

11. Pashkov O. G. (1992) Pracya yak zasib vy'hovannya [Work as a means of education] *Pedagogika*, № 7–8. S. 3–10.
12. Saakjan A. K. (2011) Sociokul'turnaja obuslovlennost' cennosti truda [Sociocultural conditioning of the value of labor]. *Vestnik KRSU*. Tom 11, № 2. 156s.
13. Stavlennyadopraci i problemy' motyvacyi trudovoyi diyal'nosti [Attitude to work and problems of motivation of work activity]. URL : <https://buklib.net/books/26617/>
14. Suhomly'ns'ky'j V. O. (1962) Pracya i moral'ne vy'hovannya [Labor and moral education]: Kyiv : Derzhavne uchbovo-pedagogichne vy'davny'ztvo «Ridna shkola», s. 75.
15. Jadov V. A. (1979) Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti [Self-regulation and prediction of social behavior of an individual]. Leningrad : Nauka. 264 s.
16. Fukujama F. (1999) Doverie. Social'nye dobrodeteli i sozdanie blagosostojanija. Novaja postindustrial'naja volna na Zapade. Antologija [The trust. Social virtues and wealth creation. A new post-industrial wave in the West. Anthology] / Pod red. V. L. Inozemceva. Moskva : Academia, s. 142–159.

**Kondratova M. V. Criteria and indicators of valuable attitude to work formation in the future builders and architecture specialists**

*The article highlights different trends in the value orientations of student you thin the field of work, which is considered by student youth as a means of existence and achievement of the intended goals. The process of nurturing a value attitude to work is of particular importance in today's society and requires the creation of the necessary pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of this process. Attitude to work is an emotional and volitional person's attitude to work, that is an expression of his or her position. Objective indicators of work attitude are indicators that characterize levels of responsibility, initiative and discipline. Subjective indicators of the work attitude are over all satisfaction or dissatisfaction with work and its conditions. Value attitude to work in the educational process is now regarded as a complex content-synthetic component of the personality, covering the students' attitude to work as one of the important needs of life, a sense of satisfaction with work and a set of the most important moral qualities that determine the work attitude in general (diligence and responsibility cleanliness, thrift, ability to al locate rationally working time, etc). Scientists consider such subjective factors of work as human capital; professional level of work force, skills and abilities to production activity; the person's world view orientations; social experience, the level of work culture etc.). The most important components of the subjective factor are consciousness, the spiritual world of man, his professional training, skills and abilities for production activities, social experience, the level of work culture, as well as their volitional qualities.*

*The article outlines the criteria, indicators of the work value attitude formation in the future construction and architecture specialists, in particular such components as work motivation; readiness for work; self-realization in work; criteria – motivational and intellectual; reflexive-value; practical activity; indicators: motivational value: the future specialist's attitude to the profession (system of motives, values, interests, ideals); aspiration for professional and personal growth; self-determination in the profession (desire to devote yourself to the construction business); intellectual and practical: a complex of professional knowledge, abilities and skills; understanding of the essence of «the image of professional activity and the future builder personality»; willingness to solve professional tasks; reflexive activity: the ability to develop a strategy of professional self-improvement in the status of future builder; ability to work in a team, to show leadership qualities, ability to professional mobility; professional self-identification: likening yourself to the ideal image of a specialist construction worker.*

**Key words:** value system, work value attitude, future builders, professional training, education of students.

УДК 81'25:572.025–047.64 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.36>

Король Т. Г.

