp. 24–31. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-2-26-3
5. Bilytska V., Krysalo O., **Vasyliuk V.,** Teleshun K., Rudenko M. Application of the research approach to teaching future translators in higher educational institutions. *The Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13. Issue 5. Pp. 248–258. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1013/678> (*Web of Science*)
6. **Василюк В.** Дослідницька компетентність у складі фахових компетентностей майбутніх магістрів філології. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти* : матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (Бердянськ, 25–26.11.2021). Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 181–184.

7. **Василюк В.** Роль проектного навчання у підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *The current state of development of world science: characteristics and features: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), December 10, 2021. Lisbon, Portuguese Republic: European Scientific Platform.* pp. 67–68.

8. **Василюк В.** Щодо особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (м. Дніпро, 28 квітня 2022 р.)* Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 34–38.

9. **Василюк В.** Курсова робота у структурі науково-дослідної діяльності майбутніх перекладачів. *Наукові тренди постіндустріального суспільства: матер. IV Міжнар. наук. конф. (м. Суми, 31 березня 2023 р.)*. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 204–205.

10. **Василюк В.** Переддипломна практика як провідний фактор формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (Дніпро, 5–6 квітня 2023 р.)*. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. С. 228–231.

11. **Василюк В.** Методологічні підходи до проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів в умовах закладу вищої освіти. *Світ наукових досліджень: матер. Міжнар. мультидисцип. наук. інтернет-конфер. (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 14–15 грудня 2023 р.)* / за ред. : О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Тернопіль: ФОП Шпак В.Б., 2023. Вип. 25. С. 116–118.



ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Університет імені Альфреда Нобеля»
 (ВНЗ «УАН»)

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
 тел. +38(095) 7-0000-47, +38(063) 7-0000-47, +38(0562) 31-24-51, e-mail: info@duan.edu.ua, duan.edu.ua
 код ЄДРПОУ 20201672

від 19.02.2024 № 101

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів
 засобами проєктного навчання»**,
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
ВАСИЛЮК ВАЛЕРІЙ МИКОЛАЇВНИ

Протягом 2022–2023 н.р. на базі кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» було впроваджено результати дослідження аспірантки В. Василюк із теми «Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання».

На констатувальному етапі експериментального дослідження В. Василюк було проведено діагностування студентів, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Переклад (англійська)» спеціальності 035 Філологія, що продемонструвало рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів і визначило шляхи проведення формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі експерименту авторка апробувала педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Апробація здійснювалась під час виконання дослідницьких домашніх завдань у формі проєктів під час вивчення навчальних дисциплін «Ділова іноземна мова», «Практика письмового перекладу» і «Практика усного перекладу»; на лекційних і практичних заняттях з навчальних дисциплін «Конфліктологія», «Самоменеджмент», «Основи теорії мовленнєвої комунікації та вступ до перекладознавства»; під час організації засідань студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Порівняльні результати проведених контрольних зрізів у контрольних й експериментальних групах засвідчили переваги розроблених і експериментально впроваджених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Експериментальне навчання підтвердило, що означені педагогічні умови є актуальними, методично обґрунтованими, оптимальними і результативними.

Результативність проведеного експерименту дозволяє рекомендувати дисертаційне дослідження В. Василюк «Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання» до використання викладачами закладів вищої освіти, під час проведення навчальних занять, розроблення науково-методичного забезпечення, написання наукових статей, у ході підготовки курсових і кваліфікаційних робіт майбутніх перекладачів, організації науково-дослідної роботи у позанавчальній діяльності.

Проректор із забезпечення якості
 освітнього процесу

Тетяна КОРОБЕЙНИКОВА

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-147, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua

Код ЄДРПОУ 02125510

20.03.2024

№ 619

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів
засобами проектного навчання»**,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ВАСИЛЮК ВАЛЕРІЙ МИКОЛАЇВНИ

Протягом 2022-2023 н.р. на базі кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка упроваджувались результати дослідження аспірантки кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» В. Василюк із теми «Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання».

На констатувальному етапі експериментального дослідження В. Василюк було проведено діагностику майбутніх перекладачів з метою визначення початкового рівня сформованості у них дослідницької компетентності.

