

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«ПОЛТАВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА»**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ДОМАРЕНКО Максим Володимирович**

УДК 378.147:81'25:004.9

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ**

Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка

Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

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

  
\_\_\_\_\_ М. В. Домаренко

Науковий керівник  
**ТАЛОВИРЯ Галина Михайлівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Полтава – 2026

## АНОТАЦІЯ

*Домаренко М. В.* Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Полтава, 2026.

Дослідження присвячено формуванню професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

**Наукова новизна** полягає в тому, що:

– *уперше розроблено й науково обґрунтовано* модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, що містить три складники (базовий, змістово-процесуальний, оцінювальний) та в межах якої надано методологічні рекомендації щодо створення аудіовізуальних засобів, адаптованих до особливостей професійної підготовки майбутніх перекладачів (виокремлено й теоретично обґрунтовано перелік оптимальних компонентів адаптованих аудіовізуальних засобів (усний виклад (розповідь), зображення, які його доповнюють, субтитри за необхідності); розроблено рекомендації щодо оптимізації дизайну та змісту аудіовізуальних засобів з урахуванням використання сучасних технологій генеративного штучного інтелекту); запропоновано чотири етапи практичної реалізації розробленої моделі, які регулюють застосування аудіовізуальних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів і забезпечують формування їхньої професійної компетентності (окреслення навчальних цілей професійної підготовки майбутніх перекладачів; створення адаптованого АВЗ; використання створеного АВЗ; опрацювання інформації, отриманої з АВЗ);

– *уточнено* поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх перекладачів», «аудіовізуальні засоби».

*Подальшого розвитку* набули складники професійної компетентності майбутніх перекладачів; зміст процесу формування професійної компетентності майбутніх

перекладачів; способи класифікації аудіовізуальних засобів; особливості використання аудіовізуальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів; передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів; критерії, показники й рівні сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів; засади використання генеративного штучного інтелекту у процесі створення аудіовізуальних засобів; способи використання машинного перекладу в професійній підготовці майбутніх перекладачів.

У ході наукового пошуку *уточнено* сутність і зміст поняття «професійна компетентність майбутніх перекладачів». На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що сутність професійної компетентності полягає у формуванні знань, навичок і вмінь, які вможливають виконання працівником своїх професійних обов'язків. Поняття «професійна компетентність» доцільно трактувати як макрокомпетентність, що складається з низки загальних і фахових субкомпетентностей, перелік яких сформовано в межах дослідження.

Загальні субкомпетентності необхідні для будь-якої професії, до них належать такі: аналітична; етико-нормативна; операційно-автономна; саморозвивальна; комунікативно-кооперативна. Натомість фахові субкомпетентності необхідні для виконання обов'язків у межах лише конкретної професії. У контексті майбутніх перекладачів варто назвати білінгвальну й культурологічну; предметну; перекладацьку; інструментальну субкомпетентності. Унаслідок аналізу, зроблено висновок, що успішне формування перелічених субкомпетентностей становить сутність формування професійної компетентності майбутніх перекладачів та уможливорює початок їхньої професійної перекладацької діяльності.

Для вивчення сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні проаналізовано ЗК та СК Стандарту вищої освіти за спеціальністю «Філологія» галузі знань «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та ОПП 10 ЗВО України, що створені на його основі. Попри загалом достатню увагу до формування всіх субкомпетентностей, винятком є фахова інструментальна субкомпетентність, формуванню якої не

приділено належної уваги. Наголошено, що оптимальним способом виправлення ситуації може стати вдосконалення підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

*Уточнено* сутність і зміст поняття «аудіовізуальні засоби» (далі – АВЗ) та особливості їх використання в процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Зазначено*, що аудіовізуальними засобами варто вважати будь-які засоби навчання, які одночасно передають інформацію як візуально (через очі), так і аудіально (через вуха), що вможливорює паралельне опрацювання інформації та робить навчання ефективнішим.

Водночас застосування АВЗ у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів потребує раціонального й системного підходу, не повинно відбуватися стихійно. *З'ясовано*, що цьому перешкоджають недосліджені особливості використання АВЗ, зокрема відсутність цілісного й науково обґрунтованого підходу як до створення, так і до застосування АВЗ для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Крім того, ГШІ класу «текст-у-зображення», що з'явилися у відкритому доступі порівняно нещодавно, відкривають нові можливості зі створення відеоряду для АВЗ, які ще не були достатньо досліджені.

Для розв'язання зазначених проблем *розроблено* модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, яка містить три складники: базовий, змістово-процесуальний, оцінювальний. У межах базового складника *визначено* й *описано* передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів: урахування принципів створення АВЗ; створення АВЗ, адаптованих до підготовки саме майбутніх перекладачів; опора на загальнодидактичні та методичні принципи в організації підготовки зазначених здобувачів освіти.

Зокрема *розроблено* методологію створення адаптованих АВЗ, що передбачає дотримання послідовності дій і рекомендацій, а саме: добір АВЗ з оптимальними компонентами (усний виклад (розповідь), зображення, які його доповнюють, та субтитри за необхідності); перевірку увідповіднення дизайну вибраного АВЗ із чинними вимогами; усунення виявлених недоліків через редагування (адаптацію)

АВЗ та оптимізацію його змістового наповнення, відповідно до сформульованих рекомендацій.

Змістово-процесуальний складник містить такі етапи реалізації моделі: 1) окреслення навчальних цілей професійної підготовки; 2) створення адаптованого АВЗ; 3) використання адаптованого АВЗ; 4) опрацювання інформації, отриманої з АВЗ.

На першому етапі викладач описує очікувані результати професійної підготовки майбутніх перекладачів, тобто формулює навчальні цілі. Для цього спочатку необхідно з'ясувати, яка навчальна дисципліна слугуватиме базою підготовки, а також те, які субкомпетентності мають сформувати майбутні перекладачі під час опанування змістових модулів дисципліни. На основі цього викладач представляє тему, яка підлягає опануванню, удокладнює навчальні цілі.

Під час другого етапу викладач створює аудіовізуальний засіб, адаптований для майбутніх перекладачів, який міститиме всю необхідну інформацію з теми заняття. Такий процес описано вище.

Третій етап – використання адаптованого АВЗ – передбачає підготовку майбутніх перекладачів до перегляду створеного АВЗ, під час якої відбувається розгляд тих ідіом, реалій, понять, явищ тощо, які згадані в АВЗ побіжно, щоб не перевантажувати його надмірно детальною інформацією. Після цього студенти переглядають адаптований АВЗ, що забезпечує формування нових знань.

Четвертий етап пов'язаний з опрацюванням інформації, отриманої з АВЗ. Після перегляду адаптованого АВЗ майбутні перекладачі виконуватимуть завдання, які допоможуть краще запам'ятати та зрозуміти матеріал: опрацювання зразків вправ; завдання на самостійне пояснення, а також вправи-асоціації, спрямовані на закріплення вивченого матеріалу. Окремим видом вправ, *розробленим* для формування фахової інструментальної субкомпетентності, є редагування машинного перекладу. Під час виконання такого завдання майбутні перекладачі не лише формують компонент власної інструментальної субкомпетентності, але й повторюють вивчений матеріал. Завершувати підготовку доцільно перевіркою

виконаних завдань і наданням зворотного зв'язку, детальність якого варто адаптувати до ступеня помилковості відповіді студента.

Важливою умовою розроблення завдань, що *виокремлена* в межах четвертого етапу, є їхній супровід візуальними джерелами інформації (словники, ілюстрації, таблиці, короткі текстові пояснення тощо), які допоможуть майбутнім перекладачам швидко та зручно пригадати релевантну до завдання інформацію, що потрібно перевірити або пригадати після перегляду АВЗ. З огляду на це зроблено висновок, що аудіовізуальні засоби не замінюють суто візуальні засоби (зокрема підручники, методичні рекомендації тощо), тому їх доцільно використовувати в поєднанні. У такому разі аудіовізуальні засоби забезпечують докладне роз'яснення навчального матеріалу, натомість суто візуальні засоби допомагають швидко згадати або перевірити забуте під час виконання завдань.

У межах оцінювального складника розробленої моделі *обґрунтовано й описано* критерії сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів, їхні рівні та показники. Критеріями послуговували виокремлені в межах дослідження загальні й фахові субкомпетентності майбутніх перекладачів. Визначено чотири рівні їхньої сформованості: початковий, середній, достатній, високий. Описано показники всіх чотирьох рівнів сформованості кожної субкомпетентності.

*Виконано* експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. У ході експерименту протягом одного навчального року дві групи майбутніх перекладачів опановували одну навчальну дисципліну. Експериментальне навчання експериментальної групи організовано відповідно до розробленої моделі. Водночас контрольна група навчалася традиційно, як і раніше до створення моделі. За допомогою зрізів знань виконано перевірку стану сформованості субкомпетентностей майбутніх перекладачів, що в сукупності засвідчили стан сформованості їхньої професійної компетентності загалом.

Згідно з отриманими даними, експериментальна група, де навчання проходило за розробленою моделлю, краще сформувала власні субкомпетентності. Проведений статистичний аналіз із застосуванням критерію Пірсона ( $\chi^2$ ) та Z-критерію підтвердив

наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної й експериментальної груп після завершення формувального етапу експерименту за рівня значущості  $\alpha = 0,05$ . Зокрема, за узагальненим показником сукупності загальних субкомпетентностей отримано  $\chi^2_{\text{емп}} = 10,78$  та  $Z_{\text{емп}} = 2,43$ , а за узагальненим показником сукупності фахових субкомпетентностей –  $\chi^2_{\text{емп}} = 11,33$  і  $Z_{\text{емп}} = 2,53$ , що перевищило критичні значення, підтвердило статистичну значущість отриманих результатів та довело ефективність розробленої моделі.

Окреслено напрям подальших наукових розвідок, що передбачає створення спеціалізованих курсів, розроблених відповідно до запропонованої моделі, для професійної підготовки майбутніх перекладачів у межах інших навчальних дисциплін. Додатковим напрямом перспективних наукових досліджень є розроблення програмного забезпечення, покликаного надавати зворотний зв'язок щодо виконаних завдань в аудіовізуальному форматі, а також адаптувати його деталізацію згідно з даними про те, наскільки сильно помилився студент.

**Практичне значення дисертації** полягає в тому, що методичні рекомендації, сформульовані в межах розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, можуть бути використані в закладах вищої освіти під час розроблення ОПП, а також навчально-методичного забезпечення, зокрема навчальних і навчально-методичних посібників, дидактичних матеріалів, електронних освітніх ресурсів, у практиці викладання навчальних дисциплін, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Крім того, результати дослідження варто імплементувати в систему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, а також використовувати як теоретико-методичну основу для подальших наукових розвідок із проблем формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: професійна компетентність, формування, майбутні перекладачі, перекладацькі компетентності, професійна освіта, переклад, педагогіка, аудіовізуальні засоби, іноземна мова, іншомовне спілкування, професійна діяльність,

студенти закладів вищої освіти, професійна підготовка, мовні інструменти на основі штучного інтелекту, штучний інтелект.

## ABSTRACT

Domarenko M. V. Formation of future translators and interpreters' professional competence by means of audiovisual aids. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on acquiring a scientific degree of the Doctor of Philosophy, program subject area 015 Professional Education. – National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Poltava, 2026.

This study focuses on the formation of professional competence in future translators and interpreters using audiovisual aids.

**The scientific novelty** of this study lies in the fact that:

– *for the first time*, a model for the formation of professional competence in future translators and interpreters using audiovisual aids has been *developed* and scientifically *substantiated*; this model consists of three components (the foundational, the content-and-process, and the assessment components). Within this model: methodological recommendations are provided for the creation of audiovisual aids adapted to the specifics of the professional training of future interpreters (in particular: a list of optimal components of adapted audiovisual aids has been defined and theoretically substantiated (oral narration, images that supplement it, and, where necessary, subtitles); recommendations were developed for optimising the design and content of audiovisual aids, with regard to the use of modern generative artificial intelligence technologies; four stages of the practical implementation of the developed model have been proposed, which regulate the use of audiovisual aids in the professional training of future translators and ensure the formation of their professional competence (defining the learning objectives for the professional training of future translators; creating adapted audiovisual aids; using the created audiovisual aids; processing information obtained from the audiovisual aids).

– the definitions of «professional competence» «professional competence of future translators» and «audiovisual aids» have been *clarified*.

Further progress has been made in defining the components of the professional competence of future translators; the current state of the formation of professional competence of future translators in Ukraine; methods of classifying audiovisual aids; the peculiarities of using audiovisual aids in the process of forming the professional competence of future translators; the prerequisites for the formation of professional competence of future translators; the criteria, indicators and levels of formation of professional competence of future translators; the principles of using generative artificial intelligence in the process of creating audiovisual aids; and ideas for using machine translation in the professional training of future translators.

Throughout the course of this research, the substance and meaning of the definition of «professional competence of future translators» have been *clarified*. Based on an analysis of the academic literature, it has been established that the nature of professional competence lies in the development of knowledge, skills and abilities that enable a professional to carry out their professional duties. It was also established that the concept of «professional competence» should be regarded as a macro-competence comprising a range of general and specialised sub-competences, a list of which was identified within the scope of the study.

General sub-competencies are essential for any profession. These include the following sub-competencies: analytical; ethical and normative; operational and autonomous; self-development; and communicative and cooperative. On the other hand, specialised sub-competencies are necessary for performing duties within the scope of a specific profession only. In the case of future translators, these include the following sub-competencies: bilingual and cultural; subject-specific; translational; and instrumental. Based on the analysis carried out, it has been concluded that the successful formation of the listed sub-competencies constitutes the substance of the formation of professional competence of future translators and enables them to begin their professional career as translators.

To determine the current state of the formation of professional competence of future translators in Ukraine, the General and Specific Competencies of the Higher Education

Standard for the specialization «Philology» within the field of «Humanities» at the first (bachelor's) level of higher education, as well as the Educational Programmes of 10 higher education institutions in Ukraine developed on its basis, were *analysed*. It has been established that, although sufficient attention is generally paid to the formation of all sub-competences, the exception is specialist instrumental sub-competence, the development of which has not been given due attention. It has been determined that the optimal way to rectify this is to improve approaches to the development of professional competence among future translators.

The nature and meaning of the concept of «audiovisual aids» (hereinafter referred to as AVAs) and the specific features of their use in the process of forming the professional competence of future translators have been *clarified*. It has been established that audiovisual aids should be understood as any teaching aids that simultaneously convey information both visually (through the eyes) and aurally (through the ears), thereby enabling parallel information processing and making learning more effective.

At the same time, the use of AVAs in the professional training of future translators requires a rational and systematic approach and should not be carried out randomly. It has been established that this is hindered by the lack of research into the particularities of using AVAs, in particular by the lack of a comprehensive and scientifically grounded approach to both the creation and use of AVAs for the formation of professional competence in future translators. Furthermore, «text-to-image» generative AI, which have only recently become available in the public domain, opens up new possibilities for creating video content for AVAs, the potential of which has not yet been sufficiently researched.

To address these issues, a model for forming the professional competence of future translators using audiovisual aids has been *developed*, comprising three components: the foundational, the content-and-process, and the assessment components. Within the foundational component, the prerequisites for developing the professional competence of future translators are defined and described: adherence to the principles of audiovisual aids creation; the creation of audiovisual aids adapted specifically to the training of future translators; and guidance by general didactic and methodological principles in organising the training of these students.

In particular, a methodology has been developed for creating adapted AVAs, which involves following a sequence of steps and relevant recommendations, namely: selecting AVAs with optimal components (oral narration, supplementary images and, where necessary, subtitles); verifying that the design of the selected AVA complies with the established requirements; rectifying any identified shortcomings by editing (adapting) the AVA and optimising its content in accordance with the formulated recommendations.

The content-and-process component of the model comprises the following stages of model implementation: 1) defining the learning objectives of the training; 2) creating an adapted AVA; 3) using the adapted AVA; 4) processing the information obtained from the AVA.

At the first stage, the instructor determines the expected outcomes of the professional training of future translators, that is, formulates the learning objectives. To do this, it is first necessary to determine which academic discipline will serve as the basis for the training, as well as which sub-competencies future translators are to develop whilst studying the content modules of this discipline. On this basis, the teacher identifies the topic to be covered and specifies the learning objectives in detail.

During the second stage, the teacher creates an audiovisual aid adapted for future translators, which will contain all the necessary information on the lesson topic. The relevant process is described above.

The third stage – the use of the adapted audiovisual aid – involves preparing future translators to view the created audiovisual aid, during which the idioms, cultural realities, concepts, phenomena, etc., mentioned in the audiovisual aid in passing are discussed. After this, students view the adapted AVA, which enables the acquisition of new knowledge.

The fourth stage – processing the information obtained from the AVA – involves future translators, after viewing the adapted AVA, completing tasks that will help them better memorise and understand the material they have reviewed. These include: working through sample exercises; self-explanation tasks; and association exercises aimed at reinforcing the material studied. A specific type of exercise designed to develop specialised instrumental sub-competence is the editing of machine translation. When carrying out such a task, future translators not only develop the relevant component of their own instrumental

sub-competence, but also revise the material they have learnt. It is advisable to conclude the training by checking the work completed and providing feedback, the level of detail of which should be adapted to the extent of errors in the student's response.

The important requirement for the development of tasks, as defined in the fourth stage, is that they be accompanied by visual information sources (dictionaries, illustrations, tables, brief textual explanations, etc.), which will help future translators to quickly and easily recall information relevant to the task that they wish to check or may have forgotten after viewing the AVA. In view of this, it has been concluded that audiovisual aids are not a substitute for purely visual aids (in particular textbooks, instructional guidelines, etc.), and it is therefore advisable to use them in combination. In this case, audiovisual aids provide a detailed explanation of the learning material, whilst purely visual aids help students to quickly recall or check information they may have forgotten whilst completing tasks.

Within the assessment component of the developed model, the criteria of the formation of professional competence of future translators, their levels and indicators, are substantiated and described. The criteria selected are the general and specialized sub-competencies of future translators identified within the study. Four levels of their development have been identified: basic, intermediate, satisfactory, and advanced. The indicators for all four levels of development for each sub-competence are described.

An experimental verification of the effectiveness of the developed model of forming the professional competence of future translators using audiovisual aids was *carried out*. During the experiment, over the course of one academic year, two groups of future translators studied the same academic discipline. The experimental group's educational process was organised in accordance with the developed model. Meanwhile, the control group was taught using traditional methods, as had been the case prior to the model's creation. By means of knowledge assessments, the level of formed sub-competencies among future translators was evaluated; collectively, these indicated the overall level of their professional competence.

According to the data obtained, the experimental group, which was taught using the developed model, demonstrated a higher level of the formation of their sub-competencies. A statistical analysis using Pearson's chi-square test ( $\chi^2$ ) and the Z-test confirmed the

statistical significance of the differences between the control and experimental groups' outcomes at the end of the formative stage of the experiment, at a significance level of  $\alpha = 0.05$ . In particular, for the summarised indicator of the set of general sub-competencies, the values obtained were  $\chi^2_{\text{emp}} = 10.78$  and  $Z_{\text{emp}} = 2.43$ , whilst for the summarised indicator of the set of specialised sub-competencies, the values were  $\chi^2_{\text{emp}} = 11.33$  and  $Z_{\text{emp}} = 2.53$ , which exceeded the critical values, confirming the statistical significance of the results obtained and demonstrating the effectiveness of the developed model.

A direction for further research has been identified, which involves the creation of specialised courses, developed in accordance with the proposed model, with the aim of providing professional training for future translators within the framework of other academic disciplines. An additional area for further research is the development of software capable of providing feedback on completed tasks in an audiovisual format, as well as adjusting the level of detail in the feedback according to the severity of the student's error.

**The practical significance of this study** lies in the fact that the methodological recommendations formulated within the framework of the developed model for forming the professional competence of future translators using audiovisual aids can be utilised in higher education institutions when developing study programmes, as well as teaching and learning materials, in particular textbooks and instructional guides, teaching resources, electronic educational resources, and in the teaching of academic disciplines aimed at developing the professional competence of future translators.

Furthermore, the findings of this thesis can be utilised in the professional development of academic and teaching staff, and serve as a theoretical and methodological foundation for further research into the development of professional competence of future translators.

Keywords: professional competence, formation, future translators, translation competencies, professional education, translation, pedagogy, audiovisual aids, foreign language, foreign-language communication, professional activity, higher education students, professional training, AI-assisted language tools, artificial intelligence.

## Список публікацій здобувача за темою дисертації

### *Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Домаренко, М. (2023d). Використання аудіовізуальних засобів та веб-ресурсів для проведення занять з практики англійського мовлення для студентів вищих навчальних закладів. *Науковий Часопис НПУ Імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні Науки: Реалії Та Перспективи*, 2(92), 30–33. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.2.07>
2. Домаренко, М. (2024c). Дослідження використання професійних ресурсів на основі штучного інтелекту для підготовки матеріалів для викладання англійської мови (на прикладі TWEE). *Актуальні Питання Гуманітарних Наук: Міжвузівський Збірник Наукових Праць Молодих Вчених Дрогобицького Державного Педагогічного Університету Імені Івана Франка*, 3(76), 64–68. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-11>
3. Домаренко, М. (2025e). Аналіз теорії КТМЛ Р. Мейера в контексті застосування аудіовізуальних засобів для проведення занять в ЗВО. *Актуальні Питання Гуманітарних Наук: Міжвузівський Збірник Наукових Праць Молодих Вчених Дрогобицького Державного Педагогічного Університету Імені Івана Франка*, 4(86), 85–90. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-14>
4. Домаренко, М. (2025f). Експериментальна перевірка ефективності аудіовізуальних засобів, адаптованих для майбутніх перекладачів. *Педагогічні Науки: Теорія, Історія, Інноваційні Технології*, 327–338. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.06/327-338>
5. Домаренко, М. (2026). Модель формування професійної компетентності майбутніх філологів за спеціалізацією «Германські мови та літератури» за допомогою аудіовізуальних засобів. *Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія*, 78, 188–192. <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2026.78.39>

***Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

6. Домаренко, М. (2023b). Використання аудіовізуальних засобів та веб-ресурсів для проведення занять з практики англійського мовлення для студентів вищих навчальних закладів. *Тези X Міжнародної науково-практичної конференції «Innovative ways of learning development»*. Варна, Болгарія.

<https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/03/Innovative-ways-of-learning-development.pdf>

7. Домаренко, М. (2023а). Використання ChatGPT для проведення занять з іноземної мови у ЗВО (на матеріалі англійської мови). *Тези 75-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*.

<https://reposit.nupp.edu.ua/item/11361>

8. Домаренко, М. (2023с). Способи застосування нейромереж для підготовки та проведення занять з англійської мови у ЗВО. *Збірник наукових праць XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Академічна й університетська наука: результати та перспективи»*.

<https://reposit.nupp.edu.ua/item/16114>

9. Домаренко, М. (2024а). Використання ресурсів на основі штучного інтелекту для створення матеріалів для викладання англійської мови (на прикладі Twee). *Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету*.

<https://reposit.nupp.edu.ua/item/16359>

10. Домаренко, М. (2024b). Особливості застосування генеративного штучного інтелекту типу текст в зображення для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Академічна й університетська наука: результати та перспективи*.

<https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/17831>

11. Домаренко, М. (2025а). Принципи теорії КТМЛ Р. Мейера, спрямовані на запобігання когнітивному перенавантаженню під час навчання. *Тези 77-ї наукової*

конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.

<https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/19002>

12. Домаренко, М. (2025b). Принципи теорії КТМЛ Р. Мейера, спрямовані на мінімізацію стороннього когнітивного навантаження. *Тези 77-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.*

<https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/19001>

13. Домаренко, М. (2025c). Принципи теорії КТМЛ Р. Мейера, спрямовані на покращення дизайну навчальних матеріалів. *Тези 77-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.*

<https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/19003>

14. Домаренко, М. (2025d). Сутність і особливості професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики: збірник тез за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених.*

<https://reposit.nupp.edu.ua/item/20319>

### ***Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації***

15. Домаренко, М. (2023e). Використання нейромереж для проведення занять з іноземної мови в ЗВО (на прикладі англійської мови). *Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія, 3(62), 7–10.*

<https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.62.3.2>

16. Домаренко, М. (2024). Використання програм на основі генеративного штучного інтелекту типу текст-в-зображення для проведення занять з англійської мови в ЗВО. *Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія, 2(69), 4–7.*

<https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.69.2.1>

## Зміст

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	18
ВСТУП .....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ .....	26
1.1 Сутність і зміст поняття «професійна компетентність майбутніх перекладачів» .....	26
1.2 Аналіз сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні. ....	42
1.3 Особливості використання аудіовізуальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.....	55
Висновки до розділу 1 .....	62
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ .....	65
2.1 Передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.....	65
2.2 Структура моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами .....	88
2.3 Критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів .....	106
Висновки до розділу 2 .....	122
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ .....	124
3.1 Констатувальний етап експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі .....	124
3.2 Формувальний етап експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі .....	132
3.3 Статистичний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп .....	165
Висновки до розділу 3 .....	203
ВИСНОВКИ.....	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210
ДОДАТКИ.....	235

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АВЗ – аудіовізуальний засіб (або аудіовізуальні засоби).

ГШ – генеративний штучний інтелект.

ЗВО – заклад вищої освіти.

ЗК – загальна компетентність.

ІК – інтегральна компетентність.

ОПП – освітньо-професійна програма.

ПУПМ – навчальна дисципліна «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)».

РПНД – робоча програма навчальної дисципліни.

СК – спеціальна (фахова, предметна) компетентність.

ТКН – теорія когнітивного навантаження.

ШІ – штучний інтелект.

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження**, присвяченого формуванню професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, зумовлена комплексом взаємопов'язаних чинників: сучасними суспільними трансформаціями, євроінтеграційними процесами, стрімким розвитком цифрових технологій та об'єктивною потребою в якісному оновленні системи підготовки фахівців у сфері міжкультурної комунікації.

В умовах глобалізації й активної інтеграції України до європейського освітнього та професійного простору суттєво зростає попит на висококваліфікованих перекладачів, здатних ефективно реалізувати міжмовне й міжкультурне посередництво, працювати з різножанровими текстами та застосовувати сучасні інформаційні й перекладацькі технології. Водночас цифрова трансформація суспільства кардинально змінює характер комунікації, розширює жанровий і медійний репертуар текстів, із якими працює перекладач, підвищуючи вимоги до фахової підготовки. За таких умов традиційні підходи до навчання перекладу потребують переосмислення, а пошук нових, технологічно обґрунтованих засобів формування професійної компетентності набуває особливого значення (Korinska et al., 2025).

Задекларована проблема актуалізована у зв'язку з євроінтеграційним курсом України. Отримання Україною статусу країни-кандидата на членство в Європейському Союзі та укладання переговорної рамки для України сформували конкретні нормативні зобов'язання у сфері перекладу. Зокрема, у переговорній рамці для України зазначено обов'язок держави завчасно до вступу забезпечити повний переклад нормативно-правової бази Європейського Співтовариства українською мовою та підготувати достатній кадровий резерв перекладачів, потрібних для повноцінної роботи інституцій ЄС після набуття членства (European Council, 2024). Водночас інтеграція до європейських структур передбачає не лише переклад іншомовних текстів українською, а й здатність забезпечувати зворотний, двосторонній переклад – представлення офіційної позиції України, підготовку

документів та комунікаційних матеріалів для інституцій ЄС і міжнародних партнерів, що вимагає від майбутніх перекладачів володіння стратегіями перекладу за обома напрямками. Це доводить, що підготовка майбутніх перекладачів є не тільки педагогічною, а й стратегічною державною проблемою. Її практичний вимір підтверджує постанова Кабінету Міністрів України № 451 (Кабінет міністрів України, 2023), яка регламентує створення глосаріїв і переклад правових текстів ЄС українською мовою, закріплюючи вимоги на рівні виконавчої влади. Отже, якість підготовки перекладачів безпосередньо впливає на здатність держави виконувати міжнародні зобов'язання, що надає цій проблемі загальнонаціонального виміру.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх перекладачів широко висвітлена в науковій літературі, її сутність і зміст схарактеризовано в працях вітчизняних дослідників (Соболь, 2006; Kulykova et al., 2018; Ходаковська, 2024; Онищенко, 2023; Матузкова, 2024; Ігнатенко, 2020; Довгань, 2023; Венцковська, 2024; Фабрична, 2021), а також зарубіжних (Göpferich, 2009; Pacte Group, 2000; Kelly, 2002; Ashraf, 2024; Chen, 2024; Usman et al., 2022; Almann & House, 2024; Rabee et al., 2025; Beeby et al., 2009; Mulder, 2014).

Інновації та розвиток технологій, що зумовлені технічним прогресом, надають нові можливості для ефективної підготовки майбутніх перекладачів, що є запорукою успішного формування їхньої професійної компетентності. Одна з таких можливостей – аудіовізуальні засоби. Особливості та переваги їх застосування в освітньому просторі описувало багато українських науковців (Стечкевич & Якимович, 2018; Руденко, 2020; Гречаник, 2021, Zozulia et al., 2022; Борисюк, 2016) та зарубіжних (Singh, 2009; Sauls & Cowan, 2007; Xu et al., 2004; Karabiyik et al., 2022; Astleitner & Wiesner, 2004; Shuell & Farber, 2001; Sweller, 2005; Khalili et al., 2021; Sorden, 2005;).

Водночас у науковій спільноті утвердилася думка, що застосування аудіовізуальних засобів не повинно бути хаотичним і випадковим, тому потребує чіткого методологічного обґрунтування (Sorden, 2012). У відповідь на цей виклик підготовлено численні дослідження, присвячені принципам ефективного використання аудіовізуальних засобів у навчанні (Mayer, 2021; Kalyuga & Sweller,

2021; Renkl, 2013; Atkinson et al., 2003; Paas et al., 1994; Chandler & Sweller, 1991; Fiorella, 2021; Van Gog, 2021; Cerpa et al., 1996; Castro-Alonso & Sweller, 2021; Kühl & Zander, 2017; Schneider et al., 2015; Craig & Schroeder, 2017; Baylor & Kim, 2008; Moreno et al., 2009; Wilson et al., 2018; Johnson & Marraffino, 2021).

Попри вагомий прогрес у дослідженні й описі можливостей застосування аудіовізуальних засобів з освітньою метою, більшість наукових праць із цієї теми або мають узагальнений характер, не охоплюють особливостей викладання здобувачам освіти певної спеціальності та спеціалізації, або досліджують лише один чи кілька принципів ефективного застосування аудіовізуальних засобів окремо від інших. Бракує уваги аналізу взаємовпливу різних принципів ефективного застосування аудіовізуальних засобів, уведенню їх у контекст формування професійної компетентності саме майбутніх перекладачів, яких навчають в Україні в межах спеціальності «Філологія», а також розробленню на цій основі вичерпних і послідовно структурованих методичних рекомендацій, що можна застосувати безпосередньо в освітньому процесі для підготовки майбутніх перекладачів.

Актуальність окресленої проблеми, а також недостатньо досліджені її теоретичні та прикладні аспекти зумовили вибір теми дисертації: **«Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами»**.

**Зв'язок із науковими планами, темами.** Дисертаційну роботу підготовлено згідно з темою науково-дослідницької роботи кафедри германської філології та перекладу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» – «Германські мови та літератури і методика їх навчання» (державний реєстраційний номер 0117U003245).

Тема дисертації затверджена вченою радою Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (протокол № 20 від 29 листопада 2022 року).

**Мета дослідження** – розроблення, наукове обґрунтування й експериментальна перевірка моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

**Завдання роботи:**

- 1) дослідити сутність і структуру професійної компетентності майбутніх перекладачів, проаналізувати сучасний стан її формування в Україні;
- 2) схарактеризувати сутність та зміст поняття «аудіовізуальні засоби», окреслити особливості їх використання у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів;
- 3) розробити й науково обґрунтувати модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами;
- 4) визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів;
- 5) експериментально перевірити ефективність розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти за допомогою аудіовізуальних засобів.

**Методи дослідження:**

- **теоретичні** – аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, індукція, дедукція та моделювання, які використано для опрацювання наукових джерел за темою роботи, обґрунтування концептуальних положень, уточнення змісту ключових понять і побудови авторської моделі;
- **емпіричні** – спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), тестування, аналіз змісту (мовленнєвих завдань відкритого типу, написаних учасниками експерименту), що застосовані під час експериментальної перевірки ефективності моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами;
- **методи математичної статистики** – критерій Пірсона ( $\chi^2$ ) та Z-критерій для опрацювання даних, отриманих унаслідок проведення експериментальної частини

дослідження (з'ясування статистично значущої різниці між розподілами та середніми показниками контрольної й експериментальної груп).

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що:

– *уперше розроблено й науково обґрунтовано* модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, що містить три складники (базовий, змістово-процесуальний, оцінювальний) та в межах якої надано методологічні рекомендації щодо створення аудіовізуальних засобів, адаптованих до особливостей професійної підготовки майбутніх перекладачів (визначено й теоретично обґрунтовано перелік оптимальних компонентів адаптованих аудіовізуальних засобів (усний виклад (розповідь), зображення, які його доповнюють, субтитри за необхідності); розроблено рекомендації щодо оптимізації дизайну та змісту аудіовізуальних засобів з урахуванням використання сучасних технологій генеративного штучного інтелекту); запропоновано чотири етапи практичної реалізації розробленої моделі, які регулюють застосування аудіовізуальних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів і забезпечують формування їхньої професійної компетентності (окреслення навчальних цілей професійної підготовки майбутніх перекладачів; створення адаптованого АВЗ; використання створеного АВЗ; опрацювання інформації, отриманої з АВЗ);

– *уточнено* поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх перекладачів», «аудіовізуальні засоби».

*Подальшого розвитку* набули складники професійної компетентності майбутніх перекладачів; зміст процесу формування професійної компетентності майбутніх перекладачів; способи класифікації аудіовізуальних засобів; особливості використання аудіовізуальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів; передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів; критерії, показники й рівні сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів; засади використання генеративного штучного інтелекту у процесі створення аудіовізуальних засобів; способи використання машинного перекладу в професійній підготовці майбутніх перекладачів.

**Практичне значення дисертації** полягає в тому, що методичні рекомендації, сформульовані в межах розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, можуть бути використані в закладах вищої освіти під час розроблення ОПП, а також навчально-методичного забезпечення, зокрема навчальних і навчально-методичних посібників, дидактичних матеріалів, електронних освітніх ресурсів, у практиці викладання навчальних дисциплін, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Крім того, результати дослідження варто імплементувати в систему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, а також використовувати як теоретико-методичну основу для подальших наукових розвідок із проблем формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

**Результати дослідження впроваджено в освітній процес** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 375/03-33 від 02.04.2026), Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (довідка про впровадження № 31-9/1731 від 26.05.2026), Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (довідка про впровадження № 05ФЛ/29.00 від 30.01.2026). Копії довідок про впровадження представлено в розділі додатків (див. Додаток Я).

**Публікації.** Наукові результати дослідження відображено в 16 публікаціях: 7 статей у наукових виданнях із переліку фахових видань України (усі одноосібні), 9 тез доповідей у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертаційної роботи оприлюднено на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях: IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні питання філології: теоретична та прикладна лінгвістика» (Полтава, Україна, 2022), X Міжнародній науково-практичній конференції «Innovative ways of learning development» (Варна, Болгарія, 2023), IX Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця» (Полтава, Україна, 2023),

XVI Міжнародній науково-практичній конференції «Академічна й університетська наука: результати та перспективи» (Полтава, Україна, 2023), X Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця» (Полтава, Україна, 2024), III Міжнародній онлайн-конференції «Modern trends in foreign language research and teaching» (Полтава, Україна, 2024), Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики» (Полтава, Україна, 2024), XVII Міжнародній науково-практичній конференції «Академічна й університетська наука: результати та перспективи» (Полтава, Україна, 2024), XI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця» (Полтава, Україна, 2025), II Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики» (Полтава, Україна, 2025), IV Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов» (Полтава, Україна, 2025), XVIII Міжнародній науково-практичній конференції «Академічна й університетська наука: результати та перспективи» (Полтава, Україна, 2025).

**Структура та обсяг дисертації.** Дослідження складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (222 найменування, зокрема 164 іноземними мовами) і 24 додатків. Робота містить 69 таблиць та 17 рисунків. Загальний обсяг – 281 сторінки, із них – 181 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

#### 1.1. Сутність і зміст поняття «професійна компетентність майбутніх перекладачів»

Поняття «компетентність» увів до наукової літератури американський психолог Р. Уайт у 1959 році, схарактеризувавши компетентність як нову концепцію, що означає здатність організму ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем (White, 1959). У 1973 році Д. Макклелланд розвинув концепцію Р. Уайта та впровадив поняття «компетентність» у професійне середовище. Відповідно до бачення вченого, «професійна компетентність» – це здатність демонструвати такі типи поведінки, що ведуть до успішного виконання конкретних завдань або ролей у професійному середовищі (McClelland, 1973).

Таке трактування поняття «професійна компетентність» створило нове розмежування між інтелектом людини та здатністю ефективно виконувати робочі завдання. У професійній сфері з'явилася нова ідея, яка полягала в тому, що успішне виконання робочих обов'язків не залежить від суто розумових здібностей людини. Оцінювати необхідно якість професійних знань і вмінь працівника.

Ідеї Д. Макклелланда, з огляду на свою актуальність, згодом були застосовані й розвинені в науково-методичних працях різних авторів. Зокрема, Р. Боятзіс витлумачував професійну компетентність як здатність людини до професійних успіхів і саморозвитку, а також уважав, що під час прийняття людини на роботу оцінювати потрібно саме її професійну компетентність (Boyatzis, 1982). Подібні міркування описано в праці С. Флетчера, де зазначено, що професійна компетентність відображає очікування стосовно продуктивності людини на робочому місці (Fletcher, 1992).

Австрійська науковиця К. Трюльцш-Вайнен зауважує, що професійна компетентність – це широкий термін, який охоплює здатність ефективно виконувати завдання та роботу (Trültzsch-Wijnen, 2020). Аналогічної позиції стосовно того, що професійна компетентність виявляється в ефективному виконанні робочих завдань, дотримується І. Кліме (Klieme et al., 2008).

Учені з Міжнародної асоціації управління проєктами дещо деталізують вище згадані трактування поняття «професійна компетентність». У працях автори стверджують, що сутність професійної компетентності полягає в досягненні бажаних результатів у професійній діяльності. Крім цього, учені конкретизують, що таке досягнення бажаних результатів відбувається за допомогою застосування знань, навичок і вмінь (International Project Management Association [I.P.M.A.], 2015). Ці три складники невіддільно пов'язані між собою.

Під час формування професійної компетентності майбутнім перекладачам насамперед необхідно оволодіти знаннями, які є сукупністю фактів, принципів та теорій, опанованих унаслідок навчання чи досвіду (European Centre for the Development of Vocational Training, 2014). Наприклад, під час виконання перекладу майбутні перекладачі можуть натрапити на ідіоми. Щоб їх правильно перекласти, необхідно мати знання щодо ідіом та особливостей їхнього перекладу, а також знати соціокультурний, історичний, прагматичний контекст, у межах якого вони функціують (розуміти культурні реалії, традиції, національні символи та стереотипи носіїв мови).

Знання, зі свого боку, керують діями людини і становлять основу для формування навичок та вмінь (Малюкіна, 2018). Різницю між навичками й уміннями уточнюють О. Гришко та Л. Клевака, зауважуючи, що вміння – це здатність свідомо й цілеспрямовано виконати певне завдання, керуючись знаннями та навичками (Клевака & Гришко, 2018). Отже, знання необхідні майбутнім перекладачам під час засвоєння вмінь, які можна описати як набір конкретних навичок, що вможливають виконання завдань.

Здатність майбутніх перекладачів розпізнати в тексті оригіналу невідому ідіому можна вважати навичкою, а здатність застосувати власні знання та навички, щоб

зуміти перекласти мовні одиниці, – умінням. Узагальнюючи виклад, доходимо висновку, що сутність поняття «професійна компетентність» полягає в здатності людини ефективно виконувати свої професійні обов'язки. Цього досягають через застосування професійних знань, навичок і вмій для виконання робочих завдань.

У контексті дисертації необхідно з'ясувати сутність ключового поняття «майбутній перекладач». Слово «майбутній» у цьому понятті означає незавершеність навчання, тобто незавершеність процесу формування професійної компетентності тієї особи, яка прагне в майбутньому працювати перекладачем.

На основі описаного тлумачення констатовано, що професійна компетентність майбутніх перекладачів має ті самі складники, що й професійна компетентність перекладачів. Різниця між ними полягає лише в тому, що професійна компетентність перекладачів уже сформована, а майбутні перекладачі ще не завершили її формування. Перехід особи зі статусу «майбутній переклад» до статусу «перекладач» відбувається внаслідок успішного завершення навчання та формування професійної компетентності.

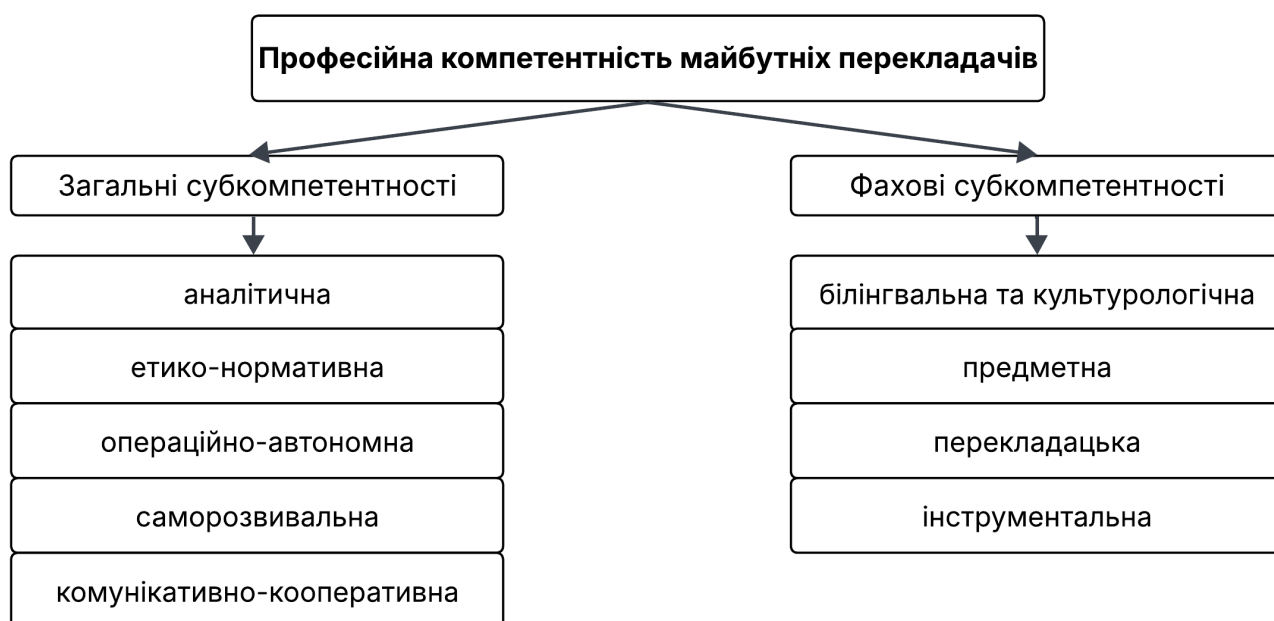
Для подальшого аналізу сутності поняття «професійна компетентність майбутніх перекладачів» необхідно описати ті складники професійної компетентності, які потрібно сформувати майбутнім перекладачам, щоб стати професійними перекладачами й ефективно виконувати свої фахові обов'язки. Науковець Д. Келлі трактував професійну компетентність майбутніх перекладачів як макрокомпетентність (Kelly, 2002), що складається з субкомпетентностей.

Поняття «субкомпетентність» означає складник компетентності, що в сукупності з іншими складниками утворює професійну компетентність майбутніх перекладачів. Поняття «субкомпетентність» не є усталеним, однак в описаному сенсі широко використовуване вітчизняними й зарубіжними вченими в працях, що стосуються формування професійної компетентності майбутніх перекладачів (Кожемяченко, 2017), (Görferich, 2009), (Pacte Group, 2000). У науковій літературі субкомпетентності майбутніх перекладачів традиційно поділяють на два види: загальні та фахові.

Загальні субкомпетентності – це складники компетентності, які є універсальними, необхідними для ефективного виконання завдань у межах будь-якої професії, зокрема професії перекладача. Фахові субкомпетентності являють собою складники компетентності, що вважають суто перекладацькими й такими, які необхідні для ефективного виконання завдань у межах професії перекладача, іманентні саме для цієї професії. У поєднанні загальні й фахові субкомпетентності становлять єдність, що необхідно сформулювати майбутнім перекладачам, щоб стати професійно компетентними.

Запропонована класифікація цілком корелює з позицією Міністерства освіти і науки України. У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти поняття «компетентність» використано в тому самому сенсі, що й ужите нами поняття «макрокомпетентність». У цитованих рекомендаціях представлено поняття «загальна компетентність» і «спеціальна компетентність», які є наближеними до запропонованих понять «загальна субкомпетентність» та «фахова субкомпетентність» (Міністерство науки і освіти України, 2025).

У межах дослідження запропоновано перелік загальних і фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів, що представлений на рис. 1.1.



**Рис. 1.1. Схема професійної компетентності майбутніх перекладачів**

Як зазначає С. Гепферіх, багато дослідників погоджується, що існують окремі фахові субкомпетентності, які притаманні суто професії перекладача. Водночас варто зауважити, що наукова спільнота ще не дійшла консенсусу стосовно точного переліку цих субкомпетентностей та їхнього опису (Göpferich, 2009). У контексті дисертації проаналізовано й синтезовано праці вітчизняних і зарубіжних учених. На цій основі описано чотири фахові субкомпетентності майбутніх перекладачів: білінгвальна та культурологічна; предметна; перекладацька; інструментальна.

Фахова білінгвальна й культурологічна субкомпетентність складається з двох основних компонентів: володіння двома робочими мовами, із якими буде працювати майбутній перекладач, та знання культур цих мов. На взаємопов'язаності двох аспектів наголошують різні науковці. Зокрема, Л. Куликова зазначає, що переклад є міжмовною та міжкультурною комунікацією (Kulykova et al., 2018), тому майбутній перекладач повинен бездоганно оволодіти щонайменше двома робочими мовами, щоб реалізувати таку комунікацію.

Для якісної комунікації, на думку О. Ходаковської, особливу увагу необхідно зосередити не тільки на мовному вимірі, де було створено оригінал і куди потрапить переклад, але й на культурному (Ходаковська, 2024). Для досягнення компетентності в професії майбутньому перекладачеві недостатньо лише знання робочих мов. Як зазначає М. Онищенко, необхідно також орієнтуватися в культурах народів, їхній літературі та історії (Онищенко, 2023).

Білінгвальність (двомовність) – основа першої фахової субкомпетентності, що повинні сформувати майбутні перекладачі. Знання робочих мов слугує базою для провадження перекладацької діяльності. Л. Вербицька наголошує, що культура та мова міцно й нероздільно взаємопов'язані (Verbytska, 2023). Отже, для майбутніх перекладачів вивчення мови без пізнання культури неможливе.

Важливий складник цієї субкомпетентності – фонові знання майбутніх перекладачів, тобто загальні знання про світ, що вможливають повноцінне мовленнєве спілкування (наприклад, знання про відомих історичних або літературних постатей, події, факти тощо) (Edwards et al., 2022). Як зазначають А. Усман та його

колеги, фонові знання майбутніх перекладачів мають вагомий вплив на якість перекладу та на продуктивність спілкування іноземною мовою, оскільки дають змогу правильно розуміти поточну комунікативну ситуацію (Usman et al., 2022).

Фахова білінгвальна й культурологічна субкомпетентність майбутніх перекладачів охоплює лексичні, граматичні та прагматичні знання щонайменше двох робочих мов, а також знання культур і фонові знання, які вможливають повноцінне й ефективне спілкування. Володіння щонайменше двома мовами та орієнтування в культурних просторах – базова вимога для майбутніх перекладачів, проте це лише основа, яка вможливає самостійне ведення комунікації. Саме здатність виконувати переклад на професійному рівні є тією особливістю, яка відрізняє професійного перекладача від звичайної двомовної людини.

Друга фахова субкомпетентність, яку необхідно сформувані майбутнім перекладачам, – перекладацька субкомпетентність. У її межах варто назвати ті аспекти, що необхідні для виконання перекладу на професійному рівні: знання теорії мови та перекладу, навички й уміння виконання перекладу, а також стратегічний аспект, що важливий для планування та виконання проєкту перекладу.

Як зауважує О. Матузкова, для створення перекладу на професійному рівні майбутнім перекладачам необхідні знання з теорії перекладу (Матузкова, 2024). До них належать знання про те, як функціонує переклад: типи перекладацьких одиниць, процеси функціонування перекладу, методи та процедури (стратегії і техніки), що використовують під час перекладу, а також типи потенційних проблем. Опанування перелічених знань стає можливим за умови попереднього вивчення лінгвістики – науки про мову. На нерозривному зв'язку перекладознавства та лінгвістики наголошували автори наукових робіт, що присвячені навчанню майбутніх перекладачів (Almanna & House, 2024), (Bakali, 2021), (Rabee et al., 2025), оскільки лінгвістика слугує базисом для перекладознавства.

Теоретичні знання необхідні майбутнім перекладачам не для наукової діяльності, а саме для практичного результату у вигляді успішної професійної практики. З огляду на це, до перекладацької субкомпетентності варто додати практичний аспект створення перекладу. Ідеться про формування навичок майбутніх

перекладачів пригадувати й застосовувати стандартні перекладацькі операції, які забезпечують вміння створювати влучні відповідники мовою перекладу. Принагідно зауважимо, що С. Гепферіх (Görferich, 2009), описуючи фахові субкомпетентності майбутніх перекладачів, також не диференціювала теоретичні знання та практичні навички й уміння з перекладу за різними субкомпетентностями.

Стратегічний складник – важливий аспект фахової перекладацької субкомпетентності. Дослідницька група «РАСТЕ Group», до якої входить А. Бібі та інші вчені, відводить стратегічному складнику центральну роль у виконанні перекладацького проєкту. Стратегічний складник полягає в контролі процесу перекладу, а саме: планування та реалізація проєкту перекладу; оцінювання якості виконання проміжних етапів проєкту перекладу щодо кінцевої мети; активація різних субкомпетентностей і компенсація недоліків у володінні ними; виявлення проблем, які виникають під час виконання проєкту перекладу; застосування процедур їх розв’язання (Veeby et al., 2009).

Отже, під час формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутнім перекладачам необхідно отримати знання з теорії мови та перекладу, сформувати навички й уміння, які вможливають виконання перекладу, а також опанувати стратегічний аспект планування та виконання перекладацького проєкту.

Третьою фаховою субкомпетентністю, яку необхідно сформувати майбутнім перекладачам, є предметна субкомпетентність. Її сутність полягає в оволодінні знаннями, навичками та вміннями, які будуть необхідні майбутнім перекладачам для виконання перекладу у вибраній предметній галузі (вибір конкретної предметної галузі залежить від майбутніх перекладачів та ЗВО, де вони навчаються).

Важливість предметної субкомпетентності доводить, наприклад, аналіз ринку перекладацьких послуг, виконаний Я. Фабричною. Авторка констатує, що друга головна вимога вітчизняних і зарубіжних перекладацьких компаній до перекладачів – наявність вузькопрофільної спеціалізації, яка вможливує роботу з текстами предметної галузі (Фабрична, 2021). Згідно з дослідженням, важливішою є тільки професійна лінгвістична освіта.

Опанування майбутніми перекладачами робочих мов та їхніх культур може бути недостатнім для розуміння тексту. Якщо студент не володіє вузькоспеціалізованими знаннями з предметної галузі, у межах якої створено текст, то виконання адекватного перекладу на професійному рівні буде суттєво ускладнене через нездатність повноцінно збагнути сутність думки автора. Такий висновок підтверджують Ф. Рамос і Д. Гусман, які порівняли якість перекладу юридичних текстів перекладачами, що пройшли спеціалізоване навчання з юридичної предметної галузі, та фахівцями, які такого навчання не проходили. Результати дослідження доводять вирішальний вплив знань із предметної галузі на забезпечення якості перекладу (Ramos & Guzmán, 2024).

Отже, формування фахової предметної субкомпетентності полягає у вивченні майбутніми перекладачами тієї предметної галузі, у межах якої вони планують виконувати переклад.

Останньою фаховою субкомпетентністю, яку необхідно сформувати майбутнім перекладачам, є інструментальна субкомпетентність. До неї належать знання, навички та вміння перекладачів, які пов'язані з використанням різноманітних суто перекладацьких інструментів: цифрові й фізичні словники всіх видів, енциклопедії, стилістичні довідники, електронні корпуси, професійне перекладацьке програмне забезпечення (наприклад, CAT-інструменти), технології машинного перекладу тощо.

Найважливішу роль відіграє перекладацьке програмне забезпечення та технології машинного перекладу. Згадана вище дослідницька група «РАСТЕ Group» запропонувала свій опис фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів ще на початку 2000-х років. У праці наголошено на важливості різноманітних інструментів, які слугують лише для пошуку й перевірки інформації: словники всіх типів, довідники з граматики, енциклопедії, електронні корпуси текстів, пошукові системи та інше (Pacte Group, 2003).

Згідно з позицією С. Гепферіх, що оприлюднена 2009 року, в описі професійних перекладацьких інструментів превалюють ті, що спрямовані на пошук і перевірку інформації. Водночас згадано технології машинного перекладу та системи управління

перекладацькими проєктами, які належать до програмного забезпечення (Göpferich, 2009).

Зміна акцентів виразно помітна в описі професійної компетентності майбутніх перекладачів, що створений у 2022 році науковим проєктом Європейської комісії під назвою «EMT Expert Group». На здатність майбутніх перекладачів використовувати різні джерела й інструменти пошуку інформації звернено увагу лише дотично та стисло. Акцентовано на програмному забезпеченні, яке допомагає створювати переклад, та на особливостях машинного перекладу й роботі з ним (European Master's In Translation, 2022).

Важливість навчання майбутніх перекладачів роботи з професійним програмним забезпеченням та машинним перекладом визнають і вітчизняні вчені. У 2020 році на значущості машинного перекладу й необхідності використання автоматизованих систем перекладу (CAT-систем) наголошувала В. Ігнатенко. На думку вченої, майбутнє перекладацької професії пов'язане саме з використанням цих систем, тому їх потрібно вивчати в процесі освіти (Ігнатенко, 2020).

У 2023 році Л. Довгань зафіксувала зміну в сучасних підходах і тенденціях підготовки майбутніх перекладачів. Авторка зауважила, що раніше майбутніх перекладачів готували до роботи переважно з усним перекладом та офіційними текстами й документами. Проте згодом відбулися зміни в системі та процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО України, що були спричинені зростанням попиту на перекладацькі послуги та появою нових вимог до перекладачів. На думку Л. Довгань, у наш час перекладачі повинні мати не тільки широкий спектр знань, але й навички роботи з програмним забезпеченням та різними інструментами, що спрощують процес перекладу (Довгань, 2023).

Ю. Венцковська, проаналізувавши у 2024 році ринок перекладацьких послуг, надала додатковий контекст, необхідний для розуміння важливості перекладацького програмного забезпечення, зокрема машинного перекладу. Дослідниця виокремила дві головні особливості, які за останні роки змінили професійне середовище перекладачів: перехід на віддалений тип роботи та розвиток нейромереж (Венцковська, 2024).

Зростання швидкості переходу компаній на віддалений тип роботи відбулося через пандемію, що була зафіксована на початку 20-х років XXI століття. Багатьом перекладачам довелося адаптувати своє робоче середовище та свою діяльність до умов віддаленої роботи. Виконання такого завдання вимагало володіння професійним програмним забезпеченням, яке вможлиблює віддалений тип роботи. Ідеться, наприклад, про здатність використовувати хмарні технології, які часто інтегровані в сучасне перекладацьке програмне забезпечення й оптимізують віддалений доступ до інформації.

Серед тенденцій на ринку перекладацьких послуг помітний прогрес у сфері штучного інтелекту (ШІ), який збільшив роль машинного перекладу у виконанні перекладацького проекту. М. Ашраф доводить, що нова можливість створювати машинний переклад на основі нейромереж полегшує робочий процес для перекладачів, завдяки своїй ефективності (Ashraf, 2024). Ю. Чен, продовжуючи міркування, зауважує, що нейронний машинний переклад більш точний і корисний, ніж звичайний машинний переклад (Chen, 2024).

Виклад спонукає до висновку, що найбільш важливим компонентом фахової інструментальної субкомпетентності є здатність застосовувати професійне перекладацьке програмне забезпечення, зокрема технології нейронного машинного перекладу, що далі буде названий просто машинним перекладом.

Важливо наголосити, що, попри появу нейронного машинного перекладу, роль власне перекладача в процесі виконання перекладу дещо трансформувалася, однак не зменшилася. Незважаючи на підвищення якості машинного перекладу, у зв'язку з упровадженням нейромереж, людина має редагувати вихідні тексти. Як слушно зауважують К. Машіко, Н. Кунанець, машинний (нейронний) переклад усе ще не можна назвати ідеальним інструментом, такий переклад потребує редагування, особливо в разі функціонування в тексті ідіом, довгих речень і культурних нюансів (Mashiko & Kunanets, 2024).

У межах інструментальної субкомпетентності насамперед необхідно сформувати здатність використовувати машинний переклад. Майбутніх перекладачів потрібно ознайомити з його перевагами та навчити використовувати їх ефективно;

роз'яснити типові помилки й інші недоліки машинного перекладу, продемонструвати, як долати або обходити недоліки; навчити інкорпорувати машинний переклад у свій робочий процес.

Загалом проведений аналіз засвідчив, що важливість фахової інструментальної субкомпетентності зростає за останні кілька десятиліть. Перекладач, який не здатен користуватися необхідним інструментарієм, буде менш ефективно виконувати робочі завдання, не зможе відповідати вимогам перекладацького ринку, тобто не стане професійно компетентним.

Отже, чотири описані вище фахові субкомпетентності (білінгвальна й культурологічна, предметна, перекладацька, а також інструментальна) становлять фахову основу формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Варто наголосити, що фахові субкомпетентності – це не єдиний складник професійної компетентності майбутніх перекладачів. Їх доповнюють загальні субкомпетентності, що необхідно сформувати майбутнім працівникам будь-якої професії, зокрема й майбутнім перекладачам. У дослідженні диференційовано п'ять загальних субкомпетентностей майбутніх перекладачів: аналітична; етико-нормативна, операційно-автономна; саморозвивальна; комунікативно-кооперативна.

Аналітична субкомпетентність передбачає здатність майбутніх перекладачів застосовувати критичне мислення, щоб аналізувати робочі ситуації, виокремлювати наявні проблеми, знаходити можливі варіанти їх розв'язання та ухвалювати раціональне рішення щодо вибору найоптимальнішого варіанта. Сутність цієї субкомпетентності пов'язана з тим, що виконання завдань у межах будь-якої професії вимагає від працівників постійного ухвалення рішення. Це можуть бути рішення як на макрорівні, так і на мікрорівні. У контексті професії перекладача прикладом рішення на макрорівні слугує необхідність з'ясувати, чи варто брати нове замовлення на переклад, якщо вже триває робота над виконанням іншого. Прикладом рішення на мікрорівні є необхідність вибрати, який із двох або більше можливих відповідників варто використати, щоб адекватно перекласти слово.

Для ухвалення найоптимальнішого рішення в описаних та інших ситуаціях професіоналу часто може бути недостатньо одного лише фахового знання того, що

правильно загалом. Необхідно володіти здатністю критично мислити, що дасть змогу проаналізувати ситуацію, яка склалася, виокремити проблеми та знайти способи їх розв'язання. Унаслідок таких дій, професійно компетентна особа повинна вміти ухвалювати обґрунтоване рішення, яке має найбільшу вірогідність виявитися правильним.

Потреба в критичному мисленні й умінні висловлювати професійне судження притаманна будь-якій професії. Як зазначають Є. Мелік, М. Єрая, без цього професійна діяльність була б звичайною роботою за інструкцією (Melik & Jeraj, 2017) чи, за висловом К. Коулза, лише технічною роботою (Coles, 2002).

Серед загальних субкомпетентностей варто виокремити етико-нормативну, сутність якої полягає в дотриманні працівником стандартів своєї професії та доброчесності. Описана вище здатність аналізувати робочі ситуації та ухвалювати професійні рішення, а також фахові знання, навички й уміння, тобто фахові субкомпетентності, вирізняють професіонала з-поміж пересічних людей, які, не маючи необхідної освіти та професійної компетентності, повністю довіряються професіоналу та його судженням. Частіше за все клієнти, які звертаються по послуги, не здатні самотійно виконати переклад і перевірити його якість, тому змушені повністю довіряти професіоналізму й доброчесності перекладача. Така довіра характерна для будь-якої професії, що вимагає від професіонала відданості професійним стандартам, доброчесності, моралі, альтруїзму, передбачає роботу в межах своєї експертної сфери, спрямовану на досягнення суспільного добробуту. Ця відданість і створює основу для відносин між професією та суспільством, що закріплене в етичних кодексах або в моральних нормах.

С. Антер стверджує, що професійна компетентність – це сукупність не тільки знань, навичок і вмінь, а й цінностей та ставлень (Antera, 2021). Таку тезу доповнює М. Малдер, зауважуючи, що професіонал стає компетентним тоді, коли він діє ефективно й відповідально, керуючись стандартами діяльності (Mulder, 2014). Важливість дотримання етичних кодексів і доброчесності в професійній діяльності акцентована в праці С. Крусс та колег (Cruess et al., 2004). Знання і розуміння

професійних стандартів, їх дотримання, а також відданість доброчесності формують загальну етико-професійну субкомпетентність майбутніх перекладачів.

У межах наукового пошуку виокремлено третю загальну субкомпетентність – операційно-автономну субкомпетентність. Її сутність полягає в здатності самостійно керувати своїм робочим місцем, ефективно планувати та організовувати робочу діяльність, використовувати інструменти загального типу, які необхідні в будь-якій професії.

Керування робочим місцем передбачає здатність працівника облаштувати своє робоче місце всім необхідним приладдям, організувати все максимально ефективно, відповідно до особистих професійних потреб. Наукові дослідження підтверджують позитивний вплив добре облаштованого робочого місця на ефективність працівника (Makhbul et al., 2022), (Cardenas, 2023). Перекладачеві, наприклад, необхідно подбати про власний фізичний і цифровий робочий простір. Робоче місце повинно мати зручні меблі, належне освітлення та правильно дібрані й устатковані технічні засоби (комп'ютер, другий монітор та ін.). Також необхідно мінімізувати зовнішні чинники, які можуть відволікати від роботи. У цифровому середовищі важливо організувати й підтримувати впорядкованість і систематизованість робочих файлів, проєктів та довідкових матеріалів тощо.

Дотичною до цього є здатність професіонала використовувати інструменти загального типу. У будь-якій професії доцільний такий інструмент, як комп'ютер (Barnett, 2004), що представляє базове програмне забезпечення (Microsoft Word, Excel, Adobe Reader або інше), системи пошуку інформації тощо.