## РОЛЬ ТА МІСЦЕ КОНТРОЛЮ У СТРУКТУРІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Статтю присвячено аналізу змісту й структури перекладацької діяльності з позицій діяльнісного підходу. Особливу увагу зосереджено на визначенні й зіставленні місця та ролі контролю в різних його проявах під час виконання перекладацької діяльності студентами-філологами та професійними перекладачами. На думку автора, результати цього дослідження мають стати підґрунтям для розроблення ефективної системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності завдяки підвищенню органічності й природності застосування засобів контролю в навчальному процесі, інформативності й об'єктивності його результатів. Урахування особливостей функціонування реального контролю в перекладацькій діяльності під час розроблення та своєчасного використання відповідних форм і прийомів дидактичного контролю дозволить не лише уникнути деформації проявів поведінки студентів, а й посилити його навчальну та розвивальну функції.*

*Діяльнісний підхід до навчання перекладу передбачає поетапне формування відповідної компетентності студентів у результаті розв'язання реальних або змодельованих перекладацьких завдань. Його положення тісно корелюють із низкою інших підходів (процесуальний, ситуативний і колаборативний), які, зосереджуючись лише на окремих специфічних аспектах перекладацької діяльності, наголошують на необхідності паралельної реалізації контролю й оцінки перебігу та результату перекладу, надають для цього низку альтернативних засобів, а також обґрунтовують вагому роль у ній взаємоконтролю. На основі аналізу структури перекладацької діяльності, запропонованої Н. Гавриленко, визначено не менш вагому роль самоконтролю у процесі перекладацької діяльності, який пронизує її наскрізь, від рівня контрольньо-коригувальної фази будь-якої елементарної дії до цілого завершального етапу корекції отриманого тексту перекладу. Отже, контроль сформованості перекладацької компетентності не лише повинен включати регулярні*

заходи само- і взаємоконтролю, а й сприяти формуванню відповідних рефлексивних умінь, здатності до самоаналізу й самокорекції й адекватної самооцінки майбутніх філологів.

**Ключові слова:** *перекладацька діяльність, діяльнісний підхід, етапи перекладацької діяльності, дія, операція, контроль, самоконтроль, взаємоконтроль, майбутні філологи.*

Розширення міжнародного співробітництва як один із загальних проявів глобалізаційних процесів зміщує акценти в підготовці вітчизняних фахівців різних галузей, зокрема й філологів. Адже саме їм належить виняткова посередницька роль в успішній реалізації міжмовного й міжкультурного спілкування в різних сферах діяльності сучасного суспільства шляхом надання якісних перекладацьких послуг. Ці тенденції відбиваються в підвищенні попиту на філологічну освіту та вимог щодо її якості та, як наслідок, спонукають вітчизняних методистів долучитися до пошуку нових напрямів її оптимізації. Одним із перспективних шляхів вирішення цього завдання є застосування діяльнісного підходу до навчання перекладу у вітчизняних закладах вищої освіти (далі – ЗВО), що передбачає максимальне наближення перебігу навчального процесу до реальних умов реалізації майбутньої професійної діяльності та врахування її особливостей під час розроблення відповідних методик навчання. Крім того, саме діяльнісний підхід відводить студенту роль суб'єкта, який займає активну позицію в навчальному процесі, впливає на його перебіг і несе відповідальність за отриманий результат. Це, у свою чергу, вимагає не лише ретельного відбору змісту, методів і прийомів, спрямованих на ефективне формування перекладацької компетентності й особистості студента, а й розробки та застосування засобів контролю, здатних органічно інтегруватися до такої системи навчання, успішно керувати нею, об'єктивно відстежувати її результати, сприяючи тим самим її ефективній реалізації.

**Мету статті** вбачаємо в з'ясуванні місця, функцій і характеру контролю, властивого реальній перекладацькій діяльності, для створення належного теоретичного підґрунтя для функціонування ефективної системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності в умовах сучасних вітчизняних ЗВО.

Положення діяльнісного підходу, що стали ключовими для розвитку вітчизняної психології (дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, П. Гальперіна й ін.) та педагогіки (праці В. Давидова, В. Рєпкіна, Н. Талізної, А. Маркової, М. Скаткіна, В. Ледньова, Ю. Бабанського й ін.), дозволили визначити структуру діяльності загалом і навчальної зокрема, окреслити на цій основі провідні принципи навчання, розробити відповідні методи тощо.

У методиці викладання іноземних мов діяльнісний підхід трансформувалася в комунікативно-діяльнісний або особистісно-діяльнісний (І. Зимня, Ю. Пассов, І. Бім, Г. Рогова, Н. Гальскова, М. Ляховицький та ін.), зосереджуючись на моделюванні ситуацій реального спілкування під час вивчення іноземної мови з метою створення належних умов для ефективного формування комунікативної компетентності учнів / студентів і логічно продовжуючись у комунікативному підході до контролю її сформованості в різних видах мовленнєвої діяльності (J. Milton, C. J. Weir, D. Douglas, Н. Бражник та ін.).

Водночас у методиці навчання перекладу як порівняно молодій науці діяльнісний підхід знаходить своє здебільшого імпліцитне й дещо дискретне застосування. Попри те, що більшість методистів погоджуються з необхідністю навчати перекладу шляхом моделювання автентичних практичних навчальних / реальних ситуацій виконання цієї діяльності або її окремих фрагментів, навіть закордонні дослідники цієї проблеми й викладачі-практики все ще подекуди нарікають на зловживання в реальному навчанні так званими вправами типу «Who'll take the next sentence?» (WTNS) на переклад окремих розрізнених речень, здебільшого позбавлених не лише широкого діяльнісного, а й мінімального необхідного контексту [8, с. 1100]. У такому разі навчання студентів перекладу зводиться до відпрацювання обмеженої послідовності перекладацьких дій, позбавляючи їх можливості повною мірою зануритися в перекладацьку діяльність, розв'язуючи повноцінні перекладацькі завдання. У контексті реалізації контролю тут також спостерігається дисонанс: здатність адекватно й еквівалентно перекладати окремі речення є радше одним із багатьох об'єктів поточного контролю, тому не може розглядатися як показник належного рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності загалом.

На противагу такій практиці, низка сучасних дослідників, зосереджуючись на окремих аспектах перекладацької діяльності, активно намагаються втілити їх у процес професійної підготовки майбутніх філологів, формуючи:

1) процесуальний підхід (process-oriented approach) (W. Lórcsher, D. Gile, O. Fox, Chris Shei, M. Orlando, E. Angelone, G. Massey), який, з одного боку, дозволяє врахувати й відобразити особливості та закономірності процесу перекладу в навчанні, а із другого – забезпечує надійне джерело інформації й об'єкт оцінювання для різних видів контролю. Адже контроль перебігу й розгортання перекладу якнайкраще дозволяє спрогнозувати потенційні помилки і запобігти таким, визначити прогалини студентів у навчанні й підвищити об'єктивність результатів контролю й оцінки якості результату / продукту перекладацької діяльності, надаючи додаткову інформацію щодо конкретних проблем і труднощів, які виникли у процесі виконання саме цього перекладу. Розробленому в цьому контексті арсеналу засобів (перекладацькі щоденники, протоколи відеофіксації процесу перекладу за допомогою програмного забезпечення типу Translog, Inputlog, Scriptlog і відстеження руху зіниць суб'єкта (окулографія / eyetracking), перекладацькі звіти та коментарі,

зокрема й у вигляді вербалізації своїх дій і міркувань, так звані протоколи «думки вголос» (think aloud protocols) тощо) бракує системності та співвіднесеності з більш традиційними формами контролю перекладацької компетентності, а подекуди – елементарної доступності та практичності, що пояснюється їх першопочатковим застосуванням для вивчення перебігу процесу перекладу. Однак за умови їх систематизації й адаптації до цілей, функцій і особливостей організації та реалізації різних видів контролю перекладацької компетентності студентів у сучасних вітчизняних ЗВО вони мають значний потенціал;

2) ситуаційний підхід до навчання перекладу (situated approach), спрямований на врахування унікальності характеристик кожної окремої ситуації перекладу (J. Lave, R. Martin Muñoz, H. Riscu, J. Vienne, D. Kiraly, G. Massey, E. Angelone, S. Göpferich, R. Jääskeläinen), що в контексті контролю сформованості перекладацької компетентності свідчить про необхідність оцінювати не лише продукт, а й процес перекладу;

3) колаборативний підхід / навчання у співпраці (collaborative approach), що полягає в організації активної та плідної взаємодії викладачів, студентів, представників галузі надання перекладацьких послуг і потенційних їх замовників у процесі підготовки майбутніх філологів шляхом виконання спільної перекладацької діяльності, покликаної озброїти студентів необхідними перекладацькими навичками, уміннями та стратегіями, а також досвідом справжньої командної роботи над перекладацьким проєктом (D. Kiraly, G. Massey, E. Barros, M. González-Davies, K. Al-Shehari, M. Utiyama, S. O'Brien). Саме цей підхід доводить необхідність в активному залученні взаємоконтролю до навчання перекладу та потреби у формуванні у студентів відповідних навичок і вмінь для його реалізації.

Цілком очевидно, що всі вищеперелічені підходи тісно корелюють один з одним і мають значно більший потенціал за умови комплексного застосування їхніх положень до організації навчання й контролю перекладу як складного й специфічного виду мовленнєво-когнітивної діяльності. Саме необхідність у моделюванні процесу перекладу в дидактичних цілях вимагає ретельного дослідження його структури та змісту. Для цього всі праці такого спрямування пропонуємо умовно розподілити на теоретичні й експериментальні. До перших варто віднести саме розвідки вітчизняних фахівців, які, спираючись на вихідні положення діяльнісного підходу у психології та педагогіці й аналіз перебігу професійної перекладацької діяльності, наводять різноманітні модифікації її узагальненої структури. Експериментальні ж дослідження зазвичай репрезентують надбання психолінгвістики, отримані шляхом спостереження за процесом виконання перекладу різними категоріями суб'єктів (студенти-перекладачі, студенти-білінгви, викладачі іноземних мов, професійні перекладачі) у лабораторних і природних умовах із подальшим аналізом та інтерпретацією отриманих у такий спосіб даних, виокремленням особливостей і розробленням часткових специфічних моделей перебігу перекладацької діяльності.

У межах цієї публікації плануємо розглянути роль контролю в узагальненій теоретичній структурі перекладацької діяльності. Згідно з концепцією діяльності О. Леонтьєва [5], вона завжди підпорядковується конкретному мотиву / ієрархії мотивів і орієнтована на досягнення певного прогнозованого результату, у якому і проявляються знання, навички й уміння, тобто компетентність у цьому виді діяльності її суб'єкта. Будь-яка діяльність складається із сукупності окремих дій, спрямованих на досягнення певних проміжних цілей, які, у свою чергу, дрібняться на окремі операції, що узгоджуються з конкретними умовами їх виконання. Така структура діяльності дозволяє представити її у вигляді окремих етапів і, як наслідок, логічно співвіднести їх із відповідними етапами навчальної діяльності. У такому разі діяльнісний підхід до навчання перекладу полягає в поступовому оволодінні цією діяльністю та формуванні відповідної компетентності студентів у результаті поетапного розв'язання поставлених професійних завдань завдяки відпрацюванню виконання необхідних операцій і дій. Кожна дія, у свою чергу, розпочинається орієнтувальною фазою, що плавно переходить у виконавчу, й завершується контролью-коригувальною [2].

Отже, у процесі виконання перекладацької діяльності суб'єкту потрібно постійно стежити за її перебігом, невинно оцінювати ефективність виконаних операцій, за потреби, оперативно вдаватися до коригувальних дій. Адже психологами доведено, що самоконтроль у тому чи іншому вигляді (довільний / мимовільний) має місце у структурі будь-якої розумової діяльності людини [3; 4; 6; 7], зокрема відіграє особливу роль у перекладі. На початковому етапі навчання постійного довільного контролю у вигляді зворотного зв'язку потребують усі нові й досі незнайомі операції, які після належного тренування, інтериоризуючись і укрупнюючись у складніші дії, починають контролюватися мимовільно [2]. У процесі навчання перекладу, аналогічно до реальної професійної діяльності, зворотний зв'язок щодо успішності виконання певної сукупності дій / завершеного перекладацького завдання можна отримати з кількох джерел:

1) від викладача / керівника перекладацького проєкту чи редактора у вигляді безпосереднього виправлення, коментаря чи просто елементарного сигналу про помилку або неточність тощо;

2) від себе самого або колег-студентів / інших учасників перекладацького проєкту за допомогою зіставлення отриманого результату із запропонованими ключами відповідей або еталонного фрагмента перекладу;

3) від себе самого або колег-студентів / інших учасників перекладацького проєкту шляхом зіставлення отриманого перекладацького результату із внутрішнім психічним еталоном цієї дії [7, с. 51]. На нашу думку, саме на початкових етапах навчання певних видів перекладу, особливо письмового, доцільне використання перекладацьких звітів, щоденників спостереження та протоколів вербалізації своїх дій і міркувань різноманітних модифікацій. Адже вербалізація перебігу думок у процесі формулювання перекладацьких проблем,

окреслення потенційних шляхів їх розв'язання й аргументація остаточного рішення якнайкраще сприяють засвоєнню необхідної програми перекладацьких дій. За умови зіставлення з отриманим перекладацьким продуктом такі засоби контролю дозволяють надійно й об'єктивно оцінити вдалі перекладацькі рішення та спершу з'ясувати причини, а згодом і запобігати появі типових помилок у майбутньому.

Відповідно до цілей і завдань завершеного фрагмента перекладацької діяльності Н. Гавриленко запропонувала структуру перекладацької діяльності, що реалізується в чотири етапи: 1) підготовчий; 2) розуміння й інтерпретації тексту оригіналу (далі – ТО); 3) формулювання змісту ТО засобами мови перекладу; 4) корекції отриманого тексту перекладу (далі – ТП) [1]. Розглянемо їх детальніше й з'ясуємо, яке саме місце належить контролю в кожному з них.

Підготовчий етап передбачає виконання таких завдань:

1.1. Вести переговори з роботодавцем / замовником перекладацьких послуг для отримання необхідної інформації стосовно змісту перекладацького завдання (опосередкована перевірка точності розуміння поставленого завдання та вимог до ТП).

1.2. Оцінювати власні професійні можливості й рівень компетентності для виконання поставленого завдання (прогнозування потенційних труднощів, самоаналіз, самооцінка, рефлексія).

1.3. Аналізувати професійну ситуацію з метою отримання максимальної інформації про автора ТО, потенційного користувача ТП тощо (здатність критично оцінювати необхідність в інформації та її корисність).

1.4. Вивчати попередні праці автора ТО й суміжні за тематикою тексти (здатність узагальнювати, класифікувати й оцінювати корисність наявної інформації).

1.5. Попередньо переглядати ТО з метою визначення ступеня своєї поінформованості щодо питань, представлених у ньому (здатність адекватно оцінювати власну ерудованість і достатність / нестачу необхідних фонових / експертних знань, самоаналіз, самооцінка).

1.6. Дібрати довідкові матеріали, словники й інші необхідні джерела для роботи з ТО (здатність оцінювати корисність додаткових джерел інформації).

Як бачимо, уже на цьому етапі передбачено виконання одного експліцитно сформульованого завдання контрольного характеру, а також низки завдань, виконання яких прямо пропорційно залежить від адекватності самооцінки суб'єктів перекладу та їхніх рефлексивних умінь.

На етапі розуміння й інтерпретації ТО від перекладача вимагають:

2.1. Ураховувати власні предметні, соціокультурні, мовні знання, а також знання логіко-сислової організації тексту певного фаху та специфіку релевантної йому комунікативної ситуації. Це завдання фактично контролює успішність виконання суб'єктом перекладу завдань 1.3–1.5 попереднього етапу.

2.2. Здійснювати інформаційно-довідковий пошук (доповнення й логічне продовження завдання 1.6).

2.3. Виконувати перекладацький аналіз ТО.

2.4. Розуміти й інтерпретувати висловлювання, адресовані іншим особам (рефлексивні вміння).

2.5. Виокремлювати ключові слова з ТО з метою їх подальшого адекватного й послідовного відтворення засобами мови перекладу.

2.6. Прогнозувати продовження висловлювання, спираючись на власні фонові знання, попередній досвід і характер комунікативної ситуації.

2.7. Зосереджуватися на змісті та його реалізації в ТО.

2.8. Зіставляти отриманий образ змісту висловлювання із соціокультурним і ситуативним контекстом, а також соціально-психологічними характеристиками автора ТО й потенційного адресата ТП.

2.9. Залучати й опрацьовувати необхідні додаткові джерела за темою ТО, укладаючи власну картотеку (зміст і обсяг укладеної картотеки є якісним показником характеру перебігу цього етапу і також має підлягати контролю).

2.10. Консультуватися зі спеціалістами, експертами, носіями мови (якнайкраще відповідає потребі в контролі розуміння ТО як необхідної, хоча й недостатньої умови ефективного перекладу, особливо на початкових етапах навчання або в ситуаціях перекладу вузькоспеціальних текстів).

На етапі формулювання змісту ТО засобами мови перекладу виконуються такі завдання:

3.1. Добирати еквіваленти й відповідники.

3.2. З'ясувати значення нових невідомих термінів і виразів, укласти власні термінологічні картотеки (цей проміжний продукт перекладацької діяльності також є інформативним з погляду організації контролю й оцінки її перебігу).

3.3. Продукувати ТП на основі розуміння ТО з урахуванням відмінностей у мовному, прагматичному, соціокультурному та предметному потенціалах автора ТО й потенційного адресата ТП, а також жанрово-стилістичних особливостей ТО і ТП (опосередкований контроль успішності виконання завдань попереднього етапу й завдання 1.1).

Насамкінець, етап корекції отриманого ТП, яким так часто нехтують студенти під час виконання навчальних перекладів і який якнайкраще відповідає потребам контролю й відображає їх, передбачає такі завдання:

4.1. Оформити ТП відповідно до вимог замовника перекладу (опосередкований контроль завдання 1.6).

4.2. Зіставити, проаналізувати й скоригувати ТП з урахуванням особливостей ТО й обраної стратегії перекладу (самоконтроль і самооцінка отриманого продукту діяльності).

4.3. Аргументувати вибір тієї чи тієї перекладацької стратегії й ухвалення конкретного перекладацького рішення (рефлексія і самозвіт про перебіг власних когнітивних, мовленнєвих і творчих процесів).

**Висновки.** Підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів у вітчизняних ЗВО передбачає використання діяльнісного підходу до навчання й контролю перекладу. Його положення мають доповнюватися й розширюватися шляхом урахування ідей суміжних до нього процесуального, ситуативного й колаборативного підходів до навчання перекладу завдяки: 1) паралельному контролю й оцінці якості перекладацького продукту та перебігу процесу перекладу; 2) широкому застосуванню взаємоконтролю як невід'ємного компонента справжньої перекладацької діяльності; 3) адаптації та використанню альтернативних засобів контролю перебігу перекладу у вигляді перекладацьких щоденників, самозвітів, протоколів вербалізації власних дій тощо. Здійснений аналіз структури перекладацької діяльності за Н. Гавриленко дорівнює вагомій ролі самоконтролю в цьому процесі, починаючи з контрольної-коригувальної фази будь-якої елементарної дії, закінчуючи цілим етапом корекції отриманого ТП. Отже, ефективне виконання перекладацької діяльності потребує належного рівня сформованості рефлексивних умінь, здатності до самоаналізу й самокорекції, адекватної самооцінки. Успішність розв'язання завдань кожного попереднього етапу позначається на ефективності виконання наступного, що дозволяє говорити про опосередкованість і вкладеність контролю, властивого цьому виду діяльності.

Перспективи ж подальших пошуків насамперед вбачаємо у вивченні особливостей реалізації само- і взаємоконтролю в навчанні перекладу майбутніх філологів.

#### **Використана література:**

1. Гавриленко Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Москва : Науч.-техн. общество им. акад. С. И. Вавилова, 2009. 178 с.
2. Гальперин П. Психология как объективная наука. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998. 480 с.
3. Зимняя И. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
4. Конышева А. Контроль результатов обучения иностранному языку. Санкт-Петербург : Четыре четверти, 2004. 144 с.
5. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 177 с.
6. Мусницкая Е. Сто вопросов к себе и к ученику : книга для учителя. Москва : Дом педагогики, 1996. 192 с.
7. Співак В. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 170 с.
8. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. 2005. Vol. 50 (4). P. 1098–1111.

#### **References:**

1. Gavrilenko N. N. (2009) Teorijaimetodikaobuchenijaperevodu v sfereprofessional'nojkommunikacii [Theory and methods of teaching translation in the sphere of professional communication]. Moskva:Nauch.-tehn. obshhestvoim. akad. S. I. Vavilova. 178 s. [in Russian]
2. Gal'perin P. Ya. (1998) Psihologijakakobjektivnajanauka [Psychology as an objective science]. Moskva : Institutprakticheskopsihologii; Voronezh : NPO MODJeK. 480 s. [in Russian]
3. Zimnjaja I. A. (2000) Pedagogicheskajapsihologija. Uchebnikdljavuzov [Pedagogical psychology. Handbook for higher educational establishments]: [izd. vtoroje, dop., ispr. ipererab.]. Moskva: Logos. 384 s. [in Russian]
4. Konysheva A. V. (2004) Kontrol' rezul'tatovobuchenijainostrannomujazyku [Assessment of foreign language teaching results]. Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo «Chetyrechetverti». 144 s. [in Russian]
5. Leont'ev A. N. (1975)Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality].Moskva:Politizdat. 177 s. [in Russian]
6. Musnickaja E. V. (1996) Stovoprosov k sebei k ucheniku : [kn. dljauchitelja] [One hundred questions to yourself and your student. Teacher's guide] Moskva : Dom pedagogiki. 192 s. [in Russian]
7. Spivak V. I. (1997) Psihologichnosoblivostisamokontrolyu studentiv vprocesizasvojennojinozemnoimovi (na materialianglijs'koy movi) [Psychological peculiarities of students' self-assessment in the process of foreign language acquisition (based on the English language)]: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. Kyiv. 170 s. [in Ukrainian]
8. Kiraly D. (2005) Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. Vol. 50(4). P. 1098–1111 [in English]

#### **Korol T. H. Assessment role and place in the translation process**

*The given article is devoted to the analysis of the contents and structure of translation process from the activity-based perspective. Particular attention is focused on the determination and comparison of the assessment role and place in the process of translation activity performed by the students majoring in Philology and professional translators. According to the author, these research results should provide fundamental basis for the development of the efficient system of prospective philologists' translation competence assessment due to synergetic and natural use of different assessment tools in the training process that leads to obtaining highly informative and objective assessment results.*

*Taking into account the peculiarities of real-life assessment performance and functioning in the translation process while developing and timely using relevant didactic assessment forms and techniques, helps both avoid students' behavioral pattern deformation and strengthen developing and educational assessment functions.*

*Activity-based approach to translation teaching provides for gradual formation of the relevant students' competence as the result of the performance of either real-life or modeled translation tasks. Its tenets are closely related to a great number of other theoretical and empirical approaches, namely process-oriented, situational, and collaborative. Being focused on some particular aspects of translation activity, they stress the need for parallel implementation of translation process and result assessment, deliver many alternative assessment tools as well as substantiate rather strong position peer-assessment takes in*

*the translation process. On the basis of the analysis of translation activity structure after N. Gavrilenko not less influential position of self-assessment in the translation process is fixed. Since it covers this activity from the lowest level of control and correction phase of any simple action taken by the subject up till the whole final stage of the translation process aimed at the correction of the produced target text. Therefore, translation competence assessment system should arrange not only regular self- and peer-assessment procedures but promote the development of relevant reflexive skills, self-analysis and correction abilities as well as the formation of adequate self-esteem of prospective philologists.*

**Key words:** translation process, activity-based approach, stages of translation process, action, operation, assessment, self-assessment, peer-assessment, prospective philologists.

УДК 378.01:37.01:159.9

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.37>

Кравчинська Т. С.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ (ЦЕНТРІВ)

*На першому етапі нашого дослідження вивчено поняття «професіогенез», «професійний розвиток», здійснено аналіз етапів професіогенезу методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з урахуванням сформованості професійних настанов на кожному з них. На другому етапі розкрито критерії, показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). На третьому етапі визначено психодіагностичні методики для вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Наступним є проведення анкетування, опрацювання результатів та формулювання висновків. У статті проведено аналіз результатів дослідження професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Представлено результати анкетування за визначеними психодіагностичними методиками щодо вивчення професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів). Визначено основні показники та рівні професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у процесі професіогенезу відповідно до критеріїв їхнього професійного розвитку – когнітивного, прагматичного, мотиваційного, які, на нашу думку, якнайповніше розкривають сутність професійного розвитку методичних працівників в умовах неперервної післядипломної освіти. Подано методичну базу дослідження, методики виміру, які повністю розкривають критерії та показники професійного розвитку методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) в умовах сучасного суспільства. Аналіз отриманих результатів показав, що визначення критеріїв і відповідних їм показників дало можливість окреслити певний рівень сформованості професійного розвитку методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів).*

**Ключові слова:** методичні працівники, професійний розвиток, аналіз результатів, післядипломна освіта.

Сучасний етап реформування загальної середньої освіти, зокрема вимоги, які висуваються до педагогічних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів), характеризується суттєвим оновленням методологічних засад, посиленням розвитку особистісної спрямованості педагогів на самоосвіту та саморозвиток, відповідно до чого актуалізується потреба в розумінні складних явищ професіоналізації педагога як динамічного процесу розвитку майстерності та професіоналізму. Оскільки на професійний розвиток методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів) впливають безліч об'єктивних чинників (історичні, економічні, політичні тощо), то необхідне постійне оновлення науково-теоретичного надбання для формування обґрунтованих пропозицій щодо збільшення впливу на професійний розвиток і становлення педагогів у системі неперервної післядипломної освіти.

Важливий чинник ефективного впровадження Концепції «Нова українська школа» – високий рівень професійної компетентності методичних працівників, тому актуальним науковим і практичним питанням є вивчення критеріїв і рівнів професійного розвитку фахівців (на вибірці методичних працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) (далі – Р (М) МК (Ц)).

Проблему професійного розвитку педагогів вивчали філософи, педагоги, психологи. У працях науковців Н. Клокар, В. Маслова, В. Олійника, В. Пуцова, В. Сидоренко, М. Скрипник, Т. Сорочан та інших висвітлено проблеми післядипломної педагогічної освіти загалом і теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації зокрема [11; 12; 13]. Питання розвитку професійного шляху фахівців є предметом дослідження вчених В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, В. Шадрікова, Е. Зеєра, Т. Кудрявцевої й інших. Професіоналізацію вони розглядають як процес становлення фахівця, як ступінь розвиненості його професійних якостей, як один із векторів розвитку особистості. Проблему професіогенезу досліджували у своїх працях науковці В. Бодров [1], Л. Мітіна, Є. Рогов [9], Т. Траверсе, О. Цільмак [14] та інші.

Аналіз вітчизняної теорії з питання розвитку професійної діяльності педагогів є актуальним і свідчить про наявність суперечностей між:

– змінами у системі освіти й об'єктивною потребою у формуванні високого рівня професійного розвитку фахівців (на вибірці методичних працівників Р (М) МК (Ц));