Беззаперечною перевагою впровадженого експерименту стали визначені і обґрунтовані педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання. Методично обґрунтованими й оригінальними були презентовані дисертанткою дослідницькі домашні проекти, проектні завдання дослідницького характеру, програма засідань студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Порівняльні результати проведених контрольних зрізів у контрольній і експериментальній групі засвідчили перевагу розроблених авторських педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проектного навчання. Формувальний етап експерименту підтвердив, що означені умови є актуальними, методично обґрунтованими, оптимальними і результативними.

Продовження дод. Р

Результативність проведеного експерименту дозволяє рекомендувати дисертаційне дослідження В. Василюк «Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання» до впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (протокол №13 від 23 лютого 2024 року).

Ректор Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка



Юрій ЛЯННОЙ

Завідувач кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Ганна ПОДОСИННІКОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
тимчасово переміщений за адресою: вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69000
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org.ua;
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

29.02.2024 № 51-08/180

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
**«Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів
засобами проєктного навчання»**, поданої на здобуття наукового ступеня
доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за
спеціалізаціями)»

ВАСИЛЮК ВАЛЕРІЇ МИКОЛАЇВНИ

На базі Бердянського державного педагогічного університету впродовж 2022–2023 н.р. здійснювалось упровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» Валерії Василюк.

Дисертантка детально ознайомила викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх перекладачів із проблемою, здійснила її теоретичний аналіз, проаналізувала сучасний стан організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, виокремивши основні суперечності, які потребують результативного розв'язання.

В. Василюк обґрунтувала сутність поняття «дослідницька компетентність перекладача», виділила компоненти означеного феномену (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-діяльнісний, особистісно-креативний, оцінювально-рефлексивний), а також сформувала діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності за кожним компонентом.

На базі нашого закладу вищої освіти дисертантка сформувала контрольну групу, студенти якої приймали участь на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження, що передбачало діагностику рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів до та після проведення формувального етапу експерименту.

В. Василюк ознайомила колектив кафедри іноземних мов та методики викладання зі змістом, розроблених нею педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання. Позитивно оцінюємо розроблені дисертанткою систему дослідницьких домашніх проєктів, проєктних завдань дослідницького

характеру, а також програму засідань студентського науково-дослідного гуртка «Основи дослідницької діяльності перекладача».

Проведене аспіранткою експериментальне дослідження довело, що відбулись суттєві позитивні зрушення в динаміці рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх перекладачів.

Дисертаційне дослідження Василюк Валерії Миколаївни з теми «Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання» є актуальним, має наукову новизну та практичне значення, а запропоновані навчально-методичні матеріали щодо впровадження педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання, сприятимуть формуванню дослідницької компетентності майбутніх перекладачів та можуть бути використані викладачами, які забезпечують підготовку майбутніх перекладачів.

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри іноземних мов та методики викладання (протокол від 27.02.2024 №6).

Завідувач кафедри іноземних мов
та методики викладання, доцент

Ректор



Ірина ШИМАНОВИЧ

Ігор БОГДАНОВ

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 20:15:00 18.04.2024

Назва файлу з підписом: Дисертація Василюк Валерія.pdf.asice
Розмір файлу з підписом: 4.6 МБ

Перевірені файли:

Назва файлу без підпису: Дисертація Василюк Валерія.pdf
Розмір файлу без підпису: 5.1 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: ВАСИЛЮК ВАЛЕРІЯ МИКОЛАЇВНА

П.І.Б.: ВАСИЛЮК ВАЛЕРІЯ МИКОЛАЇВНА

Країна: Україна

РНОКПП: 3207122007

Організація (установа): ФІЗИЧНА ОСОБА

Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 20:14:57
18.04.2024

Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"

Серійний номер: 5E984D526F82F38F040000005A9D2F014ACC0805

Алгоритм підпису: ДСТУ 4145

Тип підпису: Удосконалений

Тип контейнера: Підпис та дані в архіві (розширений) (ASiC-E)

Формат підпису: З повними даними для перевірки (XAdES-B-LT)

Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2024.04.15 13:00