Організація робочої діяльності – інший компонент операційно-автономної субкомпетентності, що прогнозує здатність керувати власними робочими проєктами й раціонально планувати свій робочий день. Наприклад, у межах професії перекладача організація робочої діяльності пов'язана з тайм-менеджментом власної діяльності, затвердженням і дотриманням дедлайнів щодо виконання робочих завдань, розподілом робочого навантаження, а також із коригуванням власних планів, залежно від обставин. Кожна професія передбачає свій унікальний робочий процес,

однак, за влучним висловом З. Лушнякової, здатність до тайм-менеджменту власної діяльності є спільною й необхідною для всіх професій (Lušňáková et al., 2021).

Отже, операційно-автономна субкомпетентність забезпечує здатність працівника бути автономною, самодостатньою робочою одиницею. На важливості цього наголошено в праці вітчизняної дослідниці Н. Тимошенко, яка вивчала питання значущості професійної самоорганізації (Тимошенко, 2016).

Сутність загальної саморозвивальної субкомпетентності полягає в здатності самостійно навчатися чогось нового. Це може знадобитися під час адаптації до нововведень, які відбуваються в межах професії, а також у ході фіксації браку власних знань, навичок, умінь, ускладненого пошуку способів подолання проблем. Роль названої субкомпетентності описував М. Малдер, зауважуючи, що ефективне виконання людиною своїх робочих обов'язків передбачає розв'язання проблем, упровадження інновацій та перетворення в професійній сфері, на роботі, налагодження організаційного контексту й робочих ситуацій (Mulder, 2014).

Таке впровадження позитивних перетворень та інновацій прогнозує здатність професіонала відповідати на нові виклики, вивчати нові технології та можливості. Професійно компетентний працівник повинен бути здатним досліджувати й опановувати нове, розвиватися та впроваджувати позитивні зміни в робоче середовище, діяльність, фахові звички, що необхідне для підвищення власної ефективності.

Під час огляду фахової інструментальної субкомпетентності з'ясовано, що віддалений тип роботи та збільшення ролі машинного перекладу – це головні тенденції сучасного ринку перекладацьких послуг. Вони добре демонструють, що в професії перекладача, як і в будь-якій іншій спеціальності, відбуваються зміни та інновації. Професійно компетентні перекладачі повинні бути здатними навчатися нового й самовдосконалюватися, щоб ефективно адаптуватися до цих і майбутніх інновацій у професії.

Не потребує доведення той факт, що жодна людина у світі не є бездоганною. Кожен має прогалини в знаннях, навичках або вміннях, що нерідко породжує появу проблем на робочому місці. Необхідність заповнити ці прогалини також аргументує

важливість того, що будь-який професіонал має самостійно навчатися та покращувати себе.

Ефективний процес самостійного навчання, що потрібно опанувати майбутнім перекладачам під час формування аналізованої субкомпетентності, можна поділити на три етапи:

– підготовка до навчання – окреслення цілей навчання (з'ясування, чого саме потрібно навчитися), а також планування навчального процесу (опис того, коли та як відбуватиметься навчання);

– навчання – під час самостійного навчання майбутні перекладачі повинні застосовувати найефективніші та найзручніші для себе стратегії навчання; ефективно шукати нову інформацію й перевіряти її надійність; контролювати власне розуміння вивченого, а також регулювати темп навчання і навантаження, відповідно до власних потреб та можливостей;

– після навчання – аналіз й оцінювання успішності навчання, майбутнім перекладачам необхідно зробити висновки стосовно того, чи вдалося досягнути поставлених цілей, які стратегії навчання спрацювали, що можна покращити наступного разу (Duin et al., 2023), (Gambo & Shakir, 2021), (Raković et al., 2021), (Lapidow & Walker, 2021).

Отже, загальна саморозвивальна субкомпетентність передбачає, що майбутні перекладачі повинні сформувати здатність самостійно навчатися нового та адаптуватися до змін і нововведень у своїй професії.

Під час аналізу виокремлено таку загальну субкомпетентність, як комунікативно-кооперативна. Її сутність полягає в ефективній комунікації та здатності працювати в команді. Як зауважують Б. Сумайя зі співавторами, кожна професія передбачає спілкування з людьми (Sumaiya et al., 2022). Ключові компоненти навичок із комунікації: мовлення, сприйняття інформації на слух, письмо та читання – стають не тільки основоположними складниками виживання, а й запорукою успіху в будь-якій професії (Mishra & Mishra, 2020). Кожен компетентний працівник, незалежно від своєї професії, повинен уміти ефективно комунікувати з іншими особами в професійному середовищі, взаємодіяти з клієнтами, колегами,

керівництвом, підлеглими тощо. Сценарії взаємодії вимагають особливого підходу, знань, навичок і вмінь, а також відрізняються від звичайного повсякденного спілкування. До професійної комунікації належить і менеджмент конфліктних ситуацій, що, за висловом М. Бутіної, також можуть виникати в ході робочого процесу (Butina, 2018).

У контексті розв'язання конфліктів слушну думку висловлює М. Босек про те, що ефективна комунікація полягає не тільки в розумінні позиції іншої людини, а й у здатності спілкуватися з нею зрозумілою мовою (Bosek, 2002). Професійно компетентний працівник повинен уміти ефективно доносити інформацію, координувати свої дії з іншими особами, аби виконувати робочі завдання за кожним із можливих сценаріїв взаємодії. Крім того, від ефективності комунікації залежить й інший складник комунікативно-кооперативної субкомпетентності – здатність працювати в команді (Pavarasi, 2024), що впливає на ефективність виконання робочих завдань.

Професія перекладача не становить винятку (Соболь, 2006), оскільки передбачає постійну взаємодію з різними учасниками робочого процесу – замовниками, редакторами, іншими перекладачами, менеджерами проєктів тощо. Перекладач має вміти чітко й коректно формулювати запити (наприклад, щодо тексту перекладу або оригіналу), уточнювати термінологічні та стилістичні вимоги, узгоджувати умови виконання замовлення (терміни, обсяг, формат перекладу тощо), а також аргументовано пояснювати власні робочі рішення.

Здатність ефективно обмінюватися інформацією, доносити свою думку й координувати власні дії з колегами, дотримуючись ustalених правил професійно-ділового спілкування, становить сутність загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності.

Підсумовуючи результати проведеного аналізу, зауважимо, що в науковому середовищі відсутній консенсус стосовно чіткого переліку фахових і загальних субкомпетентностей майбутніх перекладачів. Науковці по-різному називають субкомпетентності та групують їхні компоненти. Запропонований перелік не претендує на вичерпність, проте представлена версія узагальнює праці вітчизняних

та зарубіжних вчених, охоплює всі основні фахові й загальні субкомпетентності майбутніх перекладачів. Мета формування професійної компетентності майбутніх перекладачів полягає в опануванні знань, навичок і вмінь, що забезпечать здатність ефективно виконувати професійні обов'язки. Професійну компетентність майбутніх перекладачів доцільно трактувати як макрокомпетентність, що складається з двох частин: загальних субкомпетентностей і фахових субкомпетентностей. Загальні субкомпетентності інтерпретовані як універсальні та необхідні для будь-якої професії; фахові субкомпетентності є спеціалізованими, потрібними саме для професії перекладача (повний перелік субкомпетентностей представлено на рис. 1.1).

## **1.2. Аналіз сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні**

Ринок перекладацьких послуг безпосередньо впливає на ЗВО, які навчають майбутніх перекладачів. Саме ринкові умови задають напрям розвитку освіти, визначають критерії професійної компетентності працівників. Навчання можна вважати якісним лише тоді, коли випускники здатні успішно знайти роботу, продемонструвати гарні результати на своєму робочому місці. З огляду на це, варто проаналізувати сучасний стан формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні в контексті вимог ринку.

Загалом в Україні не існує окремої спеціальності, яка б мала назву «Переклад». Майбутніх перекладачів навчають у межах спеціальності «Філологія». До неї входять різні спеціалізації, за якими навчають не тільки майбутніх перекладачів, але й тих здобувачів освіти, спеціалізація яких не пов'язана з перекладом (наприклад, спеціалізація «Фольклористика»). Аналіз сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні передбачає дослідження двох елементів: Стандарту та ОПШ, що створені на його основі.

«Стандарт вищої освіти України» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Філологія» затверджений наказом № 869 від 20.06.2019 р. (Міністерство освіти і науки України, 2019). За своєю функцією Стандарт є основою

для всіх ЗВО країни, які навчають майбутніх перекладачів. У документі регламентовано вектор формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. На основі Стандарту ЗВО створюють освітньо-професійну програму зі спеціальності «Філологія», а потім доповнюють її, відповідно до спеціалізації. Крім інших функцій, ОПП надає змогу ЗВО закладати в освітній процес автономне бачення. Стандарт є дещо загальним і передбачає регуляцію різних спеціалізацій.

У дисертації проаналізовано загальнонаціональний Стандарт, що регламентує здобуття філологічної освіти, а також окремі ОПП, які демонструють приклади впровадження цього стандарту для формування професійної компетентності саме майбутніх перекладачів. За допомогою методу простої випадкової вибірки вибрано та вивчено 10 ОПП спеціальності «Філологія», спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». Зазначені ОПП були розроблені різними ЗВО України у 2023 році, тобто на момент проведення аналізу були найновішими.

Перша релевантна частина Стандарту, що потребує дослідження, – це інтегральна компетентність (ІК), яка відображає загальну освітню мету. Поняття «інтегральна компетентність» за сутністю можна ототожнити з терміном «макрокомпетентність», що фігурує в тексті дисертації. Варто зауважити, що переклад не названий головним компонентом ІК, це лише один із її складників. Такий стан можна пояснити тим фактом, що в межах спеціальності «Філологія» відбувається навчання не лише майбутніх перекладачів, але й майбутніх професіоналів інших спеціалізацій.

Загалом ІК Стандарту окреслює важливість підготовки професіоналів, здатних виконувати завдання в галузі філології, а саме з лінгвістики, літературознавства, фольклористики та перекладу. Наголос в ІК зроблено на комплексному вивченні філології та застосуванні її методів для виконання спеціалізованих завдань. Як зазначено в описі фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів, професійно компетентним перекладачам необхідно не тільки бути обізнаними в перекладі, а й володіти теорією мови, а також мати фонові знання щодо культур тієї мовної пари, із

якою вони працюють. Це обґрунтовує той факт, що майбутніх перекладачів навчають у межах спеціальності «Філологія».

Зазначена в Стандарті ІК є спільною та незмінною для всіх проаналізованих ОПП. Сутність ІК цілком корелює з поняттям «професійна компетентність майбутніх перекладачів», сенс якого полягає в тому, щоб забезпечити здатність майбутніх перекладачів ефективно виконувати свої обов'язки на майбутньому робочому місці.

Наступною релевантною частиною Стандарту є загальні компетентності (ЗК), які варто прирівнювати до поняття «загальна субкомпетентність», що використовуване в роботі. ЗК охоплюють ті елементи освіти, які забезпечують загальнопрофесійне становлення майбутніх перекладачів.

У ході дослідження ЗК Стандарту були зіставлені із загальними субкомпетентностями, описаними в дисертації. Мета аналізу полягала в з'ясуванні відповідності зазначених у Стандарті ЗК та загальних субкомпетентностей. Такий спосіб уможлиблює отримання відповіді про те, чи забезпечує Стандарт формування всіх загальних субкомпетентностей майбутніх перекладачів.

*Таблиця 1.1*

**Відповідність ЗК Стандарту  
загальним субкомпетентностям майбутніх перекладачів**

<b>Загальні субкомпетентності майбутніх перекладачів</b>	<b>ЗК Стандарту, що зіставлені із загальною субкомпетентністю</b>
Аналітична субкомпетентність	<b>ЗК 4.</b> Здатність бути критичним і самокритичним. <b>ЗК 7.</b> Уміння виявляти, порушувати та розв'язувати проблеми. <b>ЗК 10.</b> Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
Етико-нормативна субкомпетентність	<b>ЗК 1.</b> Здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності

	<p>громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні.</p> <p><b>ЗК 2.</b> Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.</p>
<p>Саморозвивальна субкомпетентність</p>	<p><b>ЗК 5.</b> Здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями.</p> <p><b>ЗК 6.</b> Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.</p> <p><b>ЗК 13.</b> Здатність проведення досліджень на належному рівні.</p>
<p>Операційно-автономна субкомпетентність</p>	<p><b>ЗК 8.</b> Здатність працювати в команді та автономно.</p> <p><b>ЗК 11.</b> Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.</p> <p><b>ЗК 12.</b> Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.</p>
<p>Комунікативно-кооперативна субкомпетентність</p>	<p><b>ЗК 3.</b> Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.</p> <p><b>ЗК 8.</b> Здатність працювати в команді та автономно.</p> <p><b>ЗК 9.</b> Здатність спілкуватися іноземною мовою.</p> <p><b>ЗК 12.</b> Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.</p>

	<p><b>СК 11.</b> Здатність до надання консультацій з дотриманням норм літературної мови та культури мовлення.</p> <p><b>СК 12.</b> Здатність до організації ділової комунікації.</p>
--	--

У таблиці 1.1 продемонстровано результати аналізу ЗК Стандарту (Міністерство освіти і науки України, 2019). У лівій колонці представлено всі загальні субкомпетентності майбутніх перекладачів, описані в роботі; у правій колонці – ЗК Стандарту, які відповідають тій чи тій загальній субкомпетентності. Усього в Стандарті задекларовано 13 ЗК. Із них № 8 та № 12 відповідають одразу двом загальним субкомпетентностям, окресленим у дисертації, натомість усі інші корелюють лише з однією. Наприклад, ЗК Стандарту № 8 «Здатність працювати в команді та автономно» відповідає операційно-автономній загальній субкомпетентності, оскільки передбачає здатність працівника виконувати свої професійні функції автономно. Водночас ця ЗК Стандарту також відповідає загальній комунікативно-кооперативній субкомпетентності, оскільки передбачає здатність працівника виконувати завдання в команді. З іншого боку, наприклад, ЗК Стандарту № 3 «Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово» відповідає лише одній загальній субкомпетентності – комунікативно-кооперативній.

Окремої уваги потребує одна особливість, що стосується загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності. У правій колонці таблиці 1.1, де зазначено відповідні цій субкомпетентності ЗК, також названі СК № 11 та СК № 12. На нашу думку, ці спеціальні (фахові, предметні) компетентності (СК) Стандарту насправді варто класифікувати не як СК, а як ЗК (загальні компетентності Стандарту).

СК № 11 передбачає здатність надавати консультації з дотриманням норм літературної мови та культури мовлення. У контексті цієї СК не згадано застосування будь-яких фахових елементів (наприклад, професійних знань). Наголос зроблено на загальній здатності працівника чітко, зрозуміло й згідно зі стандартами спілкування висловлювати свої думки. Така здатність спілкуватися, тобто вести ділову комунікацію на високому рівні, як зазначають М. Клекнер і Н. Бутц, є важливою для

працевлаштування в будь-якій професії (Kleckner & Butz, 2022), а не лише для здобувачів освіти, що навчаються за спеціальністю «Філологія». З огляду на виклад, доцільно перенести СК № 11 до розділу ЗК.

СК № 12 акцентує важливість уміння організовувати ділову комунікацію, що повторює ситуацію з попередньою СК № 11. К. Ніколопулу й Г. Міліопулу стверджують, що навчання усної і письмової ділової комунікації, зокрема її організації, важливе для будь-якого робочого середовища (Nikolopoulou & Milioroulou, 2024). Здатність, зазначена в СК № 12, також універсальна для всіх професій, тому більш доцільно перенести її із СК Стандарту до розділу ЗК.

Результати аналізу, продемонстровані в таблиці 1.1, засвідчують, що в Стандарті приділено достатньо уваги формуванню всіх загальних субкомпетентностей професійної компетентності майбутніх перекладачів. Найменша кількість ЗК Стандарту присвячена етико-нормативній субкомпетентності (дві одиниці: ЗК 1, ЗК 2), а найбільша – комунікативно-кооперативній субкомпетентності (чотири ЗК + два СК: ЗК 3, ЗК 8, ЗК 9, ЗК 12 + СК 11 та СК 12). Усі інші загальні субкомпетентності корелюють із трьома ЗК: аналітична субкомпетентність (ЗК 4, ЗК 7, ЗК 10), саморозвивальна (ЗК 5, ЗК 6, ЗК 13), операційно-автономна (ЗК 8, ЗК 11, ЗК 12).

Отже, дещо непропорційно більше уваги звернено на загальну комунікативно-кооперативну субкомпетентність, однак така непропорційність виникає лише за умови врахування СК № 11 та № 12. Попри деякі зазначені вище розбіжності в кількості відповідностей, ЗК Стандарту розподілені рівномірно й передбачають формування всіх загальних субкомпетентностей професійної компетентності майбутніх перекладачів, що описані в роботі.

Під час аналізу виявлено дві ЗК, які частково не відповідають визначеним у дисертації загальним субкомпетентностям майбутніх перекладачів. Зокрема, ЗК № 2 передбачає формування здатності використовувати рухову активність для ведення активного й здорового способу життя. Така здатність, беззаперечно, є важливою, проте стосується особистої сфери життя, а не професійної. Досліджуючи питання

професійної компетентності, науковці не характеризували аспектів, пов'язаних із веденням здорового способу життя.

Наступною неоднозначною ЗК є № 9, яка регламентує необхідність формування здатності спілкуватися іноземною мовою. У межах аналізу цю ЗК зіставлено із загальною комунікативно-кооперативною субкомпетентністю. Проблема ЗК полягає в тому, що загальні субкомпетентності – універсальні, необхідні в будь-якій професії. Як зауважує Дж. Майлз, знання іноземної мови є беззаперечною перевагою в професійному середовищі (Myles, 2010), однак для окремих спеціальностей володіння іноземною мовою не обов'язкове в контексті визнання професійної компетентності. Наприклад, для майбутніх викладачів української мови володіння іноземною мовою варіативне. У системі освіти працюють цілком професійно компетентні педагоги, які не знають іноземних мов. Якщо ж розглядати саме професію майбутнього перекладача, то здатність спілкуватися іноземною мовою повинна належати до фахових субкомпетентностей, а не до загальних. І. Корнєєва переконливо доводить, що знання робочої іноземної мови – базова вимога для майбутніх перекладачів (Kornieieva, 2024), тому має належати до білінгвальної та культурологічної субкомпетентності.

На нашу думку, представлення в Стандарті ЗК № 9 зумовлене не проблемою формування загальних субкомпетентностей, а зближенням України з європейським простором і налагодженням каналів зв'язку між вітчизняними та зарубіжними фахівцями. На важливості й необхідності цієї ЗК наголошують різні науковці (Zaiarna, 2024), (Androshchuk, 2024). Уведення ЗК № 9 до соціально-політичного контексту робить існування цієї компетентності цілком виправданим. Якщо аналізувати ЗК № 9 без залучення соціально-політичного контексту сучасної України, то в наукових працях, присвячених формуванню загальних субкомпетентностей, володіння іноземною мовою не зазначене як необхідне.

Загалом у руслі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів питання обґрунтованості ЗК № 9 не критичне. Майбутнім перекладачам у будь-якому разі необхідно досконало володіти робочою іноземною мовою, однак це

складник формування саме фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності.

Після аналізу ЗК Стандарту вивчено ЗК у десяти ОПП спеціальності «Філологія». Вісім із десяти досліджених ОПП повністю повторюють тринадцять пунктів Стандарту, проте дві ОПП містять кілька додаткових ЗК, які доповнюють Стандарт. У першому випадку в ОПП зазначено чотири додаткові ЗК, що мають фаховий, а не загальний характер. Перші дві з чотирьох додаткових ЗК вирізняються юридичним спрямуванням. Це аргументоване тим, що ОПП передбачає спеціалізацію майбутніх перекладачів на юридичному перекладі. Трактувати такі ЗК варто як прояв фахової предметної субкомпетентності, тому більш логічно представити їх у розділі спеціальних (фахових, предметних) компетентностей Стандарту.

Останні дві додаткові ЗК аналізованої ОПП корелюють із фаховою білінгвальною та культурологічною субкомпетентністю (необхідність знань з історії, політики, культури), одна з них – також із загальною субкомпетентністю з етичних стандартів та доброчесності (здатність діяти свідомо та відповідально). У другому випадку в ОПП додано дві ЗК, які спрямовані на формування саморозвивальної субкомпетентності, а також етико-нормативної субкомпетентності.

Отже, Стандарт цілком коректно окреслює напрям формування загальних субкомпетентностей професійної компетентності майбутніх перекладачів. Такий висновок впливає з того, що в Стандарті звернено достатньо уваги на формування кожної загальної субкомпетентності. Це відображено й на рівні ОПП, оскільки індивідуальні відхилення від Стандарту в проаналізованих ОПП є мінімальними (2 з 10 ОПП).

У межах дослідження порівняно СК Стандарту з фаховими субкомпетентностями майбутніх перекладачів, що окреслені в попередньому підрозділі. Мета полягала в з'ясуванні питання про те, чи забезпечує Стандарт формування всіх фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів.

**Відповідність СК Стандарту  
фаховим субкомпетентностям майбутніх перекладачів**

<b>Фахові субкомпетентності майбутніх перекладачів</b>	<b>СК Стандарту, які зіставлені з фаховою субкомпетентністю</b>
Білінгвальна та культурологічна субкомпетентність	<p><b>СК 3.</b> Здатність використовувати в професійній діяльності знання з теорії та історії мов(и), що вивчаються(ється).</p> <p><b>СК 5.</b> Здатність використовувати в професійній діяльності системні знання про основні періоди розвитку літератури, що вивчається, від давнини до XXI століття, еволюцію напрямів, жанрів і стилів, чільних представників та художні явища, а також знання про тенденції розвитку світового літературного процесу та української літератури.</p> <p><b>СК 6.</b> Здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв’язання комунікативних завдань у різних сферах життя.</p> <p><b>СК 9.</b> Усвідомлення засад і технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами.</p>
Предметна субкомпетентність	<p><b>СК 8.</b> Здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв’язання професійних завдань.</p>

Перекладацька субкомпетентність	<p><b>СК 1.</b> Усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ.</p> <p><b>СК 2.</b> Здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні.</p> <p><b>СК 3.</b> Здатність використовувати в професійній діяльності знання з теорії та історії мов(и), що вивчаються(ється).</p> <p><b>СК 4.</b> Здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди мов(и), що вивчаються(ється), описувати соціолінгвальну ситуацію.</p> <p><b>СК 7.</b> Здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації).</p> <p><b>СК 8.</b> Здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань.</p> <p><b>СК 10.</b> Здатність здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів.</p>
Інструментальна субкомпетентність	<p><b>СК 9.</b> Усвідомлення засад і технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами.</p>

У таблиці 1.2 представлено результати аналізу СК Стандарту (Міністерство освіти і науки України, 2019). У лівій колонці названо всі фахові субкомпетентності професійної компетентності майбутніх перекладачів, описані в межах дослідження.

У правій колонці проілюстровано СК Стандарту, які відповідають тій чи тій фаховій субкомпетентності.

Усього в Стандарті прописано 12 СК, із них № 11 та № 12 варто перенести до розділу ЗК, що обґрунтовано раніше. Крім того, № 3, № 8 та № 9 відповідають одразу кільком фаховим субкомпетентностям, натомість усі інші – лише одній. Наприклад, у разі СК Стандарту № 8 «Здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв’язання професійних завдань» словосполучення *спеціальна термінологія* можна інтерпретувати як професійну термінологію з перекладознавства. Це дає змогу виявити відповідність між СК № 8 та фаховою перекладацькою субкомпетентністю. З іншого боку, словосполучення *спеціальна термінологія* також можна кваліфікувати як термінологію, що стосується предметної галузі, у межах якої майбутні перекладачі будуть виконувати переклад (наприклад, нафтогазова галузь). У такому випадку СК № 8 відповідатиме фаховій предметній субкомпетентності. У межах аналізу зіставлено СК № 8 одразу з двома фаховими субкомпетентностями, що окреслені в дослідженні.

Як засвідчують результати аналізу СК Стандарту, продемонстровані в таблиці 1.2, найбільшу кількість відповідностей має перекладацька субкомпетентність (СК 1, СК 2, СК 3, СК 4, СК 7, СК 8, СК 10). Такий результат аргументований тим, що до цієї фахової субкомпетентності зараховано теоретичні знання про мову та переклад, практичні навички й уміння, які базовані на знаннях та вможливають виконання перекладу. Це становить великий пласт того, що потрібно опанувати майбутнім перекладачам під час навчання.

Достатню кількість СК Стандарту (СК 3, СК 5, СК 6, СК 9) присвячено білінгвальній і культурологічній субкомпетентності, формування якої – не менш важливе завдання. За слушним висловом М. Аллена та його колег, відмінне знання робочих мов, розуміння можливих нюансів та конотацій є першорядною вимогою до майбутніх перекладачів (Allen et al., 2020). Доповнюючи такі міркування, С. Рибачок, О. Дуда стверджують, що не меншу важливість має здатність перекладачів орієнтуватися в культурах робочих мов (Rybachok & Duda, 2023). З огляду на це,

звернення такої істотної уваги на білінгвальну й культурологічну субкомпетентності також можна вважати цілком обґрунтованим.

З іншого боку, на формуванні фахової предметної субкомпетентності в Стандарті зосереджено мінімальну увагу, оскільки лише СК № 8, що стосується здатності використовувати спеціальну термінологію, передбачає формування цієї субкомпетентності. На перший погляд, така невелика кількість СК у Стандарті може здатися недостатньою, проте, на нашу думку, це цілком виправдано, адже будь-який ЗВО має змогу самостійно вибрати предметну галузь, де будуть спеціалізуватися майбутні перекладачі. Більш логічним рішенням буде прописування додаткових СК із предметної галузі вже в межах ОПП кожного окремого ЗВО. Саме такі доповнення зроблені в більшості проаналізованих ОПП (докладний опис надано нижче).

Невідповідність СК Стандарту вимогам сучасного ринку перекладацьких послуг зафіксовано лише в разі формування фахової інструментальної субкомпетентності. У зарубіжних дослідженнях, присвячених опису складників професійної компетентності майбутніх перекладачів, проблема використання перекладацьких інструментів, зокрема машинного перекладу, протягом останнього часу набула неабиякої важливості. На необхідності навчати майбутніх перекладачів роботи з перекладацькими інструментами наголошують і вітчизняні вчені (Онищенко, 2023), (Ольховська, 2020), (Ходаковська & Бабаєвська, 2023). Стандарт – загальний для всіх спеціалізацій спеціальності «Філологія», серед яких є ті, що не пов'язані з перекладом, тому формування зазначеної субкомпетентності має бути забезпечене передусім на рівні освітньо-професійних програм.

Отже, представлення в Стандарті лише однієї СК № 9 недостатньо для формування фахової інструментальної субкомпетентності, однак виправдано, оскільки необхідні СК мають бути регламентовані на рівні ОПП.

Аналіз СК в ОПП різних ЗВО України був спрямований на з'ясування того, чи були прописані додаткові СК, які присвячені формуванню предметної та інструментальної субкомпетентності. Сім із десяти ОПП містять додаткові СК, де регламентований вектор формування фахової предметної субкомпетентності. Однак зауважимо, що в одній із семи ОПП елементи фахової субкомпетентності з

предметної галузі недоцільно розміщені в ЗК замість СК, що детально описано раніше, під час аналізу ЗК в ОПП.

Крім того, лише в трьох із десяти ОПП додано СК, що фокусують увагу на формування інструментальної субкомпетентності. У двох із десяти проаналізованих ОПП повністю ліквідовано прогалини Стандарту та прописано додаткові СК, що забезпечують формування як предметної субкомпетентності, так й інструментальної субкомпетентності.

Найбільш виражена особливість сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні пов'язана з браком уваги, якої потребує формування фахової інструментальної субкомпетентності. Про важливість цієї субкомпетентності писали вітчизняні науковці ще на початку століття (Іваницька, 2006), (Черноватий, 2013). У сучасних працях, наприклад, М. Пилипчук зауважує, що на ринку праці запотребувана не тільки освітня база, яка передбачає знання щонайменше двох мов, здатність виконувати переклад, володіння спеціалізацією, оскільки для майбутніх перекладачів украй важливо вміти використовувати технології, а саме системи автоматизації перекладу (машинний переклад, CAT-інструменти тощо) (Пилипчук, 2020), (Пилипчук, 2021).

Недостатнє окреслення вектору формування фахової предметної субкомпетентності також простежуване в деяких ОПП, але виражено слабше (лише в трьох із десяти проаналізованих ОПП). Загалом більшість ЗВО закладає у свої ОПП формування цієї фахової субкомпетентності.

Отже, аналіз засвідчує, що на рівні Стандарту та ОПП, створених на його основі, формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні забезпечене майже належним чином. Доопрацювання на рівні ОПП потребує такий аспект, як формування фахової інструментальної субкомпетентності. Зазначеній субкомпетентності приділено недостатньо уваги в ОПП, тому в навчальному плані кількість дисциплін і годин, зорієнтованих на її формування, буде непропорційно малою. Основний спосіб виправити таку прогалину пов'язаний зі змінами до ОПП. Збільшення впливу фахової інструментальної субкомпетентності помітне від початку ХХІ століття до сьогодні, проте більшість проаналізованих ОПП досі потребує

змін. Це дає підстави стверджувати, що описану проблему необхідно розв'язати інакше, а саме через підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх перекладачів загалом та фахової інструментальної субкомпетентності зокрема.

### **1.3. Особливості використання аудіовізуальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів**

Сучасний технологічний розвиток та оновлення матеріально-технічної бази ЗВО вмотивовують нагальність подальшої еволюції підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. У дисертації сфокусовано увагу на новому підході, що передбачає інтенсивне використання аудіовізуальних засобів (далі – АВЗ).

О. Стечкевич, Т. Якимович вважають, що аудіовізуальні засоби – це поєднання візуальних й аудіальних засобів навчання. У процесі використання вони одночасно передають інформацію візуальним та аудіальним чином. Серед прикладів аудіовізуальних засобів, що можна використовувати під час навчання, автори наводять відеофільми, комп'ютерні програми, телепередачі тощо (Стечкевич & Якимович, 2018).

Подібну дефініцію поняття пропонує Ю. Сінгх, зауважуючи, що аудіовізуальні засоби – це такі інструменти, які підвищують академічну успішність студентів за допомогою аудіальних і візуальних підказок (Singh, 2009). Ю. Руденко описує аудіовізуальні засоби як особливу групу навчальних засобів, що ґрунтовані на поєднанні звуку, зображення та кольору, передають інформацію в наочно-слуховій формі. Викладачі використовують АВЗ для роботи з інформацією, а саме для її оброблення та надання студентам (Руденко, 2020).

Домінантна характеристика аудіовізуальних засобів полягає в тому, що вони транслюють інформацію одночасно аудіально й візуально – через звук та зображення. У межах дослідження аудіовізуальні засоби потрактовані як навчальний контент, що переглядають майбутні перекладачі (наприклад, відеофільми, подкасти, телепередачі

тощо). Водночас техніку, як-от: комп'ютер, смартфон, телевізор – не можна вважати аудіовізуальним засобом, оскільки вони являють собою лише технічні інструменти, які використовують для відтворення аудіовізуальних засобів. Така класифікація не є усталеною, проте нею оперує багато науковців (Гречаник, 2021), (Алексеева et al., 2023), (Стечевич & Якимович, 2018), (Zozulia et al., 2022), (Борисюк, 2016).

Важливість й ефективність аудіовізуального передання інформації, що становить основну особливість АВЗ, достатньо обґрунтовано в працях А. Бедделі. Учений вважає, що людина сприймає інформацію через два окремі канали. Один канал обробляє аудіальну інформацію, яка надходить через вуха, а інший – візуальну, що надходить через очі (Baddeley, 1999), (A. Baddeley et al., 2009). Кожен із цих двох каналів має власні обмеження щодо обсягу інформації, яка потрапляє через нього (A. Baddeley, 1992). Людина має ліміт на інформацію, яку вона здатна сприйняти за певний проміжок часу за допомогою очей (візуально) або вух (аудіально).

Згідно з результатами наукових досліджень, аудіальний і візуальний канали здатні обробляти інформацію паралельно. Завдяки цьому людина може сприймати під час перегляду АВЗ більше інформації, докладаючи для цього менше зусиль (Saults & Cowan, 2007). Крім того, переглядаючи АВЗ, студенти також краще розуміють навчальний матеріал, оскільки не тільки чують вербальне пояснення явища, але й одночасно споглядають його візуальну демонстрацію. Це підтверджене дослідженнями ефективності аудіовізуальних засобів, порівняно з неаудіовізуальними засобами (Xu et al., 2004), (Karabiyik et al., 2022).

АВЗ підвищують ефективність навчання, також позитивно впливають на мотивацію та зацікавленість майбутніх перекладачів. На думку психологів, мотивація навчатися є важливим психологічним чинником освітнього процесу. Як відомо з наукових праць, за відсутності мотивації академічна успішність знижується (Wardani et al., 2020), (Hariri et al., 2020). Водночас саме особиста вмотивованість спонукає студентів навчатися, а сила мотивації безпосередньо впливає на успішність навчання (Filgona et al., 2020), (Riswanto & Aryani, 2017), (Puspitarini & Hanif, 2019). Аудіовізуальні засоби позитивно впливають на утримання уваги студентів, а також

підвищують умотивованість навчатися (Astleitner & Wiesner, 2004), (Shuell & Farber, 2001), (Sweller, 2005), (Khalili et al., 2021).

Отже, ключова характеристика аудіовізуальних засобів – їхня можливість одночасно транслиувати інформацію як візуально, так і аудіально. Це підвищує мотивацію майбутніх перекладачів навчатися, а також збільшує обсяг інформації, яку вони здатні сприйняти, зменшує кількість розумових зусиль, що потрібно докласти. Завдяки тому, що інформація подана аудіовізуально, студенти краще розуміють навчальний матеріал. Такий підхід уможливорює краще формування нових знань, тобто робить навчання більш ефективним. Роль аудіовізуальних засобів у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб надавати студентам нову інформацію.

Для досягнення ефективності навчання майбутніх перекладачів недостатньо використання АВЗ, оскільки їх розроблення та застосування мають бути раціональними й системними, а не хаотичними та інтуїтивними. Інакше, за словами С. Сордена, освітній процес може стати контрпродуктивним (Sorden, 2005), (Sorden, 2012). Зауважимо, що огляд наукової літератури засвідчив наявність низки недосліджених особливостей створення та застосування АВЗ у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів:

- 1) відсутність уніфікованої методики професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням АВЗ;
- 2) відсутність цілісного підходу до створення аудіовізуальних засобів, адаптованих до специфіки професійної підготовки майбутніх перекладачів;
- 3) брак вивчення деяких аспектів створення АВЗ, пов'язаних із використанням генеративного штучного інтелекту.

На сьогодні бракує праць, де докладно та структуровано описано, як потрібно створювати й застосовувати АВЗ для ефективного формування професійної компетентності саме майбутніх перекладачів. Більшість дослідників зосереджуються лише на одному з аспектів ефективного застосування АВЗ, наприклад, на впливі синтезованого голосу (порівняно з природним людським) на ефективність АВЗ (Craig & Schroeder, 2017) або на підвищенні ефективності анімації в АВЗ (Lowe & Boucheix,

2020). Така фрагментарність ускладнює практичне використання результатів наукових досліджень: виникає ефект «розібраного пазла», коли інформації про окремі елементи достатньо, проте скласти з них цілісну картину вкрай складно.

Кожна спеціальність і спеціалізація мають суттєві особливості, які відрізняють їх від інших. Ідеться про власні дидактичні завдання, специфічні об'єкти вивчення, майбутню фахову діяльність, умови організації освітнього процесу, різні складники професійної компетентності, що необхідно сформувати. Зазначені чинники потребують обов'язкового врахування як на етапі проєктування, так і під час застосування АВЗ, зокрема, у процесі підготовки майбутніх перекладачів. Це спонукає до висновку про необхідність розроблення моделі, у межах якої результати наявних досліджень щодо ефективного створення та застосування АВЗ були б проаналізовані, уведені до контексту формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, структуровані у форматі чітких і вичерпних методичних рекомендацій.

Серед невивчених аспектів проблеми створення та застосування АВЗ варто назвати відсутність методики проєктування АВЗ, адаптованих до фахової підготовки майбутніх перекладачів. Перед моделюванням застосування АВЗ в освітньому процесі необхідно обґрунтувати підхід до їх створення, який уможливить максимальну ефективність навчання цієї категорії студентів.

Важливість розроблення якісних АВЗ, створених раціонально та з максимальною ефективністю, аргументована в теорії когнітивного навантаження (далі – ТКН) Дж. Суеллера (Sweller, 1988). Згідно з ТКН, виконання будь-якого когнітивного завдання вимагає від людини певної кількості розумових зусиль (Paas et al., 1994). Таке явище вчений назвав «когнітивним навантаженням». Перегляд АВЗ становить когнітивне завдання, яке створює когнітивне навантаження в майбутніх перекладачів, адже побачене й почуте необхідно усвідомити та осмислити.

Когнітивне навантаження, що виникає під час перегляду АВЗ, розподіляють на три типи, один із яких необхідно мінімізувати в ході розроблення АВЗ, що будуть переглядати майбутні перекладачі.

*Невіддільне когнітивне навантаження* – навантаження, притаманне будь-якому когнітивному завданню, яке виконує людина. Як зазначає Дж. Суеллер, це навантаження залежить від рівня інтерактивності елементів завдання (Sweller, 2010), тобто від того, зі скількох елементів складається завдання та як сильно вони взаємопов'язані між собою. Наприклад, якщо під час перегляду АВЗ майбутні перекладачі опановують лексику з теми морепродуктів, то для засвоєння слова *salmon* (укр. *лосось*) їм не потрібно знати слово *pike* (укр. *щука*), оскільки інтерактивність елементів у цьому випадку низька. Натомість якщо студентам необхідно перекласти речення «The detective noticed a lot of clues, but they were all red herrings», виконати це завдання через послідовний переклад кожного слова окремо неможливо, тому що потрібно враховувати всі лексичні одиниці, а також їхні зв'язки між собою. Інтерактивність елементів у другому випадку суттєво вища, отже, вищим є і невіддільне когнітивне навантаження, яке створює це завдання. Невіддільне когнітивне навантаження фіксоване для кожного окремого завдання, змінити його можливо лише через зміну змісту завдання.

*Стороннє когнітивне навантаження* – це розумові зусилля, спрямовані на дослідження дизайну навчального матеріалу, а не його змісту. П. Чендлер стверджує, що таке навантаження перебуває під контролем розробників навчального матеріалу й залежить від того, наскільки ефективно інформація подана студентам (Chandler & Sweller, 1991). Зокрема, неякісно та нераціонально спроектований АВЗ спричинює високе стороннє когнітивне навантаження: студенти витрачають невиправдано багато зусиль на осмислення його змісту через неоптимальний дизайн засобу. І навпаки, якісно створений та зрозумілий АВЗ, який не має зайвих елементів, забезпечує мінімальне стороннє когнітивне навантаження. Отже, мінімізація стороннього когнітивного навантаження – запорука ефективності АВЗ.

*Ефективне когнітивне навантаження* слугує показником якості проектування навчального матеріалу, відображає співвідношення між невіддільним і стороннім когнітивним навантаженням. Якщо зусилля студента зосереджені на осмисленні змісту АВЗ, а не на подоланні недоліків дизайну (наприклад, нечіткої вимови

диктора), це засвідчує високий рівень ефективного когнітивного навантаження та означає, що навчальний матеріал розроблено якісно.

Отже, розроблення АВЗ має бути раціональним і системним, а також охоплювати особливості фахової підготовки майбутніх перекладачів, що сприятиме мінімізації стороннього когнітивного навантаження студентів під час перегляду АВЗ, підвищенню ефективності освітнього процесу.

Водночас раціональне проєктування АВЗ нерозривно пов'язане з вивченням сучасного технологічного контексту, зокрема стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту, що зумовлює існування третьої недослідженої особливості створення та застосування АВЗ. Ідеться про недостатнє вивчення способів і доцільності його застосування в процесі створення АВЗ.

Генеративний штучний інтелект (далі – ГШІ) – це підклас технологій штучного інтелекту, що базований на використанні нейромереж, здатних не лише аналізувати чи класифікувати дані, а й самостійно створювати (генерувати) оригінальний контент (текст, зображення, аудіо, код або відео) на основі закономірностей, виявлених у процесі навчання на великих масивах (Sengar et al., 2024), (Banh & Strobel, 2023), (Kalota, 2024). На початку двадцятих років ХХІ століття штучний інтелект засвідчив якісний перехід від розпізнавання даних до їхнього синтезу, перетворившись із вузькоспеціалізованого інструмента на технологію загального призначення, що активно застосовують й у сфері освіти. Одним із головних проривів стала поява ГШІ класу «текст-у-зображення», який трансформує текстовий опис (промпт) у візуальне зображення, забезпечуючи точне перетворення природної мови на графічні образи. Завдяки цьому у відкритому доступі з'явилися сервіси, як-от: «Midjourney», «DALL-E», «Stable Diffusion» та інші, що дають змогу педагогам швидко та зручно генерувати ілюстрації для навчальних матеріалів.

У науковій літературі представлено перші описи прикладів практичного застосування ГШІ для створення синтетичних зображень, які використовують для ілюстрації наукових та історичних подій і явищ, поетичних та літературних образів, пояснення складних концепцій тощо (Mittal et al., 2024), (X. Chen & Wu, 2024), (Vartiainen & Tedre, 2023). Такі згенеровані зображення можна використати й для

створення АВЗ. ГШІ здатний генерувати синтетичні зображення високої якості, які важко відрізнити від звичайних фотографій або малюнків, проте частина з них усе ж містить артефакти – різноманітні візуальні недоліки (див. рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Приклади якісно (ліворуч) та неякісно (праворуч) згенерованих зображень**

На рис. 1.2 представлено два синтетичні зображення, створені за допомогою ГШІ-інструментів. Зображення ліворуч (Imagine\_ai, 2026) є високоякісним: зображена людина має цілком реалістичний вигляд, а отже, використання таких синтетичних ілюстрацій під час розроблення АВЗ не породжує застережень. Натомість зображення праворуч (티비텐, 2024) має низьку якість через помітні візуальні артефакти: розмитість і нечіткість деталей та текстур, порушення форми тіла людини (зокрема пальців і шиї) та інших предметів (наприклад, мікрофона й одягу жінки) тощо. Синтетичний характер і недосконалість таких ілюстрацій одразу впадають в око, відволікаючи увагу глядача, а візуальні артефакти можуть

ускладнити сприйняття змісту. З огляду на це постає питання про потенційний негативний вплив подібних ілюстрацій на ефективність навчання з використанням АВЗ, оскільки окремі автори цілком можуть використати неякісно згенеровані зображення під час створення АВЗ.

З огляду на новизну технологій ГШІ класу «текст-у-зображення», у науковій літературі бракує досліджень, присвячених вивченню впливу згенерованих зображень низької якості на ефективність навчання з використанням АВЗ. Це зумовлює наявність істотних прогалин у методології проектування дидактичних АВЗ, які необхідно усунути в межах розроблення підходу до створення АВЗ, адаптованих до особливостей фахової підготовки майбутніх перекладачів.

Отже, аудіовізуальні засоби – це навчальні інструменти, які поєднують звукові та візуальні елементи. Їхня роль у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб надавати студентам нову інформацію. Дидактична ефективність АВЗ забезпечена тим, що, порівняно з неаудіовізуальними засобами, вони здатні відтворювати інформацію одночасно аудіально й візуально, що робить навчання з використанням АВЗ ефективнішим. Крім того, аудіовізуальні засоби позитивно впливають на мотивацію студентів навчатися. Прикладом АВЗ слугують фільми, подкасти, анімації, а також будь-які інші навчальні засоби, що одночасно відтворюють інформацію як аудіальним, так і візуальним чином.

Водночас інтеграція АВЗ в освітній процес має бути системною та виваженою, що дасть змогу запобігти його контрпродуктивності. На сьогодні відсутній системний і науково обґрунтований підхід до застосування АВЗ у професійній підготовці майбутніх перекладачів, що зумовлює необхідність розроблення моделі. Окремої дослідницької уваги потребує відсутність цілісного науково обґрунтованого підходу до проектування АВЗ, адаптованих до специфіки підготовки майбутніх перекладачів, що охоплює, зокрема, невивчені особливості використання зображень, які неякісно згенеровані засобами ГШІ.

## **Висновки до розділу 1**

У першому розділі проаналізовано поняття «професійна компетентність». З'ясовано, що сутність професійної компетентності полягає в ефективному виконанні працівником своїх професійних обов'язків. Така здатність відповідати вимогам свого фаху забезпечена професійними знаннями, навичками та вміннями, які використовують для виконання робочих завдань.

Професійна компетентність потрактована як макрокомпетентність, що складається з низки субкомпетентностей, які можна розподілити на загальні й фахові. Загальні субкомпетентності необхідні в будь-якій професії, натомість фахові субкомпетентності важливі лише для окремої спеціальності.

Професія перекладача має власний набір фахових субкомпетентностей і поділяє з іншими спеціальностями загальні субкомпетентності. Для набуття професійної компетентності майбутнім перекладачам необхідно сформувати загальні субкомпетентності (аналітична; етико-нормативна; операційно-автономна; саморозвивальна; комунікативно-кооперативна), а також фахові субкомпетентності (білінгвальна й культурологічна; предметна; перекладацька; інструментальна).

Мета формування професійної компетентності майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб сформувати субкомпетентності майбутніх перекладачів. Успішне завершення цього процесу забезпечить здатність майбутніх перекладачів працевлаштуватися й ефективно виконувати свої робочі обов'язки. У разі досягнення такого результату їхню професійну компетентність можна вважати сформованою. Здобувачі освіти переходять зі статусу «майбутній перекладач» до статусу «перекладач».

Професійна компетентність майбутніх перекладачів формується під час навчання у ЗВО. Аналіз сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні довів, що загалом ЗК і СК в ОПП вітчизняних ЗВО увідповіднені з вимогами ринку перекладацьких послуг, однак мають потенціал для покращення.

Формуванню майже всіх загальних і фахових субкомпетентностей приділено достатньо уваги. Виняток становить фахова інструментальна субкомпетентність, яка корелює з непропорційно малою кількістю СК. Поява нейронного машинного

перекладу та розвиток САТ-інструментів засвідчили важливість й актуальність цієї субкомпетентності для ринку перекладацьких послуг. Водночас лише невелика кількість ЗВО відреагувала на ці зміни, доповнивши власні ОПП потрібними СК. Зроблено висновок про необхідність компенсувати це через підвищення якості навчання, більш ефективне формування професійної компетентності майбутніх перекладачів загалом і фахової інструментальної субкомпетентності зокрема.

З'ясовано, що ефективним підходом до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів є використання аудіовізуальних засобів. Роль АВЗ у цьому процесі полягає в тому, щоб надавати студентам нову інформацію. Їхня дидактична ефективність зумовлена можливістю відтворювати навчальний матеріал одночасно візуально та аудіально, що позитивно впливає як на результативність навчання, так і на мотивацію студентів.

Проведений аналіз засвідчив, що впровадження АВЗ в освітній процес має бути цілеспрямованим і методично обґрунтованим, а не інтуїтивним та хаотичним, особливо з огляду на виявлені недосліджені особливості їх використання в професійній підготовці майбутніх перекладачів. Насамперед ідеться про відсутність цілісного науково обґрунтованого підходу до застосування АВЗ у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, що зумовлює необхідність розроблення моделі. Друга недосліджена особливість – відсутність належного підходу до проектування АВЗ, адаптованих до специфіки професійної підготовки майбутніх перекладачів, що охоплює, зокрема, і третю невивчену особливість – питання про використання зображень, неякісно згенерованих за допомогою ГШІ-інструментів, у процесі створення АВЗ.

**Зміст першого розділу відображено в таких публікаціях автора:** (М. Домаренко, 2023b), (М. Домаренко, 2023c), (М. Домаренко, 2023d), (М. Домаренко, 2023e), (М. Домаренко, 2024), (М. Домаренко, 2024a), (М. Домаренко, 2025d).

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ

#### 2.1. Передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів

У межах дослідження виокремлено три передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів: принципи створення АВЗ, що регулюють процес розроблення ефективних аудіовізуальних засобів навчання; створення адаптованих АВЗ, орієнтованих на підготовку саме майбутніх перекладачів; загальнодидактичні й методичні принципи, що регламентують фундаментальні вимоги до організації освітнього процесу загалом і потребують урахування в контексті інтеграції АВЗ у професійну підготовку майбутніх перекладачів. Передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів відображено на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів**

Як зазначено в підрозділі 1.3, створення АВЗ має бути системним і науково обґрунтованим. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, що відбувається з використанням АВЗ, має зважати на принципи ефективного створення таких засобів.

*Принцип мультимедійності* – для досягнення ефективності в навчальному матеріалі потрібно подавати інформацію як у вербальній, так і у візуальній формі (за допомогою зображень) (Mayer, 2021).

*Принцип модальності* – зображення, використані в навчальному матеріалі, доцільно супроводжувати усним викладом, а не письмовим текстом (Castro-Alonso & Sweller, 2021).

*Принцип надмірності* – дублювання однакової інформації в кількох форматах (наприклад, вербальному та візуальному) негативно впливає на ефективність навчання (Kalyuga & Sweller, 2021).

*Принцип персоналізації* – навчання з використанням АВЗ буде відбуватися ефективніше, якщо інформацію подано в розмовному стилі, а не у формальному (Fiorella & Mayer, 2021a).

*Принцип голосу* – АВЗ є ефективнішим, якщо усний виклад озвучений приємним людським голосом, а не синтезованим машинним (Fiorella & Mayer, 2021a).

*Принцип зображення* – власне додавання зображення диктора до АВЗ не сприяє підвищенню якості навчання (Fiorella & Mayer, 2021a).

*Принцип втілення* – позитивний ефект від зображення диктора в АВЗ помітний лише тоді, коли диктор виконує дії, спрямовані на когнітивне оброблення інформації студентами (Fiorella, 2021).

*Принцип зіставної анімації* – найефективнішим типом анімації для АВЗ є зіставна або гібридна анімація (Lowe et al., 2021).

*Принцип емоційного дизайну* – додавання емоційно насичених елементів до АВЗ покращує ефективність навчання (Plass & Hovey, 2021).

*Принцип узгодженості* – ефективність АВЗ буде вищою, якщо прибрати всі сторонні вербальні й візуальні елементи, що не виконують навчального навантаження (Fiorella & Mayer, 2021).

*Принцип сигналу (підказки)* – ефективність АВЗ підвищується, якщо ключову інформацію в ньому виділено (Van Gog, 2021).

*Принцип розділення уваги* – у процесі створення АВЗ необхідно не допустити розділення взаємопов'язаних джерел інформації (Ayres & Sweller, 2021).

*Принцип сегментування* – якщо АВЗ тривалі, а інформація складна й подана швидко, варто розділити це на частини (Mayer & Fiorella, 2021).

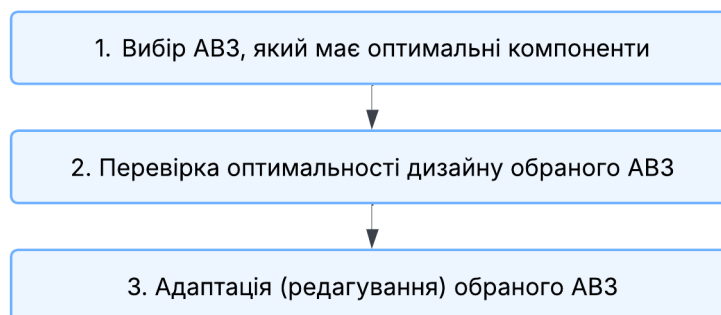
Описані принципи формують теоретичне підґрунтя для створення АВЗ, однак відображають окремі аспекти цього процесу ізольовано й узагальнено, без урахування їхнього взаємозв'язку та специфіки професійної підготовки майбутніх перекладачів. Це зумовлює появу другої передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів – розроблення АВЗ, адаптованих до особливостей підготовки здобувачів освіти. У межах цього процесу зазначені принципи підлягають аналізу та систематизації, з огляду на їхній взаємовплив. Отримані результати гармонійні в контексті специфіки фахової підготовки.

У межах дослідження запропоновано класифікацію АВЗ, що розмежовує адаптовані АВЗ та інші їхні різновиди:

- автентичні АВЗ – матеріали, створені без освітньої мети (наприклад, записи новин, розважальні відеоблоги тощо);
- дидактичні АВЗ – матеріали, підготовлені з освітньою метою, однак без урахування рекомендацій, розроблених у межах цього дослідження;
- адаптовані АВЗ – матеріали, створені або модифіковані відповідно до викладених далі рекомендацій і призначені для ефективного використання в освітньому процесі майбутніх перекладачів.

Роль адаптованих АВЗ у фаховій підготовці майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб надавати їм інформацію, на основі якої формують нові знання. Адаптовані АВЗ можна створити як повністю самостійно, так і через модифікацію наявних автентичних або дидактичних матеріалів. Самостійне розроблення – трудомісткий і технічно складний процес, що потребує суттєвих зусиль та здібностей, які можуть виходити за межі можливостей пересічного викладача (наприклад, якісне озвучення сценарію, самостійний монтаж усього АВЗ тощо). Водночас широка доступність інтернет-ресурсів надає викладачам змогу послуговуватися масивом готових автентичних або дидактичних АВЗ, які можна модифікувати, що є менш ресурсомістким процесом, порівняно зі створенням адаптованого АВЗ із нуля. З огляду на це, викладені нижче рекомендації сформульовано насамперед у контексті

адаптації наявних АВЗ. За потреби їх можна застосувати й у процесі самостійного розроблення матеріалів. Процес адаптації АВЗ складається з трьох послідовних кроків, що зображено на рис. 2.2.



**Рис. 2.2. Структура процесу створення адаптованих АВЗ**

Спочатку викладач добирає оптимальний АВЗ, відповідно до навчальних цілей підготовки студентів. Після цього потрібно перевірити оптимальність дизайну. Зважаючи на з'ясовані недоліки й надані рекомендації, далі педагог редагує (адаптує) вибраний АВЗ. Послідовне виконання зазначених кроків забезпечить адаптованим АВЗ, придатним для ефективного використання в ході професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Реалізація першого кроку передбачає добір автентичного або дидактичного АВЗ, що є оптимальним для майбутніх перекладачів й уможливорює досягнення навчальних цілей. На практиці таким АВЗ може стати звичайний відеозапис, анімація, презентація тощо. Будь-який адаптований АВЗ має складатися з усного викладу (розповіді), зображень, що його доповнюють, та за необхідності із субтитрів.

Відповідно до принципу мультимедійності, найбільш ефективними є ті АВЗ, що містять як вербальний компонент (слова), так і візуальний (зображення). Це зумовлене тим, що повноцінне розуміння явища потребує не лише словесного опису, а й безпосереднього візуального сприйняття. Наприклад, майбутні перекладачі можуть отримати вербальну інформацію про Великий каньйон, однак адекватне уявлення про його масштаб і зовнішній вигляд формується лише за наявності

візуального матеріалу. У разі відсутності візуального складника опановані знання будуть неповними.

Як зазначає Р. Мейер, за умови отримання лише вербальної інформації студенти здатні сформувати вербальну когнітивну модель явища, однак із меншою ймовірністю вибудують його візуальну модель і виявлять зв'язок між ними, що знижує вірогідність повноцінного розуміння вивченого матеріалу (Mayer, 2021). З огляду на це констатуємо, що інформацію в адаптованому АВЗ необхідно подавати у формі слів (вербально), які варто супроводжувати зображеннями.

Вербальна інформація в АВЗ може відтворюватися усно (у вигляді усного викладу), графічно (у вигляді друкованого тексту) або комбіновано (усно + графічно). У зв'язку з цим постає потреба у виборі найбільш ефективного способу подання вербальної інформації в контексті фахової підготовки майбутніх перекладачів.

Відповідно до принципу модальності, зображення в АВЗ варто супроводжувати усним викладом, а не друкованим текстом. У такому разі інформація транслюється одночасно аудіальним і візуальним чином, що є очевидною перевагою АВЗ як формату подання навчального матеріалу. Ефективність такого способу відтворення інформації підтверджена результатами емпіричних розвідок (Scheiter et al., 2013), (Craig et al., 2002), а також метааналізом досліджень на цю тему (Ginns, 2005).

Ефективність комбінованого способу відтворення вербальної інформації (усно + графічно) студіювали С. Калюга та Дж. Суеллер (Kalyuga & Sweller, 2021). На основі отриманих результатів вчені сформулювали принцип надмірності, згідно з яким одночасне відтворення тексту в усній і письмовій формах є надмірним та знижує ефективність навчання. Достовірність цього положення верифікована й в інших наукових працях. Зокрема, Б. Фенесі зі співавторами порівняли ефективність двох типів АВЗ: перший містив усний виклад і зображення, другий – усний виклад, зображення та друкований текст (Fenesi et al., 2016). Подібне дослідження провели й Е. Жаме та О. Ле Боек (Jamet & Bohec, 2006). В обох випадках кращу результативність навчання продемонстрували ті студенти, які переглядали АВЗ, що містив лише усний виклад і зображення.

Оптимальним поєднанням компонентів АВЗ є усний виклад у супроводі візуальних зображень, де усний виклад забезпечує передання основного змісту, а зображення виконують допоміжну ілюстративну функцію. Однак виняток становлять ситуації, коли мовлення диктора важко сприйняти на слух, у таких випадках його доцільно додатково дублювати друкованим текстом (субтитрами). Серед цих ситуацій варто назвати вивчення нового поняття, яке надто довге або складне, щоб сприйняти його аудіально. Наприклад, майбутні перекладачі, які спеціалізуються на сфері нафти й газу, можуть працювати з поняттям «адсорбційне очищення газу», перше слово у якому складне для правильного сприйняття. Дублювання лексеми за допомогою субтитрів допоможе студентам зрозуміти почуте.

Під час опанування деяких навчальних дисциплін майбутні перекладачі заслуховують уривки промов видатних українців або відомі пісні для ознайомлення з рідною культурою в ході формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності чи для перекладу в процесі формування фахової перекладацької субкомпетентності. У разі використання архівних записів із низькою якістю звуку субтитри допоможуть зрозуміти почуте.

Інша особливість формування професійної компетентності майбутніх перекладачів полягає в тому, що певна частка їхнього навчання відбувається тією іноземною мовою, якою вони спеціалізуються. Це означає, що деякі АВЗ також необхідно створювати іноземною мовою. А. Шулер зауважує, що в разі відтворення усного тексту нерідною мовою студентів ускладнюється його сприйняття на слух (Schüler et al., 2013). Це положення підтвержене результатами низки досліджень (Liu et al., 2018), (Lee & Mayer, 2015), (Li & Tong, 2018), (Ali et al., 2015), у межах яких порівняно ефективність різних типів АВЗ. Додавання субтитрів до АВЗ, створених рідною мовою учасників експерименту, негативно позначалося на результатах навчання. Студенти розуміли почуте й без субтитрів, що лише створювали стороннє когнітивне навантаження, відволікаючи від змісту АВЗ. Натомість включення субтитрів до АВЗ, підготовлених іноземною мовою, покращувало результати навчання, оскільки полегшувало сприйняття на слух іншомовного мовлення. Це дає

підстави говорити про доцільність додавання субтитрів до АВЗ, створених іноземною мовою.

Отже, будь-який адаптований АВЗ має містити два основні компоненти: усний виклад інформації та зображення. Додатковий компонент (друкований текст у формі субтитрів) варто використовувати лише тоді, коли майбутнім перекладачам може бути важко сприйняти мовлення диктора на слух.

Важливо звернути увагу на взаємозв'язок між усним викладом інформації та зображеннями. Як наголошують Х. Кастро-Алонсо та Дж. Суеллер, усний виклад і зображення мають взаємно доповнювати одне одного, а не дублювати зміст (Castro-Alonso & Sweller, 2021). Якщо зображення відтворює ту саму інформацію, що міститься в усному викладі, виникає ефект надмірності, унаслідок чого один зі складників стає зайвим. Наприклад, майбутні перекладачі можуть переглядати відеозапис, присвячений англomовній лексиці, що використана для опису житла. Наприклад, щоб пояснити значення слова *roof* (укр. *дах*), достатньо лише надати переклад. Будь-якому студентові добре відомо, що таке дах та який вигляд він має. Додана до розповіді ілюстрація даху не надасть жодної важливої інформації та буде надмірною. Водночас у відеозаписі також може йтися про види дахів, наприклад, про *gambrel roof* (укр. *мансардний дах*). Вірогідно, що частка студентів не буде знати, що це за дах і який його вигляд. Розповідь про будову такого виду даху варто доповнити ілюстрацією, яка буде цілком доречною, оскільки продемонструє вигляд даху та зробить вербальні пояснення зрозумілішими. Адаптовані АВЗ мають містити як усний виклад інформації, так і зображення, однак важливо, щоб вони саме доповнювали одне одного, а не дублювали інформацію у двох різних формах.

Необхідно наголосити, що не весь зміст усного викладу можна доповнити зображеннями. Деякі АВЗ містять інформацію про абстрактні явища, для пояснення яких складно використати зображення. Наприклад, майбутні перекладачі можуть переглядати відеозапис на тему англomовної лексики, що використана для опису зовнішності людини. Серед важливих слів для вивчення вірогідна лексема *weight* (укр. *вага*), що можна залишити без ілюстрації, оскільки поняття ваги є абстрактним, його неможливо змістовно продемонструвати візуально. Водночас проілюструвати

можна інші дотичні слова, які означають прояви ваги у фізичному світі: *худий* або *повний*, але не власне слово *вага*.

У процесі створення адаптованого АВЗ не потрібно прагнути до візуалізації всього викладеного вербального змісту. В окремих випадках зображення недоцільні, оскільки візуальний і вербальний компоненти мають взаємно доповнювати один одного, а не відтворювати однакову інформацію в різних формах. Крім того, певна інформація є абстрактною, що суттєво ускладнює або унеможлиблює її ілюстрування. Такі сегменти вербального тексту в АВЗ варто залишити без супровідних зображень.

Отже, адаптовані АВЗ обов'язково мають містити два компоненти: усний виклад інформації (розповідь) та супровідні зображення. Принциповою умовою є взаємозв'язок між цими компонентами: усний виклад і зображення мають взаємодоповнювати одне одного, а не дублювати інформацію в різних форматах. Коли сприйняття мовлення диктора на слух може становити труднощі для майбутніх перекладачів (зокрема, через складність аудіального сприйняття іноземної мови, недостатню якість звуку тощо), його доцільно дублювати субтитрами, що становить третій – ситуативний – компонент АВЗ.

На основі викладу запропоновано алгоритм добору АВЗ для подальшої адаптації та використання у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. Добір АВЗ має відбуватися передусім на основі інформативності усного викладу: якщо представлено всю інформацію, яку повинні засвоїти майбутні перекладачі, то такий АВЗ можна вибрати для подальшої адаптації. Ця рекомендація зумовлена тим, що додати до АВЗ ілюстративний матеріал зазвичай технічно простіше, ніж якісно перезаписати звуковий супровід, особливо якщо диктором була не та особа, яка виконує адаптацію АВЗ. Після відбору придатного АВЗ необхідно проаналізувати його зміст, окреслити сегменти усного викладу, які потрібно проілюструвати, щоб вони стали зрозумілішими. За відсутності необхідних зображень їх доцільно додати на етапі редагування АВЗ.

Дотримання сформульованих рекомендацій дасть змогу отримати АВЗ з оптимально дібраними компонентами: з усним викладом інформації, супровідними зображеннями та за необхідності із субтитрами. Наступним кроком є оптимізація

дизайну цих компонентів, відповідно до рекомендацій, викладених нижче (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

### Рекомендації щодо оптимізації дизайну компонентів адаптованого АВЗ

1.	Інформацію в АВЗ доцільно подавати в увічливо-розмовному стилі, а також сприяти формуванню в майбутніх перекладачів персональних асоціацій (крім випадків вивчення негативних явищ).
2.	Диктор повинен вимовляти слова чітко, без надмірної швидкості.
3.	Голос диктора має звучати природно та без акценту.
4.	Зображення повинні бути високої якості, а в разі їх генерування за допомогою ГШІ не відрізнятися від звичайних зображень (створених людиною).
5.	Зображення диктора варто додавати до АВЗ, якщо йдеться про виконання дій, які допомагають краще зрозуміти інформацію.
6.	Якщо в АВЗ є анімація, яка демонструє складні механізми або багатокрокові процеси, то їх потрібно зображати поступово, крок за кроком, а не демонструвати всі складники одночасно.
7.	АВЗ має створювати в студентів сприятливий до навчання емоційний стан.
8.	Усі рекомендації корелюють із впливом цілей професійної підготовки. Якщо цілі вимагають іншого, ніж зазначено в рекомендаціях, то поради втрачають свою силу.
9.	Якщо щось у вибраному АВЗ не відповідає описаним вище рекомендаціям, це необхідно виправити під час подальшого редагування (або вибрати інший АВЗ).

Доцільно проаналізувати, яким чином потрібно подавати інформацію в АВЗ загалом. Відповідно до рекомендації № 1 (табл. 2.1), інформація в АВЗ повинна бути представлена в увічливо-розмовному стилі. Це необхідне для того, щоб майбутні перекладачі асоціювали нову інформацію з собою.

У навчальному середовищі інформацію нерідко подають формально, нейтрально та від третьої особи. Відповідно до принципу персоналізації,

обґрунтованого Л. Фіореллою та Р. Мейєром, розмовний стиль і персоналізація інформації позитивно впливають на навчання за допомогою АВЗ (Fiorella & Mayer, 2021a). Під персоналізацією інформації дослідники розуміють формування в студентів асоціацій між навчальним матеріалом і собою або іншою особою.

Один із прикладів застосування такого підходу описано в дослідженні, у ході якого студенти вивчали респіраторну систему людини. Для однієї з груп студентів арктикль *the* (формальний стиль) був замінений на слово *your* (укр. *ваши* – розмовний стиль). Завдяки такій зміні, наприклад, фраза *the lungs* (укр. *легені*) перетворилася на *your lungs* (укр. *ваши легені*). Так автори експерименту спонукали студентів асоціювати нову інформацію із собою. Як зазначають дослідники, ті студенти, які переглядали відео, адаптоване до такого дещо розмовного стилю, досягли кращих результатів під час перевірки знань, ніж ті, які переглядали відео у формальному стилі (Mayer et al., 2004).

Розмовний стиль мовлення загалом сприяє підвищенню ефективності АВЗ, однак бажано вдаватися саме до ввічливо-розмовного стилю. Відповідно до досліджень С. Шнайдера (Schneider et al., 2015), із погляду ефективності навчання перевагу потрібно віддавати формулюванням на зразок: «У наступній частині ми зможемо дізнатися про хибних друзів перекладача». Проти вагу становлять менш увічливі директивні конструкції, як-от: «Далі запам'ятай, що означає поняття «хибні друзі перекладача»!».

Отже, в адаптованих АВЗ пріоритезоване представлення інформації в увічливо-розмовному стилі, що сприяє появі асоціацій у майбутніх перекладачів між тим, що вони вивчають, і собою або іншою людиною.

Окреслений ефект має свої межі. Т. Кюль і С. Зандер провели власне дослідження дії цього принципу. Автори дійшли висновку, що принцип персоналізації може не спрацьовувати, якщо в АВЗ ідеться про негативні або про відразливі явища та емоції, наприклад, про внутрішньомозковий крововилив (Kühl & Zander, 2017). У таких випадках краще дотримуватися офіційно-ділового або наукового стилю, подавати матеріал формально й відсторонено, а також не створювати в майбутніх перекладачів асоціацій із негативною інформацією.

У межах дослідження рекомендовано створювати адаптовані АВЗ у ввічливо-розмовному стилі. Матеріал варто подавати не формально, нейтрально та відсторонено, від третьої особи, а в більш повсякденній формі – увічливо, від першої або другої особи, так, щоб створювати асоціації в студентів між переглянутою інформацією та собою або іншою особою (за винятком випадків вивчення негативних явищ).

Відповідно до рекомендації № 2 (табл. 2.1), для легшого розуміння майбутніми перекладачами усного викладу варто добирати такі АВЗ, у яких інформацію озвучено в повільному темпі, усі слова вимовлені чітко та зрозуміло. Згідно з результатами дослідження Ш. Сун, що менша кількість слів за хвилину в АВЗ, то менше когнітивне навантаження студентів, які намагаються зрозуміти сказане. Крім того, якщо мовлення диктора нерозбірливе й нечітке, це також ускладнить сприйняття інформації на слух (Song, 2020).

Украй важливо дотримуватися повільного темпу й чіткості мовлення тоді, коли АВЗ створений іноземною мовою, а не рідною. Сприйняття іноземної мови на слух здатне помітно ускладнювати розуміння інформації. Якщо до цього додати погану якість мовлення та його високу швидкість, то негативний ефект лише посилиться, що підтверджують результати досліджень (McBride, 2011), (Chiu & Chen, 2023), (Medina et al., 2020), (Saito, 2021).

Отже, мовлення диктора в АВЗ має бути чітким і нешвидким, що забезпечить належне сприйняття озвученої інформації майбутніми перекладачами. Особливо важливо дотримуватися цієї рекомендації, коли АВЗ створений іноземною мовою.

Під час перевірки аудіального компонента АВЗ варто акцентувати на природності звучання голосу диктора та відсутності акценту (рекомендація № 3 в табл. 2.1). Важливість природного звучання голосу диктора зумовлена розвитком мовних інструментів на основі штучного інтелекту, що надало викладачам змогу створювати штучний голос для розроблення або модифікації АВЗ. Утім, якість синтезованого мовлення не завжди достатньо висока, унаслідок чого слухач може відчувати штучний характер. Згідно з принципом голосу, що описаний Л. Фіореллою та Р. Мейєром, студенти краще засвоюють навчальний матеріал тоді, коли мовлення в

АВЗ відтворене природним людським голосом, а не синтезованим (Fiorella & Mayer, 2021a).

Зауважимо, що описаний ефект стосується лише синтетичного голосу низької якості. Результати дослідження С. Крейга та Н. Шредера демонструють, що згенерований голос високої якості, який не відрізняється від звичайного людського голосу, не створює шкідливого впливу на сприйняття усного мовлення та якість навчання (Craig & Schroeder, 2017). Голос мовця в адаптованому АВЗ повинен звучати як звичайний людський голос. Необхідно, щоб інформація була озвучена або людиною, або синтезованим голосом, який за якістю не гірший за приємний людський голос.

Крім неприродності звучання, негативно вплинути на сприйняття мовлення може також акцент диктора. Обидві характеристики є небажаними. Експериментально вплив акценту на якість навчання досліджений К. Чаном та співавторами (Chan et al., 2020). Результати дослідження засвідчили, що студентам складніше розуміти спікера, якщо той має акцент. Нівелювати його негативний ефект вдалося за допомогою субтитрів, які повністю дублювали те, що говорив мовець з акцентом. Результати опитування студентів підтвердили, що сприймати вимову спікера з акцентом було складно, хоч субтитри й допомагали краще зрозуміти навчальний матеріал.

Отже, усний текст в АВЗ повинна озвучувати людина, яка не має акценту. Ця рекомендація стосується як АВЗ, створених рідною мовою студентів, так і тих, що підготовлені іноземною мовою. Якщо інформація надана іноземною мовою, акцент додатково посилює негативний ефект від того, що майбутні перекладачі чують нерідну мову. Через це сприймати інформацію на слух стає ще складніше. Виняток із цієї рекомендації становить навчальна мета професійної підготовки, що спрямована на формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності й полягає в тому, щоб навчити майбутніх перекладачів сприймати на слух робочу іноземну мову навіть тоді, коли спікер має акцент. Відповідно до цитованого дослідження К. Чана, рекомендовано використовувати субтитри, що полегшують сприйняття мовлення з акцентом. Усний виклад в АВЗ має бути представлений

природним людським голосом або синтезованим голосом, який за якістю не відрізняється, а мовлення диктора повинно бути позбавлене акценту.

Рекомендації № 4 – 6 у таблиці 2.1 стосуються оптимізації візуального компонента АВЗ. Згідно з рекомендацією № 4, зображення в АВЗ (як статичні, так і анімовані) мають бути високої якості: чіткі, зрозумілі та без візуальних артефактів. Ця настанова безпосередньо стосується описаної в першому розділі недослідженої особливості створення та застосування АВЗ, пов'язаної з використанням неякісних синтетичних зображень. Як зазначено вище, ГШІ класу текст-у-зображення з'явилися у відкритому доступі нещодавно, тому в науковій літературі досі не описано їхній вплив на якість навчання з використанням АВЗ. З огляду на це потрібно проаналізувати суміжні розвідки, які дають підстави стверджувати про існування негативного впливу неякісно згенерованих зображень.

У науковому середовищі наявні праці, що підтверджують негативний вплив неякісно згенерованого голосу в АВЗ на ефективність навчання: низька якість озвучення заважає студентам сприйняти зміст розповіді. Це дає підстави висловити припущення, що неякісно згенеровані зображення можуть спричинити схожий негативний ефект, оскільки заважатимуть майбутнім перекладачам збагнути сенс ілюстрацій.

Необхідно зважати на результати суміжних досліджень, пов'язаних із використанням традиційних (не синтетичних) ілюстрацій низької якості. Наприклад, К. Янг у співавторстві провів експеримент і порівняв ефективність АВЗ із зображеннями низької та високої роздільної здатності. Результати засвідчили, що низька роздільна здатність, яка погіршує чіткість зображень, призводить до суттєвого зниження ефективності навчання з використанням АВЗ (Yang et al., 2022). Подібні висновки отримали К. Ланг та Дж. Костлі, зауваживши, що АВЗ із неякісними зображеннями (надто дрібними, нечіткими або з низькою роздільною здатністю) погіршують увагу, зацікавленість і зосередженість студентів, а також ускладнюють сприйняття інформації (Lange & Costley, 2020). Зазначені розвідки демонструють, як звичайні (не згенеровані за допомогою ГШІ) зображення низької якості погіршують

дієвість АВЗ. Очевидно, що неякісні синтетичні зображення в АВЗ так само здатні негативно вплинути на результати навчання.

Отже, візуальний ряд в АВЗ має бути високої якості. У разі застосування штучно створених зображень їхні характеристики мають не поступатися параметрам звичайних (не згенерованих) зображень.

Іншим важливим питанням щодо ефективності візуального компонента АВЗ є доцільність додавання зображення диктора. Згідно з рекомендацією № 5 (табл. 2.1), зображення диктора потрібно додавати в АВЗ за умови, що той виконує дії, які сприяють когнітивному обробленню інформації. Описуючи принцип зображення, Р. Мейер та Л. Фіорелла зазначають, що найчастіше присутність зображення спікера в АВЗ не має вагомого ефекту на результати навчання (Fiorella & Mayer, 2021a). Така думка корелює з результатами експериментального дослідження, проведеного Т. ван Гогом (Van Gog et al., 2013).

У праці К. Вілсона та колег описано протилежний результат. Якщо зображення викладача все ж наявне на екрані, то воно може заважати навчанню (Wilson et al., 2018). Студенти відволікаються на зображення викладача замість того, щоб приділяти увагу важливій інформації. Проте позитивним ефектом є збільшення мотивації студентів навчатися, що відбувається через відчуття присутності викладача.

Зробити чіткі висновки стосовно того, чи варто додавати зображення диктора в АВЗ, дає змогу принцип утілення, описаний Л. Фіореллою (Fiorella, 2021). Позитивний ефект від зображення викладача може бути тоді, коли особа на екрані починає виконувати дії, спрямовані на те, щоб допомогти студентам провести когнітивне оброблення інформації. Наприклад, диктор жестами спрямовує увагу студентів на важливу інформацію, яка відображена на екрані (Moreno et al., 2010), або застосовує міміку обличчя та емоції, щоб переконати студентів у важливості інформації (Baylor & Kim, 2008).

Зображення диктора варто додавати в адаптовані АВЗ у тому разі, якщо засіб виконуватиме дії, що слугуватимуть досягненню навчальних цілей професійної підготовки. В іншій ситуації зображення диктора може відволікати студентів від інформації, наданої в АВЗ, тому додавати його не бажано.

Наступна рекомендація щодо візуального складника АВЗ стосується анімації. Відповідно до рекомендації № 6 (табл. 2.1), анімації в АВЗ мають відображати складні явища, процеси або механізми поступово – поетапно, а не одномоментно. Проблему покращення ефективності анімацій удокладнено в працях Р. Лоу та Ж.-М. Буше в межах аналізу принципу зіставної анімації. Відповідно до моделі (когнітивної) оброблення анімації (R. Lowe & Boucheix, 2008), проведених досліджень та метааналізу, Р. Лоу та Ж.-М. Буше стверджують, що домінуючий на сьогодні тип створення анімацій, за допомогою яких демонструють і пояснюють процес або явище, не ефективний (Lowe et al., 2021). Цей найбільш поширений тип вчені класифікують як *усеосязний*. Така назва зумовлена тим, що складні процеси або явища утворюються різними взаємопов'язаними елементами та подіями, які можуть відбуватися одночасно. Усеосязний тип анімації відображає одночасно всі елементи та події, які взаємодіють між собою. Через це студент, який спостерігає анімацію, здатен сприйняти лише малу, найбільш помітну частину всіх присутніх на екрані елементів і пов'язаних з ними подій. Далі кадр змінюється, і всі інші менш помітні елементи та події залишаються поза увагою.

У відповідь на описану проблему Р. Лоу та Ж.-М. Буше пропонують використовувати *зіставний* тип анімацій. У такому випадку на окремому відрізку анімації демонструють лише невелику кількість елементів загального процесу та пов'язаних із ними подій. У кожному сегменті анімації зображено не весь процес або механізм, а лише його невелику частину. Відрізки анімації по чергово демонструють окремі, невеликі за обсягом складники загального процесу або механізму, що допомагає не перевантажувати робочу пам'ять студента. Іншим варіантом є *гібридний* тип анімації, який поєднує всеосязний і зіставний типи. Окремий елемент і пов'язані з ним події демонструють у динаміці, а на фоні в статиці видно всі інші елементи механізму або процесу, що дає спостерігачеві змогу краще розуміти місце елемента в загальному процесі.

Експериментальна перевірка, спрямована на порівняння ефективності цих трьох типів анімацій, довела, що зіставний або гібридний типи анімації більш ефективні, ніж всеосязний тип (Lowe & Boucheix, 2020). Під час навчання майбутніх

перекладачів зіставні або гібридні анімації можна використати насамперед для створення адаптованих АВЗ, спрямованих на формування фахової предметної субкомпетентності. У межах спеціалізованих навчальних дисциплін часто опановують інші галузі, які пов'язані з багатoelementними механізмами або з процесами. Наприклад, якщо майбутні перекладачі спеціалізуються на сфері нафти й газу, то описані зіставні анімації (у поєднанні з аудіальним поясненням процесу) можна застосовувати для наочного роз'яснення складних процесів або явищ, пов'язаних із цією галуззю.

Отже, зіставні або гібридні анімації необхідно використовувати в АВЗ для демонстрування складних і багатокомпонентних механізмів, процесів або явищ.

Доцільно також схарактеризувати проблему емоційного впливу АВЗ на майбутніх перекладачів (рекомендація 7 в таблиці 2.1). Згідно з контрольнo-ціннісною теорією емоцій досягнення (Pekrun, 2000) та інтегрованою когнітивно-афективною моделлю навчання за допомогою медіа (Plass & Kaplan, 2016), емоції – це ефективний інструмент, що може поліпшити результати навчання. Наприклад, Ж. Плас і К. Хові у межах принципу емоційного дизайну пропонують створювати ключові компоненти навчальних матеріалів, щоб викликати в студентів емоції, які позитивно вплинуть на результати навчання (Plass & Hovey, 2021). Один із прикладів такого дизайну АВЗ згадано під час аналізу доцільності додавання в АВЗ зображення спікера. А. Бейлор та С. Кім описали, як мовець успішно використав емоції, які виражав за допомогою міміки обличчя, щоб переконати студентів в ідеї (Baylor & Kim, 2008).

Іншим варіантом дизайну АВЗ, який викликає сприятливі емоції, є використання теплих кольорів замість холодних, а також круглих форм замість квадратних. Позитивний вплив такого підходу на результати навчання продемонстровано в низці досліджень (Um et al., 2011), (Stark et al., 2018).

Для збереження ефективності АВЗ важливо змінювати наявні компоненти на більш емоційно насичені, а не додавати нові компоненти. Це аргументоване тим, що необов'язкові елементи АВЗ здатні ускладнити сприйняття інформації. Замість того, щоб спрямувати увагу на вагому інформацію, майбутні перекладачі будуть

зосереджуватися на емоційно насичених, але інформаційно неважливих елементах, що є шкідливим. Більш докладно це описано далі, у ході обґрунтування принципу узгодженості. Промовистий приклад такого неефективного дизайну АВЗ – додавання цікавих, але неважливих фактів або використання додаткових емоційно насичених зображень, які не мають інформаційної цінності й не пов'язані з тим, що вивчають.

Отже, адаптовані АВЗ потрібно проєктувати так, щоб викликати в майбутніх перекладачів емоційний стан, який позитивно впливатиме на досягнення поставлених навчальних цілей. Щоб не відволікати студентів від важливої інформації, такого ефекту необхідно досягати через зміни в наявних компонентах АВЗ, а не через додавання нових необов'язкових.

Під час адаптації АВЗ необхідно переконатися, що в ньому витримано ввічливо-розмовний стиль мовлення, інформація персоналізована (крім розгляду негативних явищ). Також бажано, щоб АВЗ створював у майбутніх перекладачів емоційний стан, який сприятиме досягненню навчальних цілей. Голос мовця повинен звучати природно (стосується генерації голосу за допомогою ГШІ) та не володіти акцентом. Слова мають бути вимовлені чітко й без надмірної швидкості. Зображення в АВЗ повинні бути високої якості. У разі використання синтетичних зображень їхні характеристики не мають поступатися параметрам звичайних (не згенерованих за допомогою ГШІ) зображень. Зображення спікера може бути наявним в АВЗ тоді, коли засіб виконує дії, які спрямовано на досягнення навчальних цілей. Складні механізми або багатокрокові процеси варто демонструвати поступово, один за одним, наприклад, за допомогою зіставної або гібридної анімації. Якщо АВЗ, вибраний для фахової підготовки, не відповідає сформульованим рекомендаціям, то варто або виправити його недоліки під час редагування, або вибрати інший АВЗ.

Інколи навчальні цілі можуть суперечити наданим вище рекомендаціям, як-от під час навчання майбутніх перекладачів сприймати на слух мовлення з акцентом. За таких умов навчальні цілі є першорядними, а рекомендації, що їм суперечать, варто ігнорувати.

Після виконання описаної вище перевірки необхідно виконати завершальний крок створення адаптованого АВЗ – безпосереднє редагування (адаптацію) АВЗ. У

процесі редагування викладач має усунути недоліки вибраного АВЗ, виявлені за результатами перевірки, а також оптимізувати зміст засобу, відповідно до рекомендацій, представлених у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Рекомендації щодо оптимізації змісту АВЗ

1.	Варто прибрати з АВЗ усе зайве, що не сприяє досягненню навчальних цілей (наприклад, рекламні інтеграції).
2.	Найважливішу інформацію потрібно виділити, щоб зробити її помітнішою. Найефективнішим для цього є застосування комбінованих аудіовізуальних підказок.
3.	Необхідно не допустити просторового або часового розділення взаємопов'язаних джерел інформації. Наприклад, варто впевнитися, що розповідь мовця синхронізована із зображеннями, які її доповнюють.
4.	Якщо АВЗ є тривалим, а інформація вирізняється високою інтерактивністю елементів (складна) і подана швидко, його варто розділити на невеликі сегменти.

Відповідно до рекомендації № 1 (табл. 2.2) та принципу узгодженості, що слугує її теоретичним підґрунтям, з АВЗ варто прибрати всю інформацію, яка необов'язкова для досягнення навчальних цілей підготовки майбутніх перекладачів. Це зумовлене тим, що перегляд АВЗ є когнітивним завданням, яке створює когнітивне навантаження в майбутніх перекладачів, адже побачене й почуте необхідно усвідомити та зрозуміти. Додавання до АВЗ необов'язкових елементів підвищує стороннє когнітивне навантаження студентів, оскільки їм доводиться опрацьовувати надлишкову інформацію, що не має навчальної цінності. Як наслідок, ефективне когнітивне навантаження студентів знижується, а результативність навчання погіршується, що підтверджено в дослідженнях (Harp & Mayer, 1997), (Harp & Mayer, 1998).

Попри прагнення зацікавити майбутніх перекладачів й утримати їхню увагу, не варто використовувати в АВЗ зображення або вербальні елементи, що не містять важливої інформації. Під час редагування АВЗ викладачеві необхідно проаналізувати його зміст, прибрати все нерелевантне: цікаві факти або зображення, які не мають інформаційної цінності; рекламні інтеграції, які нерідко трапляються в навчальних матеріалах, розміщених у відкритому доступі тощо.

Наступна рекомендація щодо оптимізації змісту АВЗ полягає в тому, що найважливішу інформацію потрібно виділяти (рекомендація № 2 в табл. 2.2). Т. ван Гог, описуючи принцип сигналу (підказки), називає такий підхід створенням підказки. Учений переконаний, що це позитивно впливає на результати навчання (Van Gog, 2021). Візуальні та звукові орієнтири сприяють зниженню стороннього когнітивного навантаження, спрямовуючи увагу майбутніх перекладачів на ключові елементи змісту АВЗ, що забезпечує економію їхніх розумових ресурсів. До найпоширеніших підказок, що можна застосувати під час адаптації АВЗ, належать такі:

- виділення ключових понять та ідей окремим кольором (наприклад, теплим кольором, згідно з принципом емоційного дизайну);
- активне використання диктором інтонацій;
- використання спеціальних стрілок, ярликів тощо;
- мерехтіння або виділення релевантних елементів під час відео чи презентації;
- затінення всіх частин зображення, крім тих, про які йдеться;
- збільшення розміру важливої інформації або зображення, натомість інші, неважливі елементи, мають бути зменшені або прибрані з поля зору.

Як засвідчує дослідження Х. Ксе, під час розроблення АВЗ необхідно поєднувати аудіальні й візуальні підказки (Xie et al., 2018). Наприклад, зміна спікером інтонації голосу під час згадки ключової інформації й одночасне мерехтіння релевантного елемента зображення на екрані.

Отже, під час адаптації АВЗ найважливішу інформацію варто виділяти, щоб вона була помітнішою для майбутніх перекладачів. Найефективнішим підходом є поєднання аудіальних та візуальних підказок.

Важлива рекомендація щодо оптимізації змісту АВЗ (№ 3 в табл. 2.2) полягає в тому, що під час редагування необхідно не допустити розділення взаємопов'язаних джерел інформації. Згідно з думкою П. Айреса і Дж. Суеллера, а також із принципом розділення уваги, це може призвести до погіршення результатів навчання (Ayres & Sweller, 2021).

У руслі адаптованих АВЗ такими взаємопов'язаними джерелами інформації є усна розповідь, зображення та субтитри. Їх розділення може бути фізичним (розділення в просторі) або темпоральним (розділення в часі). Прикладом темпорального розділення слугує ситуація, коли усний коментар до явища чи події поданий у відеозаписі раніше або пізніше, ніж відеоряд. Як приклад просторового розділення варто назвати розміщення підписів до зображень не поряд із ними, а в іншій частині екрана, що ускладнює виявлення відповідності між зображенням і його назвою.

Негативний ефект такої розсинхронізації розповіді, зображень та субтитрів полягає в тому, що майбутнім перекладачам доводиться докладати додаткових зусиль для виявлення зв'язків між розділеними джерелами інформації, що підвищує стороннє когнітивне навантаження під час перегляду АВЗ.

Н. Серпа разом зі співавторами уточнює принцип розділення уваги та зауважує, що негативний ефект від розділення взаємопов'язаних джерел інформації проявляється лише за високого рівня інтерактивності елементів навчального завдання; за низького рівня він може не простежуватися (Серпа et al., 1996); у разі низького рівня ефект може бути відсутнім. На нашу думку, це уточнення слушне, однак не змінює практичних висновків. Низький рівень інтерактивності елементів в адаптованому АВЗ хоч і нівелює негативний ефект від розділення взаємопов'язаних джерел інформації, проте не дає підстав для їх навмисного розділення. Навіть у такому разі немає причин розділяти в часі або в просторі розповідь, ілюстрації та субтитри. Рекомендовано під час редагування АВЗ упевнитися, що взаємопов'язані джерела інформації не розділені фізично або темпорально.

Остання рекомендація щодо оптимізації змісту АВЗ (№ 4 в табл. 2.2) стосується його поділу на частини для полегшення сприйняття. Згідно з принципом

сегментування, це доцільно робити тоді, коли АВЗ достатньо тривалий, інформація вирізняється високою складністю та подана у швидкому темпі (Mayer & Fiorella, 2021). Поділ такого АВЗ на сегменти забезпечує паузи під час перегляду, упродовж яких майбутні перекладачі матимуть достатньо часу для осмислення переглянутого матеріалу. За результатами експериментального дослідження, оптимальною є невелика тривалість сегментів – приблизно одне-два речення, тобто близько 10 секунд (Mayer & Chandler, 2001). Це зумовлене обмеженням обсягом робочої пам'яті людини: за умови високої складності інформації та швидкого темпу її подання обсяг швидко вичерпується. Як зазначають Д. Ласк та співавтори, що вищі інтерактивність елементів і темп подання інформації, а також що менший обсяг робочої пам'яті студентів, то відчутніший ефект від поділу навчального матеріалу на сегменти (Lusk et al., 2008).

Отже, рекомендовано ділити на невеликі сегменти ті АВЗ, що насичені складною, багатокomпонентною інформацією, яка подана у великому обсязі та швидкому темпі. За інших умов поділ АВЗ на частини не є обов'язковим.

Під час редагування (адаптації) АВЗ необхідно виправити всі недоліки, виявлені раніше. З АВЗ потрібно прибрати всю зайву вербальну та графічну інформацію, яка не важлива для досягнення навчальних цілей. Найсуттєвішу інформацію необхідно виділити, щоб привернути до неї увагу майбутніх перекладачів. Також варто не допускати розділення взаємопов'язаних джерел інформації, наприклад, упевнитися, що розповідь мовця синхронізована з відеорядом. Якщо ж АВЗ має велику тривалість, а інформація подана швидко та має високу інтерактивність елементів, його варто розділити на невеликі сегменти, щоб полегшити сприйняття змісту під час перегляду.

Розроблені в межах дослідження адаптовані АВЗ – одна з ключових передумов створення моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. Їхня роль полягає в ефективному ознайомленні майбутніх перекладачів з інформацією, що підлягає засвоєнню. Процес створення АВЗ передбачає три послідовні кроки, які потрібно виконати згідно з наданими рекомендаціями. Спочатку, відповідно до принципів відбору АВЗ, викладачеві

необхідно вибрати АВЗ, що містить оптимальні компоненти. Потім доцільно перевірити оптимальність дизайну, а також у фіналі – адаптувати вибраний АВЗ, виправивши знайдені недоліки й оптимізувавши зміст.

Наступна передумова формування професійної компетентності майбутніх перекладачів – дотримання загальнодидактичних і методичних принципів навчання. Загальнодидактичні принципи є загальновідомими, тому нижче наведено перелік та стислий опис тих принципів, що взяті до уваги під час розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, яка описана в наступному підрозділі.

*Принцип науковості* – зміст і структура навчального матеріалу мають корелювати із сучасним рівнем розвитку науки, бути базованими на достовірних фактах, поняттях та закономірностях, формувати в здобувачів освіти наукове мислення і світогляд (Коваль & Коваль, 2018). Цей принцип був реалізований через розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів на основі аналізу та синтезу новітніх досліджень.

*Принцип систематичності й послідовності* – навчальний матеріал має бути поданий у логічній системі, від простого до складного, від відомого до невідомого, забезпечувати цілісність і послідовність засвоєння знань (Коваль & Коваль, 2018). Реалізація цього принципу відображена в структуруванні підготовки майбутніх перекладачів як системного й послідовного процесу: спочатку знання формують, потім закріплюють, на цій основі розвивають навички та вміння.

*Принцип свідомості та активності (самостійності)* – здобувачі освіти не лише сприймають матеріал, але й осмислюють, критично аналізують і самостійно застосовують знання, проявляючи пізнавальну ініціативу та творчу активність (Кравченко, 2022). Принцип реалізований через таке структурування підготовки майбутніх перекладачів, за якого вони самостійно опановують знання, навички й уміння, тоді як роль викладача полягає в забезпеченні навчальними матеріалами та в перевірці виконаних завдань, а також у наданні допомоги за потреби.

*Принцип наочності* – навчання ґрунтоване на чуттєвому сприйнятті через використання ілюстрацій, схем та інших засобів візуалізації, що сприяє глибшому

розумінню та міцнішому засвоєнню матеріалу (Ягупов, 2002). Реалізація принципу наочності в межах розробленої моделі полягає в тому, що формування нових знань майбутніх перекладачів відбувалося через перегляд адаптованих аудіовізуальних засобів, які за своєю природою передбачають наочне подання інформації.

*Принцип міцності знань* – засвоєний матеріал закріплюють через повторення, систематичне відтворення та практичне застосування, що забезпечує тривале збереження знань і можливість їх використання в нових ситуаціях (Ягупов, 2002). Реалізація цього принципу в моделі забезпечена послідовністю етапів підготовки майбутніх перекладачів: спочатку відбувається формування знань у процесі перегляду АВЗ, після чого майбутні перекладачі виконують завдання, спрямовані на глибше осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу, а також перевіряють виконане спільно з викладачем, що сприяє міцності сформованих знань.

*Принцип зв'язку теорії з практикою* – теоретичні знання підкріплені практичною діяльністю, а практичний досвід осмислений через теорію, що формує вміння застосовувати знання в майбутній професійній діяльності (Малафіїк, 2005). Реалізація цього принципу в межах розробленої моделі забезпечена виконанням студентами завдань для закріплення набутих знань, серед яких передбачено завдання з перекладу та його редагування, що безпосередньо корелює зі змістом майбутньої професійної діяльності перекладача.

*Принцип емоційності навчання* – позитивний емоційний фон, який забезпечує професійна підготовка, а також інтерес, захопленість і натхнення сприяють кращому сприйняттю та засвоєнню матеріалу (Малафіїк, 2005). Зазначений загальнодидактичний принцип корелює з принципом емоційного дизайну АВЗ, що беруть до уваги під час створення адаптованих АВЗ для професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Поряд із загальнодидактичними залучено також методичні принципи навчання, що схарактеризовані в наступному підрозділі).

*Принцип опрацювання зразків вправ* передбачає, що після формування знань для їх закріплення студенти мають опрацювати завдання з готовим розв'язанням (Renkl, 2013).

*Принцип самостійного пояснення* – навчання відбувається ефективніше за умови, що студенти самостійно пояснюють опрацьований навчальний матеріал (Chi, 2021).

*Принцип зворотного зв'язку* – надання зворотного зв'язку після освітнього процесу з використанням АВЗ сприяє підвищенню ефективності навчання (Johnson & Marraffino, 2021).

*Принцип швидкоплинності* описує, що інформація в навчальному матеріалі може бути як швидкоплинною (наприклад, усне мовлення), так і постійною (наприклад, друкований текст) (Jiang & Sweller, 2021).

Отже, передумовами формування професійної компетентності майбутніх перекладачів є дотримання принципів ефективного проєктування АВЗ; розроблення АВЗ, адаптованого до специфіки підготовки майбутніх перекладачів; урахування загальнодидактичних принципів навчання під час побудови моделі формування їхньої професійної компетентності із застосуванням АВЗ.

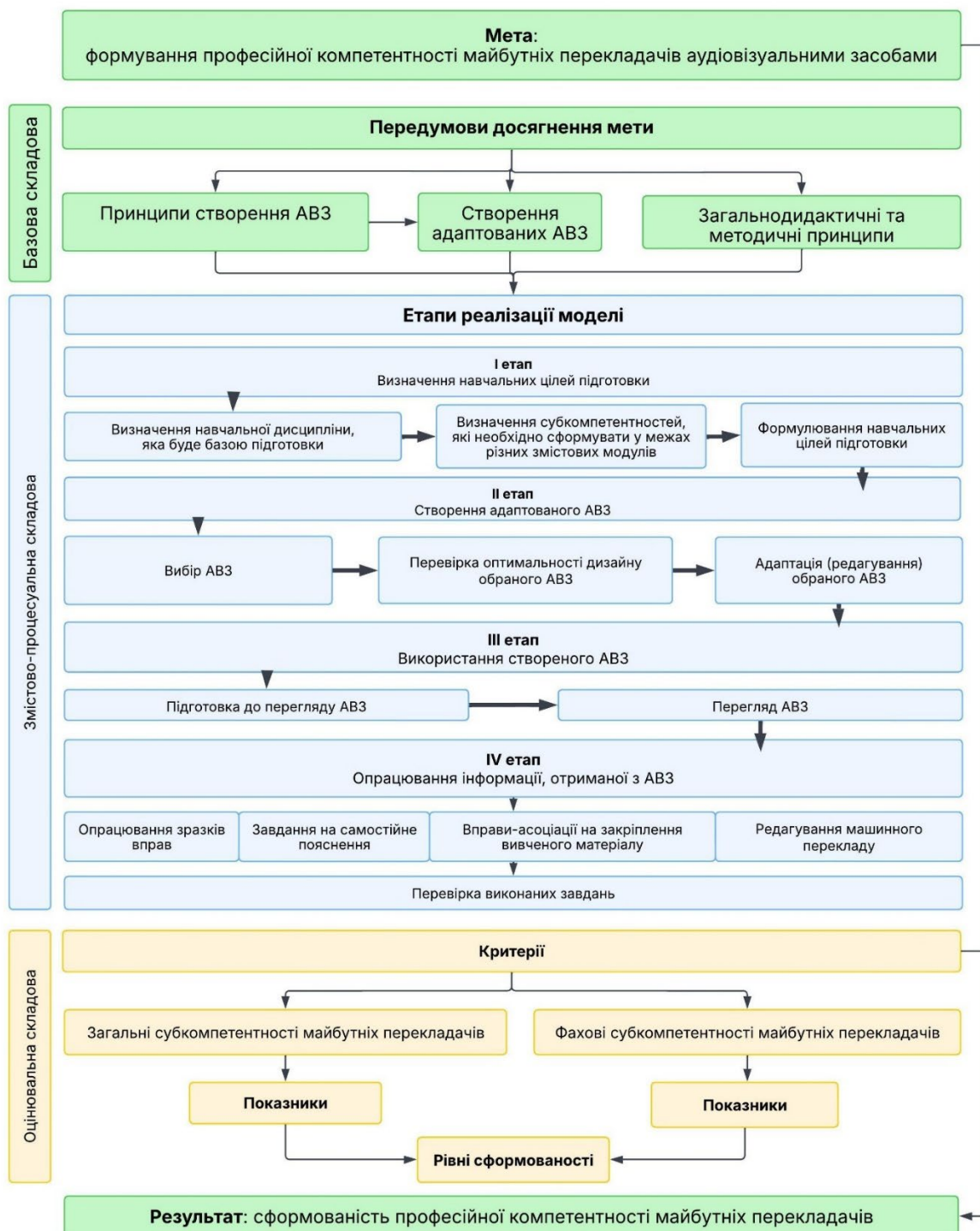
## **2.2. Структура моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами**

Мета розробленої моделі (рис. 2.3) полягає у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. Структурно модель містить три складники: базовий, змістово-процесуальний та оцінювальний. У межах базового складника описано передумови досягнення мети: принципи ефективного створення АВЗ, розроблення адаптованих АВЗ, загальнодидактичні та методичні принципи навчання.

У межах змістово-процесуального складника диференційовано етапи реалізації моделі:

- окреслення викладачем навчальних цілей, яких необхідно досягнути в процесі професійної підготовки;
- безпосереднє створення адаптованого АВЗ, який буде використано в освітньому процесі;

- підготовка викладачем майбутніх перекладачів до перегляду АВЗ і забезпечення перегляду;
- розроблення вправ, спрямованих на поглиблене розуміння та закріплення переглянутого матеріалу, а також формування на його основі навичок і вмій.



**Рис. 2.3. Модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами**

Оцінювальний складник моделі містить засоби діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів: критерії, рівні сформованості та їхні показники. Результатом застосування моделі є сформованість професійної компетентності майбутніх перекладачів, що перевіряють експериментально, відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів їх сформованості.

Розроблені в межах змістово-процесуального складника запропонованої моделі етапи реалізації моделі містять рекомендації щодо організації професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням АВЗ. Це спрямоване на забезпечення ефективного формування професійної компетентності зазначених студентів. Узагальнений перелік всіх розроблених рекомендацій представлено на рис. 2.4.

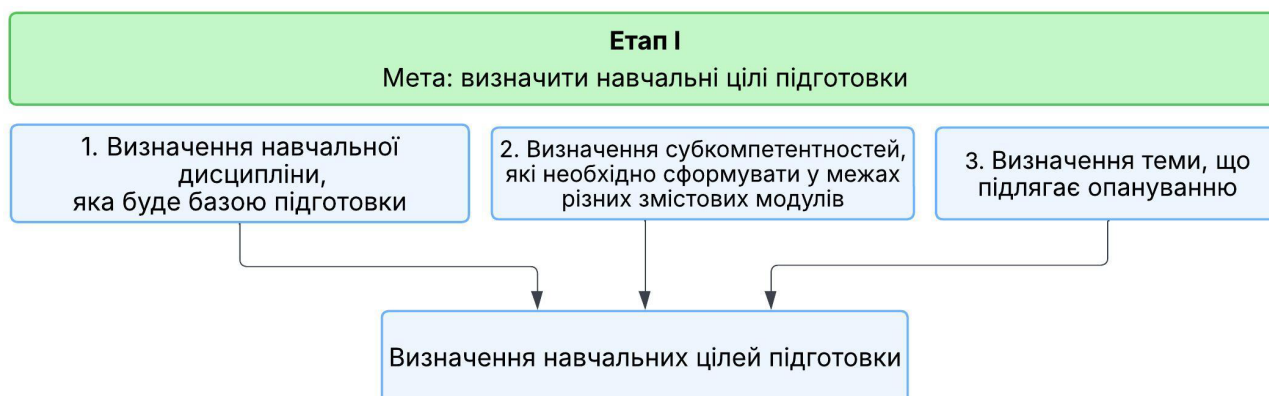
Етап	Мета	Рекомендації
1	Визначити навчальні цілі підготовки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Необхідно визначити навчальну дисципліну, яка буде базою підготовки.</li> <li>2. Варто визначити субкомпетентності, які слід сформувати в межах навчальної дисципліни та її змістових модулів.</li> <li>3. Слід визначити тему, яка вивчатиметься у межах підготовки.</li> <li>4. На основі трьох попередених кроків необхідно визначити навчальні цілі підготовки.</li> </ol>
2	Створити адаптований АВЗ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Слід створити адаптований АВЗ відповідно до рекомендацій, викладених у підрозділі 2.1.</li> </ol>
3.1	Підготувати студентів до перегляду АВЗ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перед показом адаптованого АВЗ майбутнім перекладачам викладачеві необхідно проаналізувати його зміст і визначити, яка інформація подана стисло, без пояснень, з розрахунком на попередню обізнаність глядача. У разі імовірності того, що студенти не володіють цією інформацією, її слід коротко роз'яснити перед переглядом. Якщо інформація не є негативною, доцільно сформувати в студентів особистісну асоціацію з нею.</li> <li>2. Якщо в АВЗ немає такої коротко згаданої інформації, яку студенти можуть не знати, то підготовку до його перегляду можна не проводити.</li> </ol>
3.2	Забезпечити перегляд АВЗ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Майбутнім перекладачам слід переглянути АВЗ.</li> </ol>
4	Створити завдання, які допомагають опрацювати переглянуту інформацію	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Після перегляду АВЗ майбутнім перекладачам необхідно осмислити нову інформацію та поєднати її з попередніми знаннями, тобто закріпити вивчене.</li> <li>2. Для цього слід розробити зразки вправ, завдання на самостійне пояснення, вправи-асоціації на закріплення виченого матеріалу, а також вправи на редагування машинного перекладу.</li> <li>3. До завдань варто додавати постійні візуальні джерела (зображення, словники, схеми, таблиці тощо), якими можна швидко та зручно скористатися, щоб перевірити або пригадати найважливішу інформацію, яка могла забутись після перегляду АВЗ.</li> <li>4. Після виконання завдань слід надати майбутнім перекладачам зворотний зв'язок, тобто провести роботу над помилками. Чим сильніше помилився студент, тим детальнішими мають бути пояснення.</li> </ol>

**Рис. 2.4. Етапи реалізації моделі**

На рис. 2.4 узагальнено етапи реалізації моделі та надано рекомендації. У колонці «Етап» послідовно зазначено всі етапи підготовки; у колонці «Мета» пояснено, що необхідно зробити викладачеві в ході виконання етапів; у колонці

«Рекомендації» представлено стислий перелік рекомендацій для досягнення поставленої мети.

Процес підготовки з використанням АВЗ розпочинається з першого етапу, на якому викладачеві необхідно окреслити навчальні цілі підготовки, тобто описати очікувані результати її проведення. Надалі це слугуватиме основою для створення адаптованого АВЗ, що буде використаний у ході підготовки.



**Рис. 2.5. Структура першого етапу**

Навчальні цілі підготовки окреслюють на підставі виконання трьох послідовних кроків, що зображені на рис. 2.5. Розроблену модель можна використати для освітнього процесу в межах будь-якої навчальної дисципліни, тому викладачеві необхідно насамперед з'ясувати, яка навчальна дисципліна слугуватиме базою підготовки. Далі варто з'ясувати, які фахові та загальні субкомпетентності майбутніх перекладачів потрібно сформулювати в межах вибраної навчальної дисципліни та її змістових модулів. Після цього формулюють тему, що підлягає опануванню з вибраної навчальної дисципліни. Завдяки виконанню цих трьох кроків, викладач отримає всю необхідну інформацію, щоб сформулювати навчальні цілі, яких необхідно досягнути під час підготовки майбутніх перекладачів.

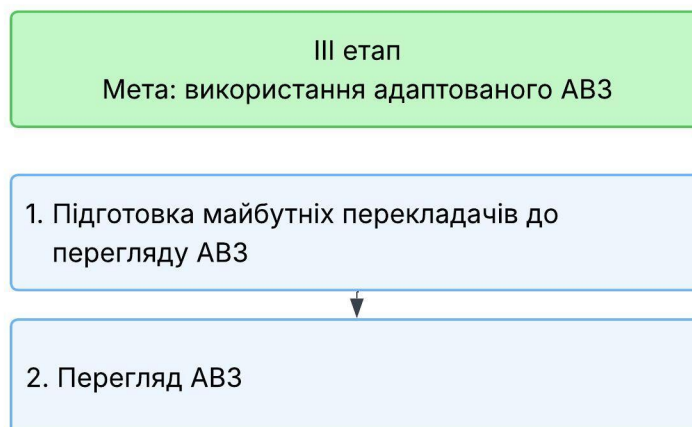
Вибір навчальної дисципліни, яка слугуватиме базою для підготовки майбутніх перекладачів, відбувається індивідуально для кожного викладача й залежить від особистого навчального навантаження. Після вибору навчальної дисципліни необхідно схарактеризувати фахові й загальні субкомпетентності, що мають бути

сформовані в майбутніх перекладачів у межах різних змістових модулів вибраної дисципліни. Для цього потрібно використати робочу програму навчальної дисципліни (надалі – РПНД). Щоб коректно скористатися розробленою моделлю, необхідно зіставити загальні компетентності, зазначені в РПНД, із загальними субкомпетентностями, описаними в межах дослідження. Водночас спеціальні (фахові, предметні) компетентності, задекларовані в РПНД, варто зіставити з фаховими субкомпетентностями, представленими в дисертації. Приклад такого зіставлення продемонстровано в підрозділі 1.2. Це дасть змогу окреслити субкомпетентності, що підлягають формуванню в межах вибраної навчальної дисципліни. Після цього необхідно проаналізувати змістові модулі дисципліни та з'ясувати, формування яких субкомпетентностей передбачене в межах кожного з них.

Останнім кроком є вибір теми, яка підлягає опануванню в межах вибраної дисципліни, для цього також варто використати РПНД. Від теми буде залежати те, які складники фахових і загальних субкомпетентностей формуватимуть майбутні перекладачі під час освітнього процесу.

Послідовне виконання трьох названих кроків уможливорює формулювання навчальних цілей, яких потрібно досягти в ході підготовки. Навчальні цілі варто окреслювати згідно з темою, яка підлягає опануванню, і тими компонентами фахових та загальних субкомпетентностей, які можна сформулювати під час її вивчення.

У ході другого етапу реалізації моделі необхідно створити адаптований АВЗ, дизайн якого буде підлаштований під навчання майбутніх перекладачів. Після створення адаптованого АВЗ настає третій етап реалізації моделі, який полягає у взаємодії майбутніх перекладачів з адаптованим АВЗ (рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Структура третього етапу**

На цьому етапі спочатку необхідно підготувати майбутніх перекладачів до перегляду адаптованого АВЗ. Після цього забезпечують власне перегляд АВЗ, під час якого майбутні перекладачі сформулюють нові знання з поточної теми. Підготовка до перегляду АВЗ полягає в тому, щоб коротко ознайомити майбутніх перекладачів із деякими поняттями або концепціями ще до того, як вони почнуть дивитися АВЗ. Необхідність проведення такої підготовки залежить від попередніх знань студентів. У АВЗ часто можуть бути згадані різні терміни або явища, значення яких не пояснене детально. У таких випадках передбачено, що глядач уже знає, про що йдеться.

Наприклад, під час перегляду відеозапису про англомовну лексику, використовувану у сфері кулінарії, майбутні перекладачі можуть почути, що для правильного приготування якоїсь страви необхідно додати до неї пів унції солі. Цілком вірогідно, що деякі майбутні перекладачі не знатимуть, що це за міра ваги та скільки це становить у грамах. У такому разі проведення попередньої підготовки надасть студентам необхідні контекстуальні знання завчасно, водночас допоможе уникнути перенавантаження АВЗ надмірними поясненнями. Позитивний вплив попередньої підготовки на ефективність навчання підтверджений результатами експериментальних досліджень (Chung, 2002), (Hsieh & Chuang, 2010).

Найбільш ефективним є короткий формат підготовки до перегляду АВЗ, коли надано лише невелику кількість найважливішої інформації. Згідно з працями Дж. Чуна та С. Хуанга, надто довга підготовка з великою кількістю детальної інформації менш ефективна (Chung & Huang, 1998).

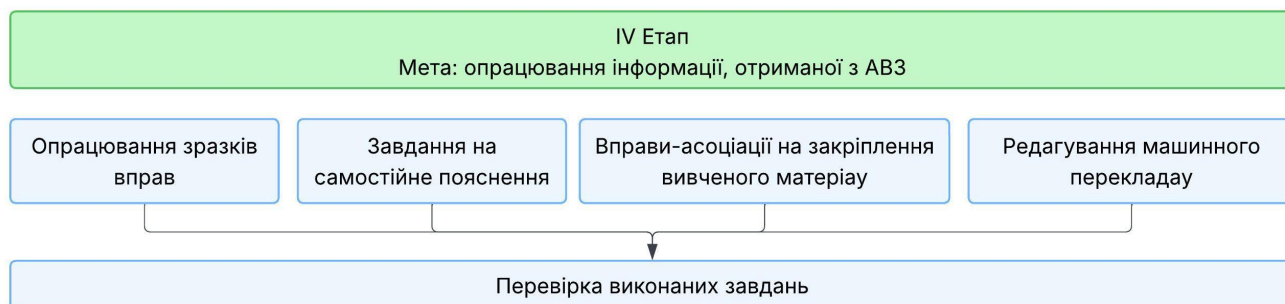
Підготовку до перегляду АВЗ варто провести так, щоб створити асоціації в студентів між собою та отриманою інформацією. Для демонстрації прикладу з унціями студентів можна попросити дістати будь-яку їжу, яка в них є з собою. На пакуванні завжди зазначено вагу в грамах, яку студенти швидко переведуть в унції за допомогою онлайн-конвертора. Таке невеличке завдання слугує прикладом того, як створити асоціацію в студентів між новою інформацією та собою під час підготовки до перегляду АВЗ. Необхідно уникнути створення асоціацій із негативними явищами, що вже описано в попередньому підрозділі.

Отже, перед показом АВЗ майбутнім перекладачам викладач повинен проаналізувати його зміст і з'ясувати, яка інформація подана стисло, без пояснень, з огляду на те, що глядач має достатні фонові знання. Якщо існує вірогідність того, що студенти не знають цієї інформації, її варто коротко роз'яснити перед переглядом. Якщо інформація не негативна, бажано створити в студентів асоціації між нею та собою. Виконання такої підготовки до перегляду АВЗ надасть майбутнім перекладачам необхідні фонові знання, що полегшить розуміння змісту АВЗ під час його перегляду. Якщо в АВЗ немає коротко згаданої інформації, яку студенти можуть не знати, то підготовку до перегляду не проводять.

Після підготовки передбачено, що майбутні перекладачі переглянуть адаптований АВЗ й отримають знання із поточної теми. Перегляд АВЗ може відбуватися як під час самостійної роботи (у домашніх умовах), так і в ході аудиторного навчання (у ЗВО).

Навчання з використанням АВЗ не завершується на його перегляді. Після цього майбутнім перекладачам необхідно усвідомити (зрозуміти) нову інформацію та поєднати її з наявними знаннями, тобто закріпити вивчене. Тоді ж відбувається і перетворення отриманих знань на навички та вміння, якщо це передбачене навчальними цілями. У межах розробленої моделі запропоновано виконувати це за

допомогою створення та подальшого застосування спеціально дібраних завдань (рис. 2.7), які становлять зміст останнього четвертого етапу підготовки.



**Рис. 2.7. Структура четвертого етапу**

До використання запропоновано чотири різні види завдань: опрацювання зразків вправ, завдання на самостійне пояснення, вправи-асоціації на закріплення вивченого матеріалу, редагування машинного перекладу. Оскільки виконання завдань має завершуватися їх перевіркою, наостанок у межах четвертого етапу також передбачено надання зворотного зв'язку студентам щодо виконаного, що становить останню частину процесу підготовки майбутніх перекладачів.

Перший вид завдань – опрацювання зразків вправ, які запропоновані А. Ренклем у межах однойменного принципу. Керуючись теорією навчання на основі прикладів (Renkl, 2013), учений стверджує, що студенти досягають кращих результатів, якщо на початковому етапі опанування когнітивних навичок опрацьовують зразки вправ (Renkl, 2021). Трактуючи опрацювання зразків вправ, А. Ренкл розуміє під цим поняттям розгляд і взаємодію із завданнями, що містять уже готове розв'язання.

Коли майбутні перекладачі лише починають вивчати новий матеріал і ще недостатньо його розуміють, одразу пропонувати їм вправи, які вони мають самостійно виконати, недоцільно. Опрацювання зразків вправ дає змогу студентам простежити, як за допомогою теорії можна розв'язувати практичні завдання, водночас усунути необхідність самостійно виконувати завдання. Наприклад, у ході формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутні

перекладачі вивчають граматику іноземної мови, зокрема теперішній простий час в англійській мові. Замість того щоб одразу пропонувати студентам самостійно сформулювати речення у вивченому часі, їм надають для розгляду готове речення, наприклад: «The Earth revolves around the Sun». Студенти мають пояснити, чому в ньому використано саме цей час і як це виражено граматично. У такий спосіб, замість самостійного розв'язання завдання (самостійного формулювання речення), студенти аналізують готове рішення (уже сформульоване речення) і лише обґрунтовують його правомірність. Завдяки цьому відбувається зменшення невіддільного когнітивного навантаження, що супроводжує процес виконання завдання. Через це рекомендовано опрацювання зразків вправ першими, до виконання інших завдань.

Ефективність опрацювання зразків вправ залежить від низки умов:

- самостійне пояснення – майбутні перекладачі повинні не лише оглянути приклади з вже готовим рішенням, але й спробувати самостійно пояснити, чому ухвалене саме таке рішення; у разі труднощів або помилок викладачеві варто надати допомогу;

- зручні джерела – якщо для опрацювання зразка вправи необхідно використати джерело інформації (наприклад, ілюстрацію), то розмістити його необхідно поряд із прикладом; марнування зусиль на пошук потрібного джерела, розташованого далеко від завдання, означатиме створення стороннього когнітивного навантаження в студентів; це приклад фізичного розділення взаємопов'язаних джерел інформації;

- повільне усунення кроків розв'язання – якщо розв'язання зразка вправи складається не з одного, а з кількох кроків, доцільно поступово замінити окремі кроки з готовим розв'язанням на ті, які студенти повинні виконати самостійно; у такий спосіб можна поступово перейти від опрацювання зразків вправ до завдань, які студенти мають розв'язати повністю самостійно;

- опрацювання зразків вправ, які містять помилки – крім зразків вправ із правильним розв'язанням проблеми, можна використати й ті, у яких є помилки; у такому випадку майбутнім перекладачам необхідно віднайти помилки у вправі, виправити їх та обґрунтувати свої дії.

Отже, після перегляду АВЗ рекомендовано насамперед опрацювання зразків вправ майбутніми перекладачами. Це допоможе закріпити отримані знання та перейти від теорії до формування практичних навичок і вмінь.

Завдання на самостійне пояснення – наступний вид вправ, який полягає в тому, щоб спонукати майбутніх перекладачів пояснювати свої думки, що, згідно з принципом самостійного пояснення, зробить навчання ефективнішим (Chi, 2021). За висловом М. Чі, поняття «пояснення» означає, що студент отримує інформацію стосовно чогось іззовні (від викладача, із підручника або АВЗ тощо). З іншого боку, самостійне пояснення – це роз'яснення студентом власного розуміння вивченого матеріалу (Chi et al., 1994), правильність якого зазвичай перевіряє викладач.

Підсумовування навчального матеріалу також є дієвим способом закріпити отримані знання, узагальнити вивчене. Особливість самостійного пояснення пов'язана з тим, що студенти не лише підсумовують нову інформацію, але й виходять за межі вивченого (Serbin, 2015). Вони поєднують інформацію, яку отримали під час перегляду АВЗ, зі своїми попередніми знаннями, активно вписують її у власний світогляд і формулюють висновки.

Сутність завдань на самостійне пояснення полягає в тому, щоб спонукати майбутніх перекладачів озвучити власні думки з питання, яке стосується поточної теми, але виходить за її межі. Наприклад, майбутні перекладачі можуть вивчати англomовну лексику, яка стосується шкільної освіти. У такому випадку студентам доречно поставити запитання: «Розкажіть про свої враження від навчання в школі. Вам там подобалося?». Студенти не лише повторять вивчену інформацію (лексику, яка стосується шкільної освіти), але й висловлять власні думки стосовно того, що виходить за межі засвоєного.

Самостійне пояснення можна ефективно використовувати в парі з опрацюванням зразків завдань як для звичайного пояснення цих завдань, так і під час проведення деяких кроків у вже готовому рішенні завдання (Atkinson et al., 2003) або поясненні помилок у рішенні (Booth et al., 2012).

На думку Г. О'Ніла та його колег, для більш ефективного спонукання майбутніх перекладачів до самостійного пояснення викладачеві варто використовувати

цілеспрямовані вказівки. Вони ефективніші за звичайні вказівки, оскільки фокусують увагу студентів на конкретному аспекті проблеми (O'Neil et al., 2013). Наприклад, під час вивчення перекладацьких трансформацій, замість звичайної вказівки «Як перекласти це речення?», викладач вдається до цілеспрямованої вказівки «Яку перекладацьку трансформацію варто використати для перекладу речення?», що скерує увагу й думку студента в потрібному напрямку.

Отже, перевага завдань на самостійне пояснення аргументована тим, що в процесі їх виконання майбутні перекладачі не лише повторюють вивчений матеріал, але й поєднують нові знання з попередніми. Щоб спонукати студентів самостійно надавати пояснення, бажано використовувати цілеспрямовані вказівки, які допоможуть сфокусувати їхню увагу на релевантному аспекті проблеми.

Наступна рекомендація передбачає включення до комплексу завдань вправ-асоціацій, спрямованих на закріплення вивченого матеріалу через формування в майбутніх перекладачів особистісних асоціацій із новою інформацією. Ефективність такого типу завдань під час опрацювання інформації, отриманої з АВЗ, підтверджена науковими дослідженнями. Зокрема, результати експериментальної роботи С. Прусса засвідчили, що засвоєння іноземної мови відбувалося ефективніше за умови формування студентами особистісних асоціацій із вивченим матеріалом (Pruss et al., 2025). Водночас формування асоціацій із негативними явищами недоцільне, що доводять результати метааналізу З. Лю (Z. Liu et al., 2023).

Отже, для підготовки майбутніх перекладачів рекомендовано розробляти такі вправи, які створюють у майбутніх перекладачів асоціації між собою та вивченим.

Останній вид завдань – це редагування машинного перекладу. Як продемонстрував проведений у попередньому розділі аналіз сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні, у більшості ОПП не приділено достатньо уваги формуванню фахової інструментальної субкомпетентності. Водночас аналіз ринку перекладацьких послуг переконує, що найважливіший складник цієї субкомпетентності – здатність ефективно інкорпорувати машинний переклад у свою робочу діяльність. З огляду на це, у межах запропонованої моделі розроблено завдання на редагування машинного перекладу.

Для підготовки такого завдання викладачеві необхідно знайти або створити текст, який стосується поточної теми. Після цього потрібно перекласти його за допомогою машинного перекладу, переглянути переклад та виявити всі наявні помилки або неоднозначні рішення (наприклад, випадки надто буквального перекладу). Майбутнім перекладачам надають обидві версії тексту: як оригінал, так і його переклад. Сутність завдання полягає в тому, щоб студенти віднайшли та виправили всі помилки або неточності, допущені системою машинного перекладу. Після того як завдання буде виконане, викладач перевіряє роботу й надає зворотний зв'язок. Це можна зробити під час аудиторного освітнього процесу або автоматизувати виконання за допомогою програмного забезпечення.

За необхідності створюють різні варіації описаної справи. Наприклад, викладач полегшить завдання для студентів, якщо самостійно позначить усі проблемні місця, які їм потрібно виправити. Це нейтралізує потребу в самостійній ідентифікації проблеми в машинному перекладі, допоможе студентам сконцентруватися на варіантах розв'язання позначених викладачем питань. Для майбутніх перекладачів, які тільки починають формувати свою професійну компетентність, такий полегшений варіант цього завдання може стати способом навчитися редагування машинного перекладу.

Сучасні технології машинного перекладу є доволі ефективними, тому текст оригіналу потрібно створити (самостійно чи за допомогою ChatGPT, TWEE або інших ресурсів на основі ГШІ) або дібрати так, щоб текст перекладу мав хоча б невелику кількість помилок, характерних для машинного перекладу. Для цього рекомендовано використовувати в тексті оригіналу спеціалізовану термінологію, рідковживані слова, ідіоми, приказки, реалії, власні назви, одиниці виміру, довгі речення зі складною або з нетиповою структурою, дуже короткі речення. Як доводять результати досліджень, саме в таких випадках системи машинного перекладу найчастіше допускають помилки (Naveen & Trojovský, 2024), (Li & Li, 2025), (Lu, 2023).

Перевага описаного завдання полягає в тому, що майбутні перекладачі одночасно навчаються працювати з машинним перекладом і закріплюють свої знання з поточної теми. Неможливо редагувати текст, не розуміючи написаного в ньому.

Запропоноване завдання варто використовувати в межах будь-якої навчальної дисципліни, що є одним зі способів формувати фахову інструментальну субкомпетентність майбутніх перекладачів навіть у тому випадку, якщо в ОПП цьому не приділено достатньо уваги. Приклад такого завдання на редагування машинного перекладу представлено в додатках (див. Task 4 в Додатку А).

Процес підготовки майбутніх перекладачів зазвичай завершується перевіркою виконаних завдань, наданням зворотного зв'язку, що потребує забезпечення його ефективності. Згідно з Дж. Хетті та Г. Тімперлі, зворотним зв'язком можна назвати інформацію, яка надана студентам стосовно виконаної роботи або їхньої поведінки (Hattie & Timperley, 2007). Зворотний зв'язок має різні форми, кожна з яких вирізняється своїми особливостями застосування. Відмінною є детальність зворотного зв'язку. Згідно з принципом зворотного зв'язку, Ш. Джонсон та М. Марраффіно стверджують, що студентам-початківцям варто надавати докладні роз'яснення, які мають містити достатньо інформації, щоб студенти зрозуміли сутність допущених помилок. Водночас більш досвідченим студентам, які вже володіють великою кількістю знань, навпаки, достатньо лише навести факт правильності чи неправильності їхньої відповіді (Johnson & Marraffino, 2021). Схожу думку висловив Р. Морено, який дійшов висновку, що не завжди потрібно докладно роз'яснювати сутність помилки. Інколи ефективніше надати мінімально необхідну кількість інформації, щоб студент зміг самостійно переосмислити проблему й дав нову відповідь (Moreno et al., 2009). На нашу думку, найкращим варіантом слугує адаптивний зворотний зв'язок, який передбачає зміну детальності пояснень залежно від того, наскільки сильно помилився студент. Що більш неправильна відповідь студента, то детальніші мають бути пояснення, які він отримає. Ефективність такого підходу, порівняно зі звичайним зворотним зв'язком, підтверджено, наприклад, у дослідженнях, проведених К. Ландсбергом та його колегами (Landsberg et al., 2012).

Зворотний зв'язок бажано надавати в аудіовізуальному форматі, що зробить процес отримання нової інформації ефективнішим. На практиці реалізувати це складно, оскільки створення адаптованого АВЗ – багатокроковий процес, який потребує часу. Адаптивна форма зворотного зв'язку, з іншого боку, передбачає

необхідність підлаштовувати детальність пояснень до відповіді кожного студента. Вручну забезпечити надання адаптивного зворотного зв'язку в аудіовізуальному форматі доволі складно. Для цього необхідно розробити й упровадити вузькоспеціалізоване програмне забезпечення, яке повинно не лише надавати зворотний зв'язок в аудіовізуальному форматі, але й змінювати його детальність, залежно від ступеня помилковості відповіді. Приклад реалізації такого підходу продемонстровано в метааналізі В. Ма та його колег (Ma & Adesope, 2014). Створення програмного забезпечення виходить за межі дослідження, тому становить потенціал для подальших наукових розробок.

Отже, зворотний зв'язок слугує ефективним інструментом для контролю досягнення навчальних цілей підготовки майбутніх перекладачів. У процесі надання зворотного зв'язку потрібно зважати на те, наскільки суттєво помилився студент, і потім коригувати детальність пояснень.

Опрацювання інформації, отриманої під час перегляду АВЗ, необов'язково повинно обмежуватися виконанням лише описаних вище завдань і наданням зворотного зв'язку. Цілком можливо дібрати й інші види завдань, які також ефективно допоможуть майбутнім перекладачам краще зрозуміти та запам'ятати переглянута інформацію. У межах дослідження схарактеризовано лише деякі види завдань, які гарантовано підійдуть майбутнім перекладачам і яких сукупно вистачить для повноцінного опрацювання інформації, отриманої внаслідок перегляду АВЗ.

На особливу увагу заслуговує проблема швидкоплинності цієї інформації, яка подана в АВЗ. Згідно з принципом швидкоплинності, згаданим у попередньому підрозділі, інформація може бути постійною або швидкоплинною. Як зазначають Д. Цзян та Дж. Суеллер, швидкоплинною є та інформація, яка швидко зникає після її подання (Jiang & Sweller, 2021). Мовлення слугує прикладом швидкоплинної інформації, а письмо – постійної. Постійна інформація має перевагу над швидкоплинною в тому, що до неї можна повернутися, щоб сприйняти її знову, що неможливо або складніше в разі швидкоплинної.

Аудіовізуальні засоби за будь-яких умов належать до швидкоплинних джерел інформації. Їхній аудіальний компонент, подібно до мовлення, неможливо

призупинити, щоб краще ознайомитися з ним. На практиці це означає, що після ознайомлення з АВЗ майбутнім перекладачам буде незручно знову й знову переглядати його під час виконання завдань, щоб перевірити якусь інформацію або пригадати щось, що забулося. Перемотування АВЗ і пошук необхідного фрагменту інформації забирає час та зусилля, тобто створює стороннє когнітивне навантаження в студентів.

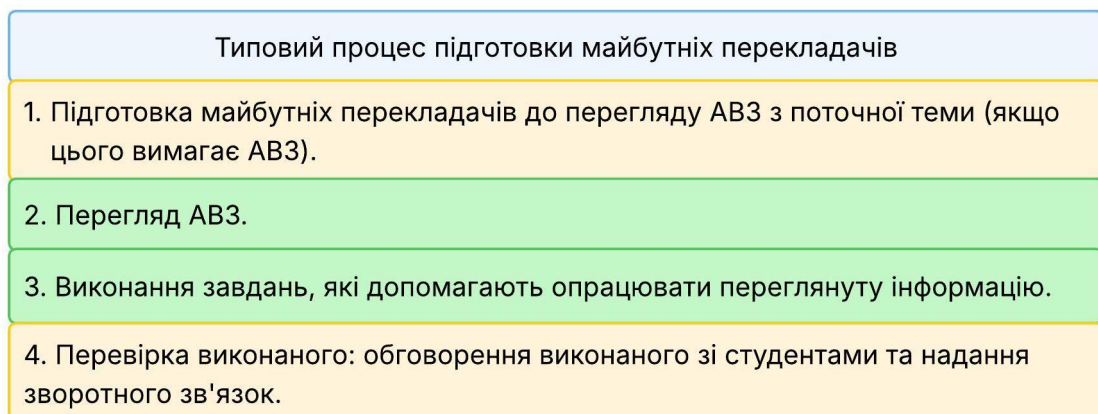
Для розв'язання цієї проблеми рекомендовано обов'язково супроводжувати адаптовані АВЗ різними візуальними навчальними матеріалами (як вербальними, так і невербальними), якими майбутні перекладачі зможуть скористатися під час виконання завдань. У таких матеріалах потрібно стисло надати всю інформацію з поточної теми, яка може знадобитися в процесі виконання завдань.

Наприклад, якщо навчальні цілі підготовки майбутніх перекладачів полягають в опануванні нової лексики, яка докладно пояснена в АВЗ, то додатково потрібно створити словник, де буде представлена вся ключова лексика та її переклад. У подальшому під час виконання завдань словник слугуватиме студентам постійним джерелом інформації, яким буде зручніше користуватися для перевірки ключової інформації, ніж аудіовізуальним засобом. Подібні додаткові джерела інформації можуть бути різними: словники, ілюстрації, схеми, таблиці, короткий текст або будь-що інше, необхідне й зручне для виконання завдань.

Наявність описаної вище проблеми не робить використання АВЗ недоцільним, але означає, що застосовувати їх необхідно в парі з візуальними джерелами інформації, які є постійними, а не швидкоплинними. У такому випадку АВЗ виконуватиме роль викладача, який надає детальні пояснення, а також розповідає та роз'яснює все необхідне. На відміну від пояснень звичайного викладача, АВЗ можна переглянути будь-яку кількість раз, якщо необхідно почути детальну розповідь та пригадати всю нову інформацію з теми. З іншого боку, постійні візуальні джерела, якими варто супроводжувати АВЗ, не мають містити докладних пояснень усієї поточної теми, але повинні надавати студентам стисло ключову інформацію, що необхідна для виконання завдання.

Отже, у межах четвертого етапу реалізації моделі рекомендовано створювати для майбутніх перекладачів завдання, які допоможуть їм краще зрозуміти та запам'ятати інформацію, отриману під час перегляду АВЗ, а також сформувати на основі цього навички й уміння. До таких завдань належать: опрацювання зразків вправ, завдання на самостійне пояснення, вправи-асоціації на закріплення вивченого матеріалу. Окремим різновидом завдань, що сприяють закріпленню вивченого матеріалу й формуванню фахової інструментальної субкомпетентності, є редагування машинного перекладу. До завдань варто додавати постійні візуальні джерела інформації, якими можна швидко та зручно скористатися, щоб перевірити або пригадати найважливішу інформацію. Після виконання завдань варто надавати майбутнім перекладачам зворотний зв'язок, детальність якого необхідно адаптувати до того, наскільки сильно помилився студент.

Структуру типового процесу підготовки майбутніх перекладачів, що проводять на основі розробленої моделі та наданих у її межах рекомендацій, зображено на рис. 2.8.



**Рис. 2.8. Структура типового процесу підготовки майбутніх перекладачів**

Центральний елемент підготовки майбутніх перекладачів – перегляд АВЗ, під час якого майбутні перекладачі отримують нову інформацію та формують знання. Решта елементів є допоміжними: підготовка полегшує сприйняття матеріалу, а виконання завдань і перевірка сприяють його засвоєнню та формуванню практичних

навичок. Елементи на рис. 2.8, виділені зеленим (перегляд АВЗ та виконання завдань), студенти можуть виконувати самостійно; виділені жовтим (підготовка та перевірка) потребують участі викладача.

Для унаочнення викладу запропоновано опис практичної реалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів, відповідно до розробленої моделі, на прикладі навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», що використано в експерименті, який удокладнений у розділі 3. У межах цієї дисципліни майбутні перекладачі вивчають англійську лексику та практикують її використання у власному мовленні. Наприклад, навчальна мета теми «Трави та спеції» – опанування англійських назв найвідоміших трав і спецій, що використовують у кулінарії, а також їхніх українських відповідників, практика вживання у власному мовленні. Для опанування зазначеної теми відповідно до рекомендацій, викладених у розробленій моделі, відібрано й адаптовано до майбутніх перекладачів відеозапис «30 Common Herbs and Spices in English | English with Jackie» (укр. «30 назв поширених трав і спецій англійською мовою | Англійська з Джекі»). Розмістити адаптований АВЗ у дисертації неможливо, тому подано посилання на оригінальний відеозапис (English with Jackie, 2020) й описано зроблені зміни.

У процесі адаптації з відеозапису вилучено приблизно 20 секунд вступу через відсутність будь-якої інформації, спрямованої на вивчення теми, та дещо більше трьох останніх хвилин відеозапису, присвячених повторенню засвоєних назв. Крім того, додано українськомовний переклад англійських назв трав, спецій та окремих тематично пов'язаних лексичних одиниць (наприклад, *flavor enhancer* – *підсилювач смаку (та запаху)*). Варто зазначити, що вибраний АВЗ достатньо наближений до рекомендацій, викладених у розробленій моделі, що й зумовлює невеликий обсяг змін, які необхідно внести. Загалом кількість і характер змін, потрібних для адаптації АВЗ до професійної підготовки майбутніх перекладачів, залежать від особливостей кожного конкретного АВЗ.

Безпосередньо процес опанування теми «Трави та спеції» розпочався з того, що наприкінці вивчення попередньої теми студентів підготували до перегляду згаданого вище адаптованого АВЗ. Зокрема, обговорено питання «*What is Thanksgiving?*» (укр.

«Що таке День подяки?»). Необхідність такої підготовки зумовлена тим, що у відеозаписі авторка згадує, що одну зі спецій часто використовують на День подяки, однак не надає жодних пояснень стосовно сутності цього свята та його значення. Зазначене питання стисло роз'яснили студентам під час підготовки до перегляду АВЗ.

Після цього майбутні перекладачі в межах самостійної роботи переглянули адаптований АВЗ та виконали вправи для опрацювання переглянутого матеріалу, які розроблені на підставі рекомендацій запропонованої моделі (для перегляду змісту вправ див. Додаток А). Перша вправа (Task 1 у Додатку А) містить опис спецій і трав, де в деяких випадках наявні помилки. Майбутні перекладачі повинні звірити опис з ілюстрацією внизу та виправити помилки. Після корегування речень потрібно перекласти з англійської мови на українську. Для цього студенти могли використати словник, що доданий до кожної теми та містив переклад ключової лексики. Це завдання є варіацією опрацювання зразка вправи з помилками.

Друга вправа (Task 2 в Додатку А) містить речення з назвами трав та спецій, які необхідно перекласти з української на англійську, що також належить до різновиду варіацій опрацювання зразка вправи. Третя вправа (Task 3 в Додатку А) пропонує студентам низку питань, які стосуються спецій та трав. Студенти повинні самостійно підготувати відповіді на запитання, озвучити їх під час аудиторної роботи. Ця вправа – приклад завдання на самостійне пояснення, що поєднане з вправою-асоціацією на закріплення вивченого матеріалу.

Остання четверта вправа (Task 4 в Додатку А) пропонує студентам два тексти. Текст зліва – оригінальний, насичений лексикою з теми. Текст справа – машинний переклад, який містить помилки. Студентам потрібно перевірити переклад та знайти помилки. Наприклад, ідіому *I decided to take it with a grain of salt*, яка означає *поставитися (до чогось) скептично*, машинний переклад трансформував у фразу *я вирішила не посоромитися*, що спотворює зміст англомовної ідіоми, сутність якої полягає в скепсисі, а не у сміливості. Виконання цієї вправи допомагає студентам краще запам'ятати інформацію з теми, а також одночасно формує здатність працювати з машинним перекладом. Після самостійного перегляду адаптованого АВЗ та виконання всіх зазначених вище вправ майбутні перекладачі спільно з викладачем

перевірили виконане, обговорили питання з теми та провели роботу над допущеними помилками.

Отже, розроблена модель містить три складники: базовий, змістово-процесуальний та оцінювальний. У її межах представлено вичерпні, структуровані й науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективного застосування АВЗ у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів.

### **2.3. Критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів**

Оцінювальний складник розробленої моделі дає змогу оцінити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів. Загалом представлено три компоненти: критерії оцінювання, їхні показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Критерії оцінювання – мірило, що використовуване для оцінювання явища. В. Курило зазначає, що критерії віддзеркалюють головні тенденції розвитку та функціонування досліджуваного явища, а також можуть бути використані для виявлення взаємозв'язків між усіма компонентами такого явища (Курило, 1999). На думку І. Горошкіна, під час вибору критеріїв оцінювання необхідно переконатися, що вони об'єктивні, достовірні, надійні та ефективні (Горошкін, 2017).

У дослідженні критеріями оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів вибрані фахові й загальні субкомпетентності майбутніх перекладачів, що описані в першому розділі. Їхня надійність, об'єктивність і достовірність як критеріїв оцінювання аргументована тим, що вони виокремлені в процесі аналізу та синтезу низки досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Без успішного формування будь-якої з субкомпетентностей майбутня професійна діяльність майбутніх перекладачів буде неможливою. Кожна з цих субкомпетентностей описує різні невіддільні аспекти діяльності.

Наприклад, загальна етико-нормативна субкомпетентність, на перший погляд, може здатися вторинною та некритичною для діяльності перекладача. Проте

нехтування процесом її формування може призвести до істотних проблем під час створення перекладу. Л. Венуті докладно описує, як під час перекладу книги «Маленький світ дона Камілло» перекладачі свідомо й суттєво змінили оригінал антикомуністичним чином, щоб роман більше сподобався західному читачеві (Venuti, 1998), знехтувавши стандартами своєї професії.

На нашу думку, подібні зміни оригіналу руйнують сутність перекладу, адже переклад передбачає передання нових ідей між різними культурами. Переклади книг, фільмів та іншого ознайомлюють реципієнтів із думками інших людей, а також дають змогу подивитися на світ інакше. Завдання перекладача як професіонала полягає в тому, щоб якомога точніше передати зміст оригінального твору, а не змінити його, згідно з власними поглядами. Описаний випадок радикальної доместикації або інші зміни оригіналу демонструють, як нехтування стандартами професії повністю позбавляє реципієнта змоги ознайомитися з чимось справді новим, а також спустошує оригінал на інтелектуально-ідейному рівні.

Низький стан сформованості субкомпетентності, зокрема загальної етико-нормативної субкомпетентності, стає критерієм ефективності професійної діяльності перекладача та сформованості його професійної компетентності. Аналогічним чином може бути обґрунтована роль інших субкомпетентностей як критеріїв сформованості професійної компетентності.

Виокремлені в дослідженні субкомпетентності описують загальні й суто фахові аспекти професійної діяльності, до якої готують майбутніх перекладачів. У своїй сукупності загальні та фахові субкомпетентності повною мірою віддзеркалюють професійну компетентність майбутніх перекладачів. Вибір субкомпетентностей як критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів уважаємо цілком обґрунтованим і логічним.

Науково-дослідницька група «РАСТЕ Group» на чолі з Х. Альбіром зазначила, що формування професійної компетентності майбутніх перекладачів відбувається внаслідок розвитку субкомпетентностей (Albir et al., 2020). Дослідження формування професійної компетентності майбутніх перекладачів повинно передбачати формування субкомпетентностей. Вибір субкомпетентностей як критеріїв

формування професійної компетентності майбутніх перекладачів обґрунтований у праці С. Гепферіх (Göpferich, 2009).

Критерії оцінювання схарактеризовано через показники (Меняйленко & Монастирна, 2010), які є конкретними, вимірюваними проявами критеріїв. Показники конкретизують абстрактні критерії, перетворюючи їх на вимірювані характеристики, які дають змогу оцінити рівень сформованості критеріїв. У першому розділі всі субкомпетентності майбутніх перекладачів докладно описані, тому в таблиці 2.3 представлено їх короткий узагальнений перелік.

Таблиця 2.3

### Показники субкомпетентностей майбутніх перекладачів

Субкомпетентність	Показники субкомпетентності
Загальна аналітична	Здатність критично мислити: – проводити аналіз; – окреслювати проблеми; – пропонувати й обґрунтовувати варіанти можливих рішень; – ухвалювати фінальне обґрунтоване рішення.
Загальна етико-нормативна	Розуміння сутності та ролі: – доброчесності; – моралі; – професійних стандартів власної професії; – відданість переліченому вище.
Загальна операційно-автономна	Здатність: – організувати власне робоче місце; – планувати та організувати свою робочу діяльність; – використовувати професійні інструменти загального типу (наприклад, комп'ютер).
Загальна саморозвивальна	Здатність:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самостійно ідентифікувати та заповнювати прогалини у власних професійних знаннях, навичках і вміннях;</li> <li>– адаптуватися до змін, які відбуваються в межах професії.</li> </ul>
Загальна комунікативно-кооперативна	<p>Здатність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– реалізувати ділову комунікацію;</li> <li>– розв’язувати конфліктні ситуації в професійному середовищі;</li> <li>– працювати в команді.</li> </ul>
Фахова білінгвальна та культурологічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння робочими мовами;</li> <li>– обізнаність у культурах;</li> <li>– наявність загальних фонових знань про світ.</li> </ul>
Фахова предметна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обізнаність із предметної галузі.</li> </ul>
Фахова перекладацька	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння знаннями з теорії мови та перекладу;</li> <li>– володіння навичками та вміннями з перекладу;</li> <li>– здатність спланувати та виконати перекладацький проєкт.</li> </ul>
Фахова інструментальна	<p>Здатність використовувати суто перекладацькі інструменти в професійній діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– системи автоматизації перекладу (CAT-інструменти);</li> <li>– системи машинного перекладу;</li> <li>– чат-боти на основі штучного інтелекту;</li> <li>– тлумачні та енциклопедичні словники;</li> <li>– термінологічні бази даних (глосарії);</li> <li>– лінгвістичні корпуси;</li> <li>– інші суто перекладацькі інструменти.</li> </ul>

Останнім ключовим елементом оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів є рівні, що можна коротко схарактеризувати як ступені (етапи), які описують, наскільки повно та якісно студент опанував необхідні знання, навички й уміння. На основі аналізу релевантної наукової літератури підсумовано, що зазвичай розрізняють від трьох до п'яти рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Вітчизняний науковець І. Горошкін диференціює чотири рівні: елементарний, середній, достатній і високий (Горошкін, 2017). Водночас українська дослідниця О. Пахомова зменшує кількість рівнів до трьох: репродуктивний, продуктивний та творчий (Пахомова, 2022). З іншого боку, зарубіжна дослідницька група «РАСТЕ Group» вибрала за основу систему рівнів володіння іноземними мовами CEFR. Учені розмежували всього три основні рівні: А (допрофесійний рівень), В (загальнопрофесійний) та С (фахово-професійний) (Pacte Group et al., 2018). Рівні А та В поділено на два підрівні, тобто загалом описано п'ять окремих ступенів сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

У науковій спільноті немає консенсусу щодо точної кількості рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів. На нашу думку, найбільш доцільно виокремити чотири рівні: початковий, середній, достатній та високий. Така кількість рівнів дає змогу повноцінно описати формування субкомпетентностей професійної компетентності майбутніх перекладачів від початку і до фінального етапу, а також слугує проміжним варіантом, що усереднює підходи науковців, які диференціюють три або п'ять рівнів.

Для початкового рівня, за висловом Д. Філліпса та співавторів, характерне те, що студенти не лише професійно некомпетентні, а й навіть не усвідомлюють достатньою мірою причин такого стану (Phillips, 1960). Їхні професійні знання, навички та вміння лише починають формуватися, ще не відрізняються суттєво від знань, навичок і вмінь пересічної людини. Це зумовлює нездатність самостійно виконувати завдання, через що постає потреба в постійному нагляді та в допомозі з боку викладача (Pacte Group et al., 2020). На початковому рівні майбутні перекладачі

тільки починають формувати свої професійні субкомпетентності, але водночас можуть не усвідомлювати сутності процесів.

Середній рівень засвідчує більшу автономію студентів. Як зазначає дослідницька група «РАСТЕ Group», на цьому рівні майбутні перекладачі вже здатні перекладати неспеціалізовані тексти (оповідальні, описові, пояснювальні, аргументативні, навчальні), що не містять суттєвих термінологічних або концептуальних труднощів (Pacte Group et al., 2019). Однак їхні професійні знання, навички та вміння все ще перебувають на такій стадії формування, яка не дає змоги якісно й самостійно провадити професійну діяльність. Через це студенти все ще можуть потребувати допомоги викладача, але більш обмежено – у разі появи складних або нових проблем. Середній рівень є перехідним між повною несамостійністю студентів на початковому рівні та здатністю провадити професійну діяльність на достатньому рівні.

Достатній рівень, згідно з науковим проектом мережі європейських університетів «PETRA-E», маркований тим, що якість перекладу, який продукують студенти, уже увідповіднена зі стандартами публікації (PETRA-E, 2016). На цьому рівні майбутні перекладачі ще не оволоділи всіма необхідними знаннями, навичками та вміннями, однак їхні субкомпетентності вже сформовані достатньо добре, щоб розпочати власну професійну діяльність. Ця особливість відображена й у назві рівня – достатній.

Високий рівень – завершальна ланка, коли в майбутніх перекладачів успішно й повною мірою сформовані всі субкомпетентності професійної компетентності. На практиці це виявляється в здатності самостійно виконувати перекладацькі проекти різної складності. Студент високого рівня здатний повноцінно й самостійно провадити професійну діяльність, що символізує його перехід зі статусу «майбутній перекладач» до статусу «перекладач».

На основі аналізу деталізовано рівні сформованості кожної субкомпетентності майбутніх перекладачів, що подано у вигляді таблиць.

Таблиця 2.4

**Рівні та показники сформованості загальної аналітичної субкомпетентності**

<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент здатний виявити тільки прості проблеми й описати їхню сутність лише поверхово. Аналіз фрагментарний і непослідовний, студент може не розуміти, із чого почати та що робити далі; часто сприймає інформацію без критичного оцінювання, незважаючи на контекст; остаточні рішення непослідовні або необґрунтовані.
Середній	Студент ідентифікує та розуміє сутність проблем, але аналізує їх сплутано, недостатньо послідовно та незв'язно; під час аналізу не здатний вибудувати цілісний опис проблеми з відокремлених фрагментів інформації; може запропонувати кілька можливих рішень проблеми, але аргументація буде недостатньо повною; допускає помилки в логічних міркуваннях; потребує підтримки в ухваленні остаточного рішення.
Достатній	Студент здатний не лише виявляти проблеми, але й достатньо точно аналізувати їхню сутність; аналіз ситуації послідовний і зв'язний; під час аналізу наявної інформації впевнено демонструє вміння поєднувати різні фрагменти інформації, створюючи з них цілісне бачення проблеми; варіанти можливих рішень проблеми виважені та обґрунтовані, але під час їх розгляду можуть виникати некритичні труднощі, наприклад, із прогнозуванням наслідків потенційних рішень. Студент здатний самостійно ухвалювати рішення та захищати власну думку, але може відчувати труднощі в разі отримання несподіваних контраргументів.
Високий	Студент демонструє продуктивне критичне мислення: успішно проводить комплексний аналіз проблеми, яку здатний описати

	цілісно й детально; пропонує різні рішення та логічно обґрунтовує їхні потенційні наслідки; формулює остаточне судження, надає його послідовно викладене обґрунтування; здатний аргументовано обстоювати власну думку.
--	--

Таблиця 2.5

### Рівні та показники сформованості

#### загальної етико-нормативної субкомпетентності

Рівень	Показники сформованості
Початковий	Студент має лише узагальнене уявлення про етичні норми та професійні стандарти, не усвідомлює їхнього значення і практичного впливу на професійну діяльність; може не знати про доброчесність або нехтувати нею заради отримання вигоди чи кращого результату.
Середній	Студент знає основи етичних принципів і професійних стандартів, але може не розуміти, як вони впливають на практичну діяльність; ознайомлений із проблемою доброчесності, але може не усвідомлювати її важливість.
Достатній	Студент добре обізнаний у питанні етичних норм і професійних стандартів, але відчуває труднощі з «сірими зонами», де правильні рішення не є очевидними й усталеними; добре ознайомлений з проблемою доброчесності та намагається її дотримуватися.
Високий	Студент відмінно обізнаний у питанні етичних норм і професійних стандартів, а також знається на можливих рішеннях неоднозначних питань та досвіді попередників. Під час практичної діяльності й ухвалення рішень проявляє альтруїзм, дотримується принципів доброчесності.

**Рівні та показники сформованості  
загальної операційно-автономної субкомпетентності**

<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студентові складно організувати власне робоче місце та свою діяльність, він не може передбачити, що знадобиться під час виконання різних робочих завдань, скільки вони потребують часу. Навички користування загальнопрофесійними інструментами (наприклад, комп'ютером і його програмним забезпеченням) відсутні або базові, тому недостатні, щоб виконувати робочі завдання.
Середній	Студент здатний самостійно облаштувати своє робоче середовище, спланувати власну діяльність, але може допускати помилки, наприклад, оминати увагою щось важливе; здатний користуватися загальнопрофесійними інструментами на базовому рівні, але не ознайомлений з усіма деталями їх використання, тому відчуває розгубленість у разі появи проблем.
Достатній	Студент здатний самостійно організувати своє робоче місце, але з некритичними недоліками: невпорядкованість речей або нерозуміння того, як розташувати їх найбільш зручним для себе способом тощо; загалом ефективно планує свою діяльність, однак може робити несуттєві помилки, які здатний швидко корегувати; упевнено використовує основні професійні інструменти загального типу, проте несуттєві труднощі можуть виникати з тими інструментами, якими студент користується менше.
Високий	Студент повністю усвідомлює свої можливості й поставлені завдання, тому здатний ефективно розпланувати робочий час; ефективно організовує власне робоче середовище, у разі

	необхідності змінює його, оптимізує; упевнено користується всіма загальними професійними інструментами, досконало знає особливості роботи з ними.
--	---

Таблиця 2.7

**Рівні та показники сформованості  
загальної саморозвивальної субкомпетентності**

<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент або не усвідомлює необхідності в професійному розвитку та самовдосконаленні, або усвідомлює, але не уявляє сутності таких процесів; самостійне навчання відбувається неорганізовано та несистемно.
Середній	Студент знає сучасний стан своєї професії, але не уявляє, які зміни можуть в ній відбутися; здатний виявити окремі прогалини в знаннях, навичках та вміннях, намагається їх заповнити, однак цей процес недостатньо впорядкований й ефективний. Підготовка до самостійного навчання мінімальна: цілі навчання нечіткі або узагальнені, а планування навчання перебуває на низькому рівні. Самостійне навчання відбувається неорганізовано: відсутня здатність дібрати оптимальну стратегію навчання; немає відпрацьованого підходу щодо пошуку та перевірки інформації; контроль вивченого відсутній або проходить спорадично; регулювання навантаження та темпу навчання нераціональне. Аналіз й оцінювання успішності навчання проходять інтуїтивно або неефективно.
Достатній	Студент уявляє можливий вектор розвитку своєї професії, але не розуміє впливу потенційних нововведень на практичний вимір професійної діяльності або не має плану дій у разі впровадження новацій. Упевнено ідентифікує брак власних знаннях, навичок і

	<p>вмінь, демонструє системний підхід до виправлення ситуації. Підготовка до самостійного навчання організована: цілі навчання послідовні й чітко сформульовані; планування навчання відбувається відповідно до поставлених цілей; можливі лише некритичні недоліки (наприклад, невелике переоцінювання або недооцінювання власних можливостей тощо). Самостійне навчання організоване: студент знається на різних стратегіях навчання; здатний ефективно шукати нову інформацію та перевіряти її (відрізняє застарілу, нерелевантну, неправдиву інформацію від необхідної); контроль вивченого систематизований і періодичний; навантаження та темп навчання регульовані відповідно до власних потреб; можливі некритичні недоліки (наприклад, студент може не усвідомлювати, яка стратегія навчання найбільш зручна й ефективна для нього особисто, або під час пошуку інформації використовувати обмежену кількість джерел замість багатьох тощо). Аналіз та оцінювання навчання проходять ефективно, відповідно до поставлених цілей навчання; можливі некритичні недоліки (наприклад, ігнорування некритичних недоліків самостійного навчання, які можна виправити тощо).</p>
Високий	<p>Студент добре поінформований щодо можливих змін у своїй професії; продумує те, як ці зміни можуть вплинути на його професійну діяльність; намагається тестувати нові рішення (продукти, послуги тощо), коли вони з'являються на ринку. Підготовка до самостійного навчання, власне навчання та його аналіз й оцінювання проходять ефективно та відповідно до опису, який надано в достатньому рівні, але без некритичних недоліків.</p>

## Рівні та показники сформованості

## загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності

Рівень	Показники сформованості
Початковий	Студент здатний пояснити власну думку, але має суттєві труднощі з лаконічністю, послідовністю викладу, точністю формулювань тощо; висловлювання неструктуровані та незв'язні; знання особливостей ділової комунікації відсутні або перебувають на рівні базової, загальної ввічливості; відсутнє розуміння принципів роботи в команді.
Середній	Студент зрозуміло висловлює власну думку, але не завжди лаконічно, точно й послідовно; має загальні уявлення про сутність ділового спілкування, але не знається на деталях і не має уявлення щодо способів розв'язання складних або конфліктних ситуацій; може працювати в команді, однак лише виконуючи отримані вказівки, не має чіткого уявлення про структуру команди.
Достатній	Студент впевнено, чітко й послідовно висловлює власну думку, можливі деякі некритичні недоліки щодо лаконічності, аргументації (переконливості), зайвого повторення вже сказаного тощо; обізнаний в особливостях ділового спілкування та має загальні уявлення щодо розв'язання складних і конфліктних ситуацій; здатний ефективно працювати в команді, має уявлення про її структуру та ролі різних членів.
Високий	Студент здатний чітко, лаконічно, послідовно, переконливо й аргументовано висловлювати власну думку; демонструє високий рівень ділової комунікації та здатність впевнено справлятися зі складними й конфліктними ситуаціями;

	досконало розуміє принципи роботи в команді, може керувати процесами всередині неї.
--	---

Таблиця 2.9

### Рівні та показники сформованості

#### фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності

Рівень	Показники сформованості (згідно з кожним рівнем)
Початковий	Студент знає рідну мову на рівні пересічної людини, але може робити критичні помилки (наприклад, у граматиці, лексиці тощо); має щонайменше рівень А2 з іноземної мови, згідно з CEFR; культуру робочих мов знає лише поверхово; володіє невеликим обсягом фонових знань, що недостатньо для провадження професійної діяльності.
Середній	Студент добре володіє рідною мовою, але може відчувати несуттєві труднощі з лексикою, граматикою тощо; має щонайменше рівень В1 з іноземної мови. Знається на культурах робочих мов, але дещо обмежено (наприклад, знає особливості культури лише певного періоду часу або необізнаний у деяких сферах культури тощо); володіє великим запасом фонових знань, але їхній обсяг не є достатнім для впевненого провадження професійної діяльності.
Достатній	Студент відмінно знає та використовує рідну мову; знає іноземну мову щонайменше на рівні В2; добре знається на культурах робочих мов, але може мати некритичні прогалини щодо культури часових періодів або лише загальні знання деяких сфер культури тощо; володіє достатніми фоновими знаннями для адекватного перекладу більшості текстів.
Високий	Студент відмінно знає й використовує рідну мову, також іноземну мову на рівні С1 або С2; розуміє специфічну лексику

	<p>обох мов, аргі, сленг, здатний зрозуміти складну гру слів; знає робочі культури на високому рівні (здатний ідентифікувати та правильно розшифровувати культурні алюзії, поняття з минулого, які вже не використовують тощо); має великий обсяг фонових знань, достатній для роботи з найскладнішими текстами.</p>
--	--

Таблиця 2.10

### Рівні та показники сформованості фахової предметної субкомпетентності

Рівень	Показники сформованості
Початковий	Студент має фрагментарні знання з вибраної предметної галузі; орієнтується лише в деяких поодиноких термінах; не розуміє напівспеціалізовані тексти (тексти з певної сфери, цільовою аудиторією яких не є галузеві професіонали) без допомоги викладача.
Середній	Студент поверхово орієнтується у вибраній предметній галузі; має загальне уявлення про основні концепції й терміни; здатний самостійно зрозуміти напівспеціалізовані тексти, проте може потребувати допомоги у формі додаткових ресурсів і пояснень.
Достатній	Студент добре володіє термінологією і концептами вибраної галузі, розуміє її особливості та внутрішні процеси, але ще не може підтримувати ділову розмову з професіоналами цієї галузі; здатний самостійно послуговуватися напівспеціалізованими текстами, а також розуміє спеціалізовані тексти в разі використання додаткових джерел чи допомоги викладача.
Високий	Студент демонструє глибоку й системну обізнаність у предметній галузі, здатний вільно вести ділову розмову з професіоналами галузі; вільно орієнтується в спеціалізованих текстах; допоміжні джерела необхідні переважно лише для

	перевірки та уточнення інформації або для ознайомлення з відкриттями й новаціями в галузі.
--	--

Таблиця 2.11

**Рівні та показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності**

Рівень	Показники сформованості
Початковий	Студент має лише загальні знання про мову; не ознайомлений із теорією перекладу; не уявляє етапів, а також принципів ефективного планування та організації проєкту перекладу; здатний перекладати найпростіші художні тексти; переклад може бути дослівним і буквальним, а також містити багато критичних помилок та недоліків у стилі й адекватності.
Середній	Студент розуміє основні концепти й терміни лінгвістики та теорії перекладу, але знання поверхові; уявляє етапи проєкту перекладу, але не здатний його самостійно спланувати та виконати; може створити адекватний переклад неспеціалізованих текстів; кількість критичних помилок і недоліків менша, ніж на попередньому рівні, але якість перекладу все ще не досягає стандартів публікації.
Достатній	Студент добре знає теорію мови й перекладу, може вільно консультуватися з вузькоспеціалізованими довідниками; здатний самостійно спланувати та виконати проєкт перекладу, але може допускати некритичні помилки; здатний перекладати напівспеціалізовані тексти, яким притаманні помірні термінологічні або концептуальні труднощі; переклад може містити невелику кількість некритичних помилок, але загалом його якість корелює зі стандартами публікації.
Високий	Студент має поглиблені знання з теорії мови та перекладу; здатний самостійно спланувати й виконати проєкт перекладу;

	здатний перекладати спеціалізовані тексти на рівні, відповідно до стандартів публікації.
--	--

Таблиця 2.12

**Рівні та показники сформованості фахової інструментальної субкомпетентності**

<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент має лише загальне уявлення про перекладацькі інструменти (може знати про словники, Google translate тощо), але не знає особливостей їх професійного використання.
Середній	Студент розуміє сутність і способи застосування основних перекладацьких інструментів (онлайн-інструменти машинного перекладу, CAT-інструменти, ШІ чат-боти, термінологічні та глосарні інструменти, корпуси текстів і довідкові ресурси, словники й енциклопедії тощо), але не здатний використовувати їх ефективно: наприклад, знає особливості роботи з машинним перекладом лише на базовому рівні; розуміє принципи роботи CAT-інструментів, але може відчувати розгубленість; не здатний ефективно шукати інформацію за допомогою словників, довідкових ресурсів тощо.
Достатній	Студент впевнено застосовує широкий спектр перекладацьких інструментів для ефективного продукування та редагування перекладу, а також пошуку інформації. Під час користування перекладацькими інструментами можуть виникати лише несуттєві труднощі: наприклад, невеликі прогалини в знаннях, навичках і вміннях роботи з машинним перекладом; знання лише основного функціоналу CAT-інструментів, без використання інноваційних можливостей тощо.
Високий	Студент ефективно використовує професійні перекладацькі інструменти: знає недоліки й переваги машинного перекладу,

	розуміє особливості його використання та інтеграції в перекладацький проєкт; упевнено послуговується всім необхідним функціоналом CAT-інструментів; у разі необхідності в уточненні інформації знає, які професійні інструменти або джерела потрібні, здатний ефективно ними користуватися.
--	---

Отже, оцінювальний складник розробленої моделі містить критерії сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів, їхні показники та рівні. Критеріями слугують виокремлені в першому розділі загальні та фахові субкомпетентності майбутніх перекладачів. У дослідженні подано узагальнений опис їхніх показників. Крім того, диференційовано та схарактеризовано чотири рівні сформованості субкомпетентностей: початковий, середній, достатній, високий. На основі викладу запропоновано опис рівнів сформованості кожної субкомпетентності майбутніх перекладачів.

## **Висновки до розділу 2**

Другий розділ присвячено опису моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. У межах моделі з'ясовано передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів: урахування принципів створення АВЗ, створення АВЗ, адаптованих до фахової підготовки майбутніх перекладачів, дотримання загальнодидактичних і методичних принципів навчання. Запропонований процес створення адаптованих АВЗ передбачає три послідовні кроки: добір АВЗ з оптимальними компонентами; перевірка оптимальності дизайну вибраного АВЗ; виправлення виявлених недоліків під час редагування АВЗ, оптимізація змісту. Після цього адаптований АВЗ можна використати в ході освітнього процесу, відповідно до розробленої моделі.

Мета моделі полягає у формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. Мети можна досягнути за допомогою

розроблених етапів реалізації моделі, які становлять змістово-процесуальний складник запропонованої моделі, дають змогу якісно підготувати майбутніх перекладачів із використанням АВЗ у межах будь-якої навчальної дисципліни. Такий процес охоплює чотири етапи. Під час першого етапу викладач окреслює навчальні цілі підготовки, тобто деталізує, чого необхідно досягти. На другому етапі передбачено створення адаптованого АВЗ, який містить усю інформацію, необхідну для досягнення навчальних цілей. На третьому етапі проходить підготовка студентів до перегляду адаптованого АВЗ, а також власне перегляд. Четвертий етап передбачає розроблення вправ, спрямованих на допомогу студентам у кращому розумінні та запам'ятовуванні переглянутої інформації, у формуванні навичок і вмій.

Другий складник розробленої моделі – оцінювальний, що вможливорює оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів. Складається з критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів, а також їхніх показників і рівнів.

Критеріями слугують загальні й фахові субкомпетентності майбутніх перекладачів. На підставі аналізу наукової літератури диференційовано чотири рівні сформованості загальних і фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів: початковий, середній, достатній та високий. Запропоновано докладний опис показників кожного з критеріїв, відповідно до чотирьох визначених рівнів.

**Зміст другого розділу відображено в таких публікаціях автора:**  
(М. Домаренко, 2023а), (М. Домаренко, 2024b), (М. Домаренко, 2024с),  
(М. Домаренко, 2025а), (М. Домаренко, 2025b), (М. Домаренко, 2025с),  
(М. Домаренко, 2025е), (М. Домаренко, 2025f), (М. Домаренко, 2026)

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АУДІОВІЗУАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ

### 3.1. Констатувальний етап експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі

У третьому розділі описано перебіг і результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності моделі, що розроблена в межах другого розділу. Мета експерименту полягала в перевірці ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами через її упровадження в освітній процес ЗВО.

З огляду на мету експерименту, сформульовано гіпотезу: підготовка майбутніх перекладачів відповідно до розробленої моделі забезпечує більш ефективне формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, ніж традиційна підготовка.

Констатувальний етап експерименту був спрямований на вивчення вихідних характеристик учасників дослідження, зокрема рівня володіння англійською мовою. На цьому етапі залучено всю сукупність учасників експерименту. Отримані результати послуговували підґрунтям для подальшого формування контрольної та експериментальної груп.

Усього в експерименті взяли участь 198 майбутніх перекладачів першого року навчання бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності «Філологія», спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». Базою для проведення експерименту стали Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Для експерименту вибрано навчальну дисципліну «Практика усного та писемного мовлення (англійська

мова)» (далі – ПУПМ), що опановували протягом одного навчального року. У Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» дисципліна, вибрана для проведення експерименту, мала назву «Англійська мова. Основна», однак за своїм змістом і програмою курс корелював із дисципліною «ПУПМ».

Засвоюючи зазначену дисципліну, майбутні перекладачі вивчають англійську лексику з різних тем, а також практикують її використання та переклад українською мовою. Оскільки сутність ПУПМ полягає у вивченні лексики, це створює можливість для охоплення найрізноманітніших тем, формування кожної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Засвоєння лексики супроводжуване вивченням фактичної інформації, якої вона стосується. Отже, ПУПМ – гармонійна дисципліна для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, а також оптимальний базовий курс для проведення педагогічного експерименту.

Відповідно до РПНД, ПУПМ складається з 4 змістових модулів (перелік їхніх тем подано в Додатку Б): «Зовнішність. Особистість. Емоції. Сім'я»; «Житло»; «Їжа. Заклади харчування»; «Освіта».

Оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів передбачало кілька етапів. Насамперед оцінено іншомовну підготовку, що була первинним складником для сприйняття іншомовного матеріалу, а отже, для подальшого формування професійної компетентності в межах дисципліни ПУПМ. Це зроблено для формування якісно однорідної вибірки, що забезпечило валідність розподілу студентів на контрольну й експериментальну групи та валідність отриманих результатів. Оцінювання проведено за чотирирівневою шкалою, що охоплювала початковий, середній, достатній і високий рівні.

Відповідно до рівнів навчальних досягнень, вибрано шкалу оцінювання (таблиця 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Рівні навчальних досягнень і шкала оцінювання**

Рівні	Початковий	Середній	Достатній	Високий
Бали	1	2	3	4

Для статистичного оброблення результатів рівні сформованості закодовано за числовими значеннями: початковий рівень – 1 бал, середній – 2 бали, достатній – 3 бали, високий – 4 бали. Це дало змогу обчислити середні показники результатів контрольної й експериментальної груп та виконати порівняльний аналіз.

Для конкретизації отриманих результатів проведено розрахунки вибіркового середнього  $\bar{x}$  ( $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$ , де  $x_i$  – бал, отриманий  $i$ -тим учасником,  $n$  – кількість учасників), що слугують основним показником навчальних досягнень групи та мірою центральної тенденції. Для конкретизації отриманих результатів розрахунків уточнено оцінювання вибіркового середнього  $\delta_x$ :  $\bar{x} \pm \delta_x$ .

Для вихідної діагностики й подальшого формування експериментальної та контрольної груп учасникам експерименту запропоновано стандартизований тест із володіння англійською мовою «EF Standard English Test» («EF SET, n.d.-a»), який складається з двох частин – «читання» та «аудіювання». Використання зазначеного тесту зумовлене його відповідністю міжнародним стандартам оцінювання мовної підготовки та можливістю об'єктивного визначення рівня володіння англійською мовою (EF SET, n.d.-b), згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR).

Частина «читання» спрямована на перевірку здатності учасників розуміти письмові англійськомовні тексти різного рівня складності, інтерпретувати їхній зміст, виявляти логічні зв'язки між фрагментами інформації, аналізувати її, що є ключовим для сприйняття іншомовного матеріалу в межах дисципліни ПУПМ. Частина «аудіювання» передбачала перевірку здатності сприймати та розуміти англійськомовну інформацію на слух у різних комунікативних ситуаціях, що слугувало визначальним чинником для розуміння змісту АВЗ, які створені іноземною (англійською) мовою та застосовані під час опанування дисципліни ПУПМ.

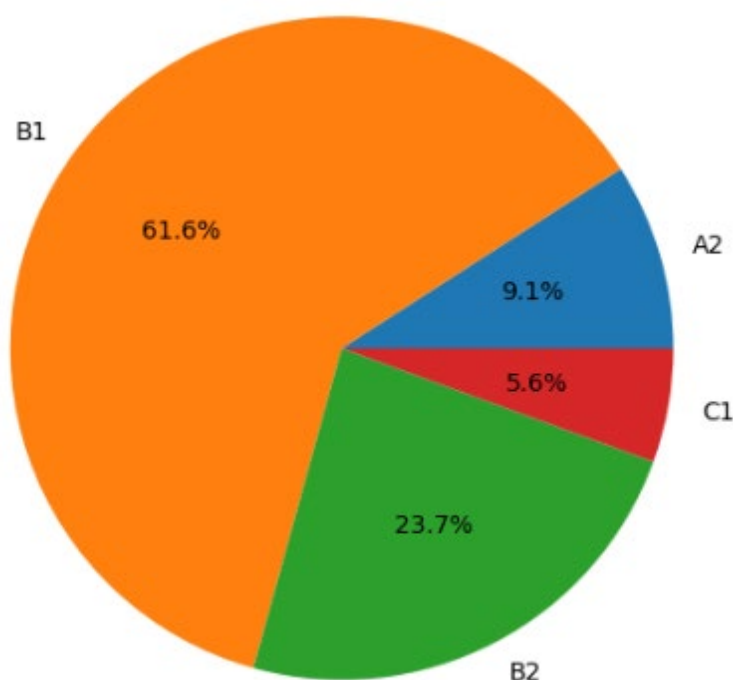
Після завершення тестування кожен учасник отримував результат у вигляді балів за кожен з двох частин, на підставі яких визначено рівень володіння

англійською мовою за шкалою CEFR. Загальний розподіл студентів за рівнями володіння англійською мовою представлено в таблиці 3.2 та на рисунку 3.1.

Таблиця 3.2

**Результати діагностування рівня володіння англійською мовою учасників експерименту**

Рівень CEFR	Рівень володіння	Кількість учасників		$\bar{x} \pm \delta_x$
		абс.	%	
A2	Початковий	18	9,1	2,26±0,10
B1	Середній	122	61,6	
B2	Достатній	47	23,7	
C1	Високий	11	5,6	



**Рис. 3.1. Рівень володіння англійською мовою учасників експерименту**

Результати вихідного діагностування учасників експерименту подано в таблиці 3.2. Аналіз отриманих даних засвідчив, що більшість майбутніх перекладачів продемонструвала середній рівень володіння англійською мовою, що засвідчує рівень B1 за шкалою CEFR та є достатнім для опанування дисципліни ПУПМ. Такий рівень зафіксовано в 122 осіб, що становить 61,6 % від загальної кількості учасників дослідження.

Достатній рівень (B2) виявлено в 47 студентів (23,7 %). Отримані результати доводять здатність цієї категорії здобувачів ефективно сприймати, аналізувати та інтерпретувати англomовну інформацію. Початковий рівень (A2) констатовано у 18 учасників експерименту (9,1 %), що дає підставити говорити про недостатній рівень володіння англійською мовою.

Найменшу частку становили студенти з високим рівнем (C1) – 11 осіб (5,6 %). Такі результати засвідчують, що лише невелика частина майбутніх перекладачів на початку дослідження володіла рівнем англійської мови, достатнім для вільного сприйняття, аналізу та інтерпретації англomовної інформації. Середній показник за результатами вихідного діагностування становив  $2,26 \pm 0,10$  бала, що відповідає середньому рівню володіння англійською мовою (B1).

На основі зафіксованого рівня володіння англійською мовою учасників експерименту розподілено в межах кожного закладу вищої освіти на експериментальну та контрольну групи: до контрольної групи ввійшло 96 осіб, а до експериментальної – 102 особи. Контрольну й експериментальну групи сформовано на підставі принципу репрезентативності, а також принципів однорідності й порівнюваності вибірок, що передбачало приблизно однаковий рівень володіння англійською мовою учасників дослідження.

У подальшому дотримання принципів однорідності й порівнюваності вибірок додатково забезпечене відсутністю на початку формувального етапу експерименту статистично значущих відмінностей між двома групами за загальними та фаховими субкомпетентностями, які є критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів. Перевірку однорідності груп виконано за результатами вихідних (контрольних) зрізів знань, що підтверджене статистичними розрахунками (див. підрозділ 3.2). Це вможливило об'єктивне порівняння результатів експериментального навчання та оцінювання ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

Професійна компетентність майбутніх перекладачів являє собою макрокомпетентність, тому критеріями її сформованості слугують

субкомпетентності, із яких вона складається. У ході експерименту досліджено формування кожної субкомпетентності майбутніх перекладачів, що сукупно засвідчили сформованість усієї професійної компетентності. Зокрема, сформовано загальні субкомпетентності (аналітична; етико-нормативна; саморозвивальна; операційно-автономна; комунікативно-кооперативна), а також фахові субкомпетентності (білінгвальна та культурологічна; предметна; перекладацька; інструментальна). Рівень сформованості кожної із зазначених субкомпетентностей визначено окремо, їхня сукупність слугувала підставою для оцінювання загального рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Стан сформованості субкомпетентностей майбутніх перекладачів перевірено в межах кожного окремого змістового модуля. Така форма контролю зумовлена сутністю навчальної дисципліни ПУПМ, оскільки теми, із яких вона складається, пов'язані між собою тільки в межах змістових модулів. Порівнювати результати навчання двох груп доцільно лише в межах одного змістового модуля, а не всього навчального року. Виняток становить фахова інструментальна субкомпетентність. У ході експерименту майбутні перекладачі експериментальної групи формували її, виконуючи протягом усіх змістових модулів вправу на редагування машинного перекладу, розроблену в межах моделі. Водночас майбутні перекладачі контрольної групи не виконували цієї або схожих вправ, оскільки підручник, за яким вони навчалися, нічого подібного не містив. Студенти мали змогу використовувати машинний переклад за власним бажанням під час виконання інших завдань із підручника. Це зумовило те, що формування фахової інструментальної субкомпетентності не залежало від змістових модулів та їхніх тем, тому стан її сформованості підлягав дослідженню в межах усього навчального року.

Зазначена різниця в наповненні змістових модулів дисципліни ПУПМ також зумовила те, що не всі субкомпетентності формувалися в межах кожного з чотирьох змістових модулів. Наприклад, загальна операційно-автономна субкомпетентність формувалася лише в межах теми «Спальня» змістового модуля 2 «Житло». Більшість підлітків в Україні не має свого робочого офісу, їхня особиста кімната поєднує як спальню, так і робочий простір, де вони навчаються або працюють (віддалено). Ця

тема доречна для аналізу організації особистого робочого простору, що є компонентом загальної операційно-автономної субкомпетентності. Водночас, наприклад, наступний змістовий модуль 3 «Їжа. Заклади харчування» не містить жодної теми, яка б підходила для формування зазначеної субкомпетентності.

Таблиця 3.3

**Схема формування субкомпетентностей майбутніх перекладачів та зрізів знань у межах навчальної дисципліни ПУПМ**

<b>Субкомпетентність</b>	<b>З. М. 1</b>	<b>З. М. 2</b>	<b>З. М. 3</b>	<b>З. М. 4</b>	<b>Зрізів знань</b>
Загальна аналітична	-	-	-	+	1
Загальна етико-нормативна	-	-	-	+	1
Загальна саморозвивальна	-	-	-	+	1
Загальна операційно-автономна	-	+	-	-	1
Загальна комунікативно-кооперативна	+	-	-	-	1
Фахова білінгвальна та культурологічна	+	+	+	+	4
Фахова предметна	-	+	+	-	2
Фахова перекладацька	+	+	+	+	4
Фахова інструментальна	+				1

У таблиці 3.3 в колонці «Субкомпетентність» зазначено субкомпетентності, які майбутні перекладачі формували в ході вивчення дисципліни ПУПМ. Колонки «З.М. 1–4» позначають змістові модулі дисципліни ПУПМ. Знак «+» на блакитному фоні означає, що субкомпетентність формувалася в межах змістового модуля, а знак «-» на білому фоні засвідчує, що не формувалася. Зрізи знань проведено в межах змістових модулів: контрольний – перед початком вивчення змістового модуля, діагностичний – після його завершення.

Така постановка експериментального навчання зумовила те, що стан сформованості різних субкомпетентностей перевірено в межах різної кількості змістових модулів. Наприклад, згідно з таблицею 3.3, фахова білінгвальна й культурологічна субкомпетентність формувалися в межах усіх чотирьох змістових модулів, тому й зрізів знань, які перевіряли стан її сформованості, проведено чотири. Водночас загальна комунікативно-кооперативна субкомпетентність формувалася в межах лише одного змістового модуля, стан її сформованості перевірено за допомогою однієї пари зрізів знань (контрольного та діагностичного). Для унаочнення кількість зрізів знань із кожної субкомпетентності представлено в таблиці 3.3 в колонці «Зрізів знань».

Крім того, для перевірки рівня сформованості кожної окремої субкомпетентності застосовано різні засоби діагностики, кожен із яких відповідав тому, що саме вивчали майбутні перекладачі в ході експериментального навчання (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Засоби діагностики рівня сформованості  
субкомпетентностей майбутніх перекладачів**

<b>Субкомпетентність</b>	<b>Змістовий модуль 1</b>	<b>Змістовий модуль 2</b>	<b>Змістовий модуль 3</b>	<b>Змістовий модуль 4</b>
Загальна аналітична	-	-	-	Есе
Загальна етико-нормативна	-	-	-	Тестування
Загальна саморозвивальна	-	-	-	Есе
Загальна операційно-автономна	-	Есе	-	-
Загальна комунікативно-кооперативна	Художній опис	-	-	-
Фахова білінгвальна та культурологічна	Художній опис	Прагматичний текст	Інструктивний текст	Есе
Фахова предметна	-	Прагматичний текст	Переклад	-

Фахова перекладацька	Переклад	Переклад		Переклад
Фахова інструментальна	Редагування тексту			

У таблиці 3.4 деталізовано кожен субкомпетентність (колонка «Субкомпетентність») та засіб діагностики її сформованості (колонки «З.М. 1–4»), застосований для контрольної й діагностичної зрізів знань у межах змістових модулів. У трьох випадках зрізи з двох субкомпетентностей у межах змістового модуля об'єднано в один (див. докладно в підрозділі 3.2). У таблиці 3.4 це продемонстровано об'єднанням клітинок напроти двох субкомпетентностей в одну.

Отже, у межах констатувального етапу дослідження діагностовано рівень іншомовної підготовки учасників експерименту. Від такого рівня залежить здатність сприймати іншомовний матеріал та формувати професійну компетентність у межах дисципліни ПУПМ, що є базовою для проведення експерименту. На основі отриманих результатів сформовано однорідні експериментальну й контрольну групи, що створило необхідні передумови для проведення вихідних (контрольних) зрізів знань із кожної субкомпетентності майбутніх перекладачів і подальшого підтвердження однорідності сформованих груп перед початком експериментального навчання.

### **3.2. Формувальний етап експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі**

Формувальний етап педагогічного експерименту, що проведений протягом 2024 – 2026 років, був спрямований на впровадження й експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. У ході формувального етапу проведено систематичне відстеження динаміки сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів за визначеними критеріями (тобто субкомпетентностями) та їхніми показниками. Результати експериментальної роботи дали змогу оцінити вплив

запропонованої моделі на рівень сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів та підтвердити доцільність її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Під час формувального етапу педагогічного експерименту виконано такі завдання:

- формулювання нульової та альтернативної гіпотез дослідження;
- проведення контрольних зрізів знань для визначення вихідного рівня сформованості субкомпетентностей майбутніх перекладачів, що сукупно засвідчують вихідний рівень сформованості професійної компетентності загалом;
- упровадження в освітній процес експериментальної групи розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, реалізація освітнього процесу в контрольній групі за традиційною методикою навчання;
- моніторинг динаміки сформованості загальних і фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів у межах змістових модулів;
- проведення підсумкового діагностування рівня сформованості загальних і фахових субкомпетентностей у майбутніх перекладачів експериментальної та контрольної груп;
- аналіз, порівняння та статистичне опрацювання результатів експерименту з використанням критеріїв математичної статистики для визначення достовірності отриманих результатів;
- підтвердження або спростування сформульованої гіпотези щодо ефективності моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

Для з'ясування динаміки сформованості субкомпетентностей майбутніх перекладачів, що сукупно засвідчували динаміку сформованості професійної компетентності загалом, проведено два етапи діагностування: контрольні зрізи знань до початку експериментального навчання та підсумкові (діагностичні) зрізи після завершення експериментального навчання. Зазначені зрізи проведено в експериментальній і контрольній групах із використанням однакового

діагностичного інструментарію, що вможливило об'єктивне порівняння результатів та вивчення впливу запропонованої моделі на рівень сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Освітній процес в експериментальній групі організований відповідно до розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. Підготовка здобувачів освіти передбачала систематичне використання адаптованих аудіовізуальних засобів, які забезпечували формування нових знань студентів, а також спеціально розроблених завдань і вправ, спрямованих на закріплення вивченого матеріалу та формування передбачених навчальними цілями навичок і вмінь (див. підрозділ 2.2).

У контрольній групі професійна підготовка проведена за традиційною методикою навчання, відповідно до чинних освітніх програм і робочих програм навчальної дисципліни. Основою для формування знань, навичок та вмінь слугували візуальні матеріали (як-от підручник (Черноватий, 2018)), натомість неадаптовані аудіовізуальні засоби використано як додаткове джерело інформації (надані в оригінальному вигляді). Такий підхід уможливив порівняння результатів навчання в контрольній та експериментальній групах і визначення ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

Для перевірки статистичної однорідності контрольної та експериментальної груп на початку дослідження, а також для оцінювання достовірності змін, що відбулися в процесі експериментального навчання, використано критерій однорідності  $\chi^2$  Пірсона. Доцільність його застосування зумовлена тим, що результати дослідження подано у вигляді розподілу здобувачів за рівнями сформованості професійної компетентності та її субкомпетентностей (початковий, середній, достатній, високий), тобто дані мають порядковий характер і представлені обмеженою кількістю категорій. Використання критерію  $\chi^2$  Пірсона дало змогу зафіксувати наявність або відсутність статистично значущих відмінностей між розподілами показників у контрольній та експериментальній групах на різних етапах педагогічного експерименту.

Для аналізу результатів експерименту сформульовано нульову ( $H_0$ ) та альтернативну ( $H_1$ ) гіпотези.

$H_0$ :  $p_{1i} = p_{2i}$  для всіх рівнів сформованості субкомпетентності майбутніх перекладачів. Це означає, що розподіли учасників контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості субкомпетентності є статистично однорідними, тобто між КГ та ЕГ відсутні статистично значущі відмінності.

$H_1$ :  $p_{1i} \neq p_{2i}$  хоча б для одного рівня сформованості субкомпетентності, що засвідчує порушення однорідності вибірок і наявність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами.

Для перевірки нульової гіпотези використано  $\chi^2$  – критерій Пірсона (хі-квадрат). Емпіричне значення критерію у випадку двох вибірок розраховано за формулою (Канжі, 2006):

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^q \frac{(n_{ij} - n_i n_j / N)^2}{n_i n_j / N},$$

де  $n_j$  – обсяги вибірок, у нашому випадку  $j=2$ :  $n_1$  (96 осіб) і  $n_2$  (102 особи) – обсяги контрольної й експериментальної груп. Загальна кількість учасників експерименту становила  $N = 198$  осіб;

$n_i$  – кількість учасників контрольної й експериментальної груп, які мають  $i$ -й рівень сформованості фахової або загальної субкомпетентності майбутніх перекладачів.

В аналізованому випадку  $p_{1i}$  ( $i = 1, 2, 3, 4$ ) – імовірність того, що випадково обраний здобувач контрольної групи має  $i$ -й рівень сформованості субкомпетентності;  $p_{2i}$  ( $i = 1, 2, 3, 4$ ) – імовірність того, що випадково обраний здобувач експериментальної групи має  $i$ -й рівень сформованості субкомпетентності. Рівні сформованості визначено як початковий, середній, достатній і високий.

Кількість ступенів свободи розраховано за формулою:

$$v = c - 1,$$

де  $c$  – кількість рівнів сформованості досліджуваної ознаки. У роботі виокремлено чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів та її субкомпетентностей, тому  $v = 4 - 1 = 3$ .

Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  та  $\nu = 3$  критичне значення  $\chi^2_{кр}$  становить 7,815. Якщо  $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ , нульова гіпотеза підтверджена, що засвідчує статистичну однорідність контрольної та експериментальної груп. Якщо  $\chi^2_{емп} \geq \chi^2_{кр}$ , нульова гіпотеза спростована, що доводить наявність статистично значущих відмінностей між групами.

Для кількісної перевірки отриманих результатів використано Z-критерій, який дає змогу констатувати статистичну значущість відмінностей між середніми показниками двох незалежних вибірок – контрольної та експериментальної груп. Застосування цього критерію допомагає перевірити нульову гіпотезу про відсутність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями досліджуваних показників у двох групах та альтернативну гіпотезу про наявність таких відмінностей (Kanji, 2006).

Z – критерій обраховано за формулою:

$$Z_{емп} = \frac{(\bar{x} - \bar{y}) - (\mu_x - \mu_y)}{\sqrt{\frac{s_x^2}{n_1} + \frac{s_y^2}{n_2}}}$$

де  $\bar{x}$ ,  $\bar{y}$  – середні значення вибірок X і Y,

$n_1$  і  $n_2$  – обсяги вибірок X і Y – контрольної й експериментальної груп;

$s_x^2$ ,  $s_y^2$  – виправлені вибіркові дисперсії.

Для рівня значущості  $\alpha=0,05$  сформульовано нульову та альтернативну гіпотези.

$H_0$ : математичні очікування двох вибірок рівні  $\mu_x = \mu_y$ , тобто середні значення показників у контрольній та експериментальній групах не відрізняються статистично значуще.

$H_1$ : математичні очікування двох вибірок відрізняються  $\mu_x \neq \mu_y$ , тобто середні значення показників у контрольній та експериментальній групах відрізняються статистично значуще.

Знаходимо критичне значення критерію для рівня значущості  $\alpha=0,05$  (Kanji, 2006):  $Z_{емп} = 1,96$ .

Якщо  $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ , то, відповідно до правила ухвалення рішень  $Z$ -критерію, підтверджена нульова гіпотеза  $H_0$ . Якщо внаслідок обчислень отримаємо  $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ , нульова гіпотеза  $H_0$  спростована й підтверджена альтернативна гіпотеза  $H_1$ .

Для обрахунку усереднених показників критеріїв кількість осіб за кожним рівнем обчислено як середнє арифметичне ( $\bar{n} = \frac{\sum_{i=1}^n n_i}{n}$ , де  $n_i$  – кількість осіб на заданому рівні  $i$ -го показника,  $n$  – кількість показників), середні вибірккові, емпіричні значення критеріїв обраховано за алгоритмом, представленим вище.

Результати контрольних зрізів знань із кожної субкомпетентності сукупно засвідчують вихідний стан сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів до початку експериментального навчання. Загальна аналітична субкомпетентність формувалася в межах теми «Критичне мислення в контексті освіти» змістового модуля 4 «Освіта». Відповідно до такого показника, як здатність критично мислити, зміст навчання був спрямований на ознайомлення майбутніх перекладачів із сутністю критичного мислення, основними характеристиками, значенням для професійної й особистісної діяльності, а також зі способами його розвитку.

Для визначення вихідного рівня сформованості загальної аналітичної субкомпетентності проведено контрольний зріз знань у формі написання есе на тему «What is critical thinking and why is it important?» («Що таке критичне мислення і чому воно важливе?»). Виконання цього завдання дало змогу оцінити рівень знань студентів щодо сутності критичного мислення, його складників, ролі в професійній діяльності та способів розвитку. Виконані роботи оцінено за заздалегідь визначеними критеріями, поданими в Додатку В, що забезпечувало об'єктивність і порівнюваність отриманих результатів.

Таблиця 3.5

**Результати контрольного зрізу знань із загальної аналітичної субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	21	21,9	2,09±0,16	22	21,6	2,02±0,14
Середній	52	54,2		59	57,8	
Достатній	16	16,7		18	17,6	
Високий	7	7,3		3	2,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,62 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,65 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	

Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів за загальною аналітичною субкомпетентністю (змістовий модуль 4) представлено в таблиці 3.5. Аналіз отриманих даних засвідчує, що на початку формувального етапу дослідження в обох групах переважав середній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності. Так, у контрольній групі середній рівень зафіксовано в 52 осіб (54,2 %), а в експериментальній – