

УДК 81-057.4:378.147-047.6]:[37.091.33:159.954.4]](045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214510>

**Тетяна КОРОЛЬ,**  
*orcid.org/0000-0002-7240-6056*  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української, іноземних мов та перекладу  
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»  
(Полтава, Україна) [koroltatyanalq@gmail.com](mailto:koroltatyanalq@gmail.com)

## ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті доведено доцільність та перспективність застосування особистісно-діяльнісного підходу до організації ефективного контролю в навчанні перекладу майбутніх філологів в умовах сучасних вітчизняних закладів вищої освіти (далі – ЗВО). З цією метою визначено теоретичні засади його реалізації в навчанні перекладу як складної синтетичної діяльності та екстрапольовано їх на специфіку здійснення контролю рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності. Подальше зіставлення основних положень особистісно-діяльнісного підходу із соціально-конструктивістським, що активно розвивається в рамках методики навчання перекладу за кордоном сьогодні, дало змогу визначити їхні подібні та відмінні риси. Часткова тотожність цих підходів пояснюється: 1) спільністю теоретичної бази; 2) орієнтованістю на активну позицію студента у процесі навчання й контролю, що передбачає обов'язкову реалізації самоконтролю й вимагає залучення рефлексивного підходу з метою уточнення; 3) необхідністю в комплексному контролі якості перекладацького продукту та відстеження процесу його створення й опанування відповідними навичками й уміннями, що пов'язано із залученням процесуального підходу до навчання й перекладу; 3) потребою в моделюванні реального перекладацького завдання, виконання якого імітує справжню ситуацію надання перекладацьких послуг, що конкретизується положеннями ситуаційного підходу; 4) динамічним та формувальним характером контролю, інваріантним до його виду. Основні відмінності аналізованих підходів пов'язані з домінуванням чи то особистісного аспекту, що передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів під час розробки й впровадження заходів контролю (диференційований підхід), чи то соціального, який розглядає спільну діяльність й активну взаємодію викладача та студентів як рушійну силу у формуванні їх мовної особистості, вимагаючи своєю чергою створення умов для реалізації взаємоконтролю й активного зворотного зв'язку (колаборативний підхід). Це дало змогу вибудувати ієрархію підходів до контролю в навчанні перекладу навколо особистісно-діяльнісного як системотвірного з комплементарними та похідними від нього.

**Ключові слова:** особистісно-діяльнісний підхід, соціально-конструктивістський підхід, контроль, навчання перекладу, майбутні філологи.

**Tetiana KOROL,**  
*orcid.org/0000-0002-7240-6056*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian, Foreign Languages and Translation  
HEE of Ukoopspilka “Poltava University of Economics and Trade”  
(Poltava, Ukraine) [koroltatyanalq@gmail.com](mailto:koroltatyanalq@gmail.com)

## PERSONALITY-AND-ACTIVITY-BASED APPROACH TO THE ASSESSMENT REALIZATION IN PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION TRAINING THROUGH THE LENS OF CURRENT RESEARCH

The given article proves the appropriateness and viability of personality-and- activity-based approach application to the efficient assessment implementation into prospective philologists' translation training in modern domestic establishments of higher education. To reach the aim, the theoretical background of its realization in translation training was determined and extended to the specificity of students' translation competence assessment (it should be noted here that translation is deemed as a complex synthetic activity). Further comparison of the key provisions of the personality-and-activity-based approach with social-constructivist one, which is rapidly developing in foreign translation pedagogy nowadays, allowed outlining their similarities and discrepancies. The partial equivalence of the approaches under consideration is explained with: 1) their common theoretical background; 2) student-oriented translation training and assessment, that stipulates obligatory self-assessment procedures and reflexive approach application for detail clarification; 3) need for real-life translation task modelling, whose performance resembles authentic situation

*of translation services provision, being specified with the tenets of situational approach; 4) dynamic and transformative character of any assessment type. Main discrepancies of the approaches analysed are connected with the prevalence of either personality or social aspects. The former requires the consideration of the students' individual psychological peculiarities while developing and implementing assessment measures (differentiated approach application). The latter deals with the teacher's and students' collaborative activity and cooperative interaction as the driver of their linguistic persona formation. It requires the proper conditions for peer-assessment and responsive feedback practices (collaborative approach implementation). Finally, the hierarchy of the complementary and derivative approaches to the assessment in translation training centered around the personality-and-activity-based one was suggested.*

**Key words:** *personality-and-activity-based approach, social-constructivist approach, assessment, translation training, prospective philologists.*

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток сучасного суспільства, зумовлений високими темпами інформатизації, технологізації й глобалізації, вимагає відповідної реакції від вітчизняних ЗВО з метою узгодження якості підготовки майбутніх фахівців із чинними потребами і вимогами ринку праці. Особливо гостро це питання постає стосовно навчання майбутніх філологів, які мають надавати перекладацькі послуги, забезпечуючи належну взаємодію представників не лише різних сфер діяльності, а й культур. Як наслідок, вітчизняна й зарубіжна методики викладання перекладу зазнали значних змін за останні десятиліття у прагненні забезпечити міцне теоретичне підґрунтя для ефективного формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців як практичної здатності реалізовувати цю діяльність на професійному рівні, консолідувати надбання методики викладання іноземних мов й теорії та практики перекладу, оперативно реагуючи на мінливі запити і вимоги конкурентного ринку перекладацьких послуг.

При цьому ключовим питанням залишається відбір актуальних підходів до навчання перекладу в умовах вітчизняних ЗВО, покликаних детермінувати основний вектор подальших теоретичних пошуків і практичних розробок. Крім того, їх послідовна реалізація має знайти своє логічне відображення в усіх компонентах системи навчання перекладу, забезпечуючи її безперебійне та гнучке функціонування, зокрема шляхом застосування відповідних принципів, стратегій, методів, прийомів, форм і засобів контролю.

Практично незмінним підходом до навчання будь-якої діяльності, в тому числі й перекладацької, цілком традиційно для вітчизняної методики викладання вважається особистісно-діяльнісний. Однак специфіка його реалізації для забезпечення ефективного навчання перекладу, а особливо організації контролю, потребує конкретизації крізь призму теперішніх мінливих умов ринку праці та останніх здобутків у галузі перекладознавства й методики викладання перекладу.

**Аналіз досліджень.** Особистісно-діяльнісний підхід до навчання бере початок із праць вітчиз-

няних психологів Л. Виготського (зумовленість когнітивного розвитку особистості соціокультурними впливами й факторами, провідна роль мови для розвитку мисленевих процесів людини), О. Леонтєва (діяльність як ключовий чинник психічного розвитку людини), С. Рубінштейна (активна взаємодія людини з оточенням як джерело розвитку особистості, нерозривність особистого й суспільного досвіду, рефлексія як спосіб існування, самостійність мислення як необхідна передумова здатності виокремлювати й розв'язувати проблеми у процесі виконання діяльності), Д. Ельконіна (розвиток особистості у провідній для певного вікового періоду діяльності шляхом подолання актуальних протиріч, кореляція розвитку розумових здібностей із процесом соціалізації людини), П. Гальперіна (орієнтованість будь-якої діяльності на досягнення певного результату або продукту завдяки розв'язанню сформульованого завдання, поетапність формування розумових дій). Вищезазначені теорії успішно реалізовано в педагогічних концепціях проблемного (І. Лернер, М. Махмутов, О. Матюшкін, М. Скаткін, та ін.) й розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Дусавицький та ін.).

У межах методики навчання іноземних мов і культур цей підхід цілком прогнозовано трансформувалася в комунікативно-діялісний, утворивши теоретичне підґрунтя для розробки й впровадження різноманітних інтенсивних (Г. Лозанов, Г. Китайгородська, А. Плєсневич та ін.) та комунікативних методик навчання (Ю. Пассов, І. Бім, І. Верещагіна, І. Зимня, О. Леонтєв, С. Ніколаєва, Н. Складенко, В. Шаталов, Т. Серова, О. Тарнопольський тощо). Як наслідок, чимало праць вітчизняних (Н. Бражник, Т. Король, О. Українська, Я. Крапчатова та ін.) і зарубіжних методистів (J. Milton, C. J. Weir, D. Douglas, G. Fulcher, J. Hawker & I. McPherson, R. Blight та ін.) присвячено дослідженню проблеми організації контролю з позицій комунікативного підходу як запоруки отримання максимально надійних та валідних даних щодо реальної здатності учнів/студентів користуватися іноземною мовою як засобом спілкування у різних сферах діяльності.

Зрештою, власне особистісно-діяльнісний підхід та окремі його варіації цілком аргументовано долучають до створення більшості сучасних методик навчання різних видів письмового (Н. Гавриленко, Д. Алферова, Л. Максименко, В. Стрілець, К. Тарасова, А. Ольховська, В. Ігнатенко) та усного перекладу (Н. Зінукова, І. Сімкова, А. Ольховська), який трактують як прояв різнопланової синтетичної (когнітивно-креативної, мовленнєвої, рецептивно-репродуктивної) діяльності. У цьому контексті питання організації й реалізації контролю як невід'ємного компонента системи навчання перекладу з позицій особистісно-діяльнісного підходу вже вкотре набуває своєї актуальності.

**Мета статті** полягає у визначенні основних напрямів реалізації особистісно-діяльнісного підходу до контролю в навчанні перекладу як системотвірної основи, здатної успішно узгодити та впорядкувати дещо дрібніші, орієнтовані на окремі аспекти діяльності теоретичні підходи. Це своєю чергою дасть змогу конкретизувати принципи, форми і засоби його здійснення, заклавши теоретичний базис для створення ефективної системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності, що реалізується в умовах вітчизняних ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** На перший погляд, основні положення особистісно-діяльнісного підходу видаються цілком очевидними й органічними для навчання будь-якого виду діяльності, в тому числі й перекладу. Природно вписується систематичний контроль і в процес навчання як діяльності, і безпосередньо в процес перекладу (Талызина, 2007; Король, 2019). Однак, на нашу думку, з метою ефективнішої реалізації ці положення мають бути інтерпретовані в контексті комплементарних, суміжних, а подекуди й похідних від них підходів. Адже це дасть змогу співвіднести й адаптувати чинні закордонні підходи до навчання й контролю перекладу до загальноприйнятої вітчизняної парадигми, надавши кожному з них більше можливостей для узгодженого й системного застосування.

Задля цього визначимо підходи, пов'язані з особистісно-діяльнісним, та порівняємо їх ключові положення в контексті навчання й контролю перекладу. До таких максимально наближених та споріднених до досліджуваного особистісно-діяльнісного підходу, насамперед, зараховуємо соціально-конструктивістський (D. Kiraly, D. Kelly, H. Riscu, M. González Davies). Запропонований Д. Кіралі (Kiraly, 2001), він активно розвивається протягом останніх кількох

десятиліть у рамках методики навчання перекладу за кордоном та протиставляється традиційному навчанню перекладу, яке глузливо називають "Who'll take the next sentence?" (WTNS) (Kiraly, 2005: 1110), що передбачає монотонне обговорення на занятті речення за реченням попередньо виконаних студентами вдома перекладів із періодичними директивними виправленнями з боку викладача.

Соціально-конструктивістський підхід спирається на концепцію соціокультурного розвитку, запропоновану Л. Виготським (Kiraly, 2001), яка, як уже зазначалося вище, становить підґрунтя для розвитку особистісно-діяльнісної парадигми також. Саме цей факт дає підстави сподіватися на певну тотожність цих підходів принаймні в одному з їх аспектів.

У межах діяльнісного й конструктивістського аспектів відповідно спостерігається зміщення цілі навчальної діяльності з безпосередньої ретрансляції й передачі викладачем теоретичних знань студентам на формування в них необхідних перекладацьких навичок, умінь і здатності здійснювати на їх основі якісний переклад, забезпечуючи в такий спосіб необхідні умови для послідовного та гармонійного розвитку майбутнього філолога як мовної особистості. Реалізація цього положення передбачає неодмінне залучення компетентнісного (PACTE group, EMT expert group, ATA, PATT, D. Kelly, A. Pym, D. Kiraly) й рівневого підходів (PACTE group, ATA) до контролю перекладу в навчанні майбутніх філологів як комплементарних та взаємодоповнюваних, що, з одного боку, дадуть змогу визначити чіткий перелік об'єктів контролю, а з другого – співвіднести рівень їх сформованості з бажаними й прогнозованими результатами навчання.

Обидва аналізовані підходи полягають у перенесенні уваги з викладача як джерела інформації, що підлягає мало не автоматичному засвоєнню, на кожного окремого студента як активного й повноправного учасника процесу навчання, що, власне, й сприяє вдосконаленню відповідних перекладацьких навичок і вмінь, у тому числі й за рахунок формування внутрішньої мотивації діяльності, пов'язаної з привабливістю її предмета та відповідальністю за якість її результату (Kiraly, 2001). Відповідно, викладачеві делегується роль консультанта, радника чи навіть повноцінного учасника процесу перекладу. Активна роль студента у процесі конструювання нових знань і формування навичок і вмінь неможлива без рефлексивних дій, спрямованих на оцінку можливих варіантів розв'язання перекладацьких проблем,

ефективності власної стратегії, що становлять основу для формування навичок і вмінь самоконтролю. Отже, в контексті обох підходів самоконтроль є необхідною формою контролю, належна реалізація якого має забезпечуватися шляхом застосування положень рефлексивного підходу як похідного.

Таким чином, основною точкою дотику цих підходів вважаємо конструктивістський аспект, що передбачає самостійне засвоєння нових знань та активне формування відповідних навичок і вмінь студентів у безпосередній діяльності (Cannon & Newble, 2000) шляхом виконання максимально автентичних перекладацьких завдань, що вимагають подолання типових протиріч, розв'язання нестандартних проблемних ситуацій та накопичення нового досвіду. Усе це сприяє формулюванню нових знань студентами, їх зміцненню завдяки співвіднесенню з власним попереднім перекладацьким досвідом. Це спільне положення для обох аналізованих підходів своєю чергою тісно корелює з популярними за кордоном процесуальним (W. Lörcher, D. Gile, O. Fox, Chris C.-C. Shei, M. Orlando, E. Angelone, G. Massey), ситуаційним (J. Lave, R. Martin Muñoz, H. Riscu, J. Vienne, D. Kiraly, G. Massey, E. Angelone, S. Göpferich, R. Jääskeläinen, M. González-Davies, B. Wang), проблемним (C. Mellinger, K. Huang & T. Wang, K. Kerkä, Z. Yingxue, E. Пантеева и Н. Дагбаева) та експериментальним (D. Kiraly, G. Massey, B. Wang, Y. Lin, D. D'Nayer) підходами до навчання перекладу. У контексті організації й реалізації контролю перекладацької компетентності це змушує відстежувати й визначати рівень її сформованості шляхом паралельної/перехресної оцінки якості як перекладацького продукту (тексту перекладу), так і особливостей перебігу процесу перекладацької діяльності з використанням широкого арсеналу форм, засобів та прийомів.

Ситуативна зумовленість та опосередкованість пізнання, що передбачає відтворення справжнього контексту виконання аналогічної перекладацької діяльності в навчальному процесі, у першу чергу, пов'язана з причиною виконання перекладацької діяльності, що має бути чітко визначена в інструкції перекладацького як навчального, так і контрольного завдання (Bednar et al., 1992: 25–27). При цьому контрольні перекладацькі завдання мають бути сформульовані у вигляді, максимально наближеному до реальних завдань справжньої професійної діяльності, моделюючи її окремі аспекти чи фрагменти, визначатися високим мотивувальним

та пізнавальним потенціалом за рахунок належного рівня проблемності, мати формувальний та розвивальний ефект, сприяючи отриманню різнопланового перекладацького досвіду.

Створення умов для розвитку пізнавальних здібностей і когнітивних умінь студентів у процесі послідовного розв'язання різноманітних перекладацьких завдань нерозривно пов'язане з необхідністю формувати у студентів усвідомленість плюралізму розв'язання перекладацьких проблем за рахунок спонукання їх до застосування множинних стратегій вирішення перекладацького завдання, оцінки переваг та недоліків отриманих перекладацьких рішень із метою вибору найбільш оптимального з-поміж них з огляду на ґрунтовний аналіз конкретної ситуації перекладу. Це положення також має обов'язково віднайти втілення у виборі методів і прийомів оцінювання перекладацьких продуктів студентів викладачем, оскільки якнайкраще ілюструє складну природу перекладацької діяльності. Така активізація мисленнєвої діяльності студентів спонукає їх до конструювання під керівництвом викладача як декларативних, так і процедурних перекладацьких знань під час розв'язання реальних перекладацьких проблем з їх подальшою трансформацією у відповідні перекладацькі вміння внаслідок поступового повторення відповідних дій, їх інтеріоризації й автоматизації. Цілком очікувано, що розв'язання деяких перекладацьких проблем потребує певного втручання з боку викладача у вигляді експліцитних виправлень очевидних помилок, надання стимулів-підказок чи локалізації й ідентифікації проблем, які лишилися непоміченими з боку студентів і спричинили певні недоліки в отриманому тексті перекладу. Унаслідок такої взаємодії з викладачем формуються так звані «зони найближчого розвитку», за Л. С. Виготським, які дають змогу кожному студенту, пропорційно до його попереднього рівня сформованості перекладацьких знань, навичок, умінь та здібностей, а також індивідуального досвіду й гнучкості мисленнєвих процесів, поліпшити якість виконання перекладацького завдання шляхом отримання допомоги з боку викладача. Поступове опанування окремих перекладацьких операцій, дій, прийомів і стратегій за принципом від простого до складного у процесі активної взаємодії з викладачем або більш компетентним колегою (scaffolding) передбачає послідовне відстеження в межах контролю перебігу їх формування з метою коригування та прогнозування кінцевого результату навчання. Концепція зони найближчого розвитку якнайкраще

реалізується в межах динамічного контролю (dynamic assessment), що своєю чергою корелює із засадами формувального контролю (formative assessment). Адже передбачає оцінювання потенціалу розвитку знань, навичок і вмінь студентів шляхом включення елементів навчання безпосередньо в процес контролю (Sternberg & Grigorenko, 2002). У цьому контексті необхідно враховувати рівень розумового навантаження на студента, який має бути оптимальним для отримання бажаного формувального й розвивального ефекту заходів контролю.

Також у цьому випадку цілком доречним видається доповнення структури перекладацької компетентності студентів навчально-стратегічним компонентом, сформованість якого передбачає опанування дієвих прийомів й стратегій конструювання й засвоєння нових знань у різних ситуаціях навчання, а також розвиток і вдосконалення відповідних перекладацьких навичок і вмінь (Lobo et al., 2007: 520).

В умовах особистісно-діяльнісної й соціально-конструктивістської парадигми навчання перекладу традиційні й дещо ретроградні засоби оцінки й контролю якості виконання перекладацького завдання видаються не зовсім доречними, а й подекуди неефективними та неприйнятними. Дієве застосування цих підходів до навчання й контролю вимагає розробки й використання різноманітних альтернативних засобів контролю. Крім того, ці підходи до контролю висувають підвищені вимоги до викладача, який має організувати та втілювати його в життя. Метою оцінювання й контролю в умовах аналізованих парадигм є сприяння розвитку й формуванню перекладацької компетентності студентів, у тому числі й шляхом схвалення та позитивної оцінки отриманих здобутків, а не фіксації допущених помилок, нарахування штрафних балів і виставлення тривіальної оцінки. Контроль в умовах цих підходів набуває ознак продуктивної взаємодії його агентів, стираючи чіткі межі між гетеровалентним контролем, само- й взаємоконтролем та створюючи оптимальні умови для перехресного контролю як максимально ефективного, що дає змогу оцінити конструкт під різним кутом зору й з різних позицій. Такий контроль завжди має динамічний характер та орієнтацію на майбутні звершення й здобутки студентів. Йому властива діалогічність як прояв колективного мислення, спрямованого на формулювання нових ідей і розширення наявних знань як кожного окремого учасника, так і команди загалом (Bleazby, 2006).

Суттєва відмінність особистісно орієнтованого й соціально-конструктивістського підходів до навчання й контролю перекладу полягає в особистісному та соціальному аспектах, а саме ролі, яку відіграють особистість і соціум у формуванні перекладацьких навичок і вмінь. Соціальний аспект апелює до соціальної, інтеракційної та завжди ситуативно детермінованої природи перекладу як міжмовної й міжкультурної посередницької діяльності та передбачає орієнтацію на засвоєння нових знань студентами та формування відповідних перекладацьких навичок і вмінь у процесі активної взаємодії з викладачем та один з одним. Таким чином, процес формування компетентності перекладача Д. Кіралі ототожнює з процесом соціалізації людини, детально описаним у працях Л. Віготського та Ж. Піаже, розглядаючи її як приєднання до нової спільноти освічених користувачів кількох мов, одночасно обізнаних у кількох професійних сферах, здатних користуватися певними технологічними знаряддями та інформаційними ресурсами задля досягнення професійних цілей міжмовного спілкування (Király, 2001: 51). Це ключове положення соціально-конструктивістського підходу хоч і базується на особистісно-діяльнісній парадигмі, все ж дещо зміщує акценти та розподіл ролей ключових суб'єктів у навчанні й контролю перекладу. Логічним продовженням цього положення в закордонній методиці викладання перекладу стає колаборативний підхід (D. Kiraly, S. Vandepitte, U. Paradowska, K. Al-Shenhari, Y. Tsai). Його основні положення дають змогу не лише відтворити умови реальної колективної професійної перекладацької діяльності у процесі навчання, а й спонукають залучити до розробленої системи, напевно що, найскладнішої з точки зору адекватної реалізації форми контролю, а саме взаємоконтролю. У цьому контексті вагомим значення набуває належно налагоджений зворотний зв'язок студента з викладачем/колегою і навпаки за результатами виконання перекладацького завдання. Колаборативний підхід також передбачає використання таких альтернативних засобів контролю, як перекладацький проєкт.

Зрештою, особистісний аспект передбачає навчання перекладу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, апелюючи до специфіки їх пізнавальних функцій сприймання, пам'яті, мислення й уяви, регулятивних функцій уваги й волі та інструментальних функцій темпераменту й здібностей, які становлять базис індивідуальних навчальних стилів, забезпечуючи диференційований підхід до навчання й контролю перекладу.

**Висновки.** Усе вищевикладене дало змогу зафіксувати часткову тотожність особистісно-діяльнісного й соціально-конструктивістського підходів до навчання й контролю перекладу, що дає підставити поширити деякі положення соціально-конструктивістської парадигми на особистісно-діяльнісний підхід та конкретизувати їх із точки зору організації контролю в навчанні пере-

кладу. На наш погляд, він і надалі має залишатися пріоритетним і системотвірним, консолідуючи навколо себе як комплементарні (компетентнісний та рівневий), так і похідні (диференційований, рефлексивний, ситуаційний, проблемний, процесуальний та колаборативний) підходи до контролю сформованості перекладацької компетентності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Король Т. Г. Роль та місце контролю в структурі перекладацької діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 70. С. 146–150.
2. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии. *Методология и история психологии*. 2007. Вып. 4(2). С. 157–162.
3. Bednar A. K., Cunnigham D., Duffy T. M., Perry J. D. Constructivism and the technology of instruction. *Theory into practice: How do we link?* / ed. T. M. Duffy, D. H. Johansson. N. J.: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. P. 17–34.
4. Bleazby J. Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic teaching*. 2006. 26(1). P. 30–52.
5. Cannon R., Newble D. A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. London : Cogan Page, 2000. 260 p.
6. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. 2005. Vol. 50(4). P. 1098–1111.
7. Kiraly D. Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns. Revista de traducció*. 2001. 6. P. 50–53.
8. Lobo M. D.O., Robinson B., Prieto M. R. C., Gervilla E. Q., Martin R. M., Raya E. M., Melero M. M., Ruiz J. A. S., Quesada B. V., Lerma J. L. D. A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta*. 2007. LII, 3. P. 517–528.
9. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Dynamic testing. New York, NY : Cambridge University Press. 2002. 232 p.

#### REFERENCES

1. Korol T. H. Rol ta misce kontrolju v strukturі perekładacjkoji dijaljnosti [Assessment role and place in the translation process]. *Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*. 2019. Vyp. 70. P. 146–150 [in Ukrainian].
2. Talyzina N. F. Sushhnost dejatel'nostnogo podhoda v psihologii [Activity-based essence in psychology]. *Psychology Methodology and History*. 2007. Vyp. 4(2). P. 157–162 [in Russian].
3. Bednar A. K., Cunnigham D., Duffy T. M., Perry J. D. Constructivism and the technology of instruction. *Theory into practice: How do we link?* / ed. T. M. Duffy, D. H. Johansson. N. J.: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. P. 17–34.
4. Bleazby J. Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic teaching*. 2006. 26(1). P. 30–52.
5. Cannon R., Newble D. A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. London: Cogan Page, 2000. 260 p.
6. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*. 2005. Vol. 50(4). P. 1098–1111.
7. Kiraly D. Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns. Revista de traducció*. 2001. 6. P. 50–53.
8. Lobo M.D.O., Robinson B., Prieto M. R. C., Gervilla E. Q., Martin R. M., Raya E. M., Melero M. M., Ruiz J. A. S., Quesada B. V., Lerma J. L. D. A Professional Approach to Translator Training (PATT). *Meta*. 2007. LII, 3. P. 517–528.
9. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Dynamic testing. New York, NY: Cambridge University Press. 2002. 232 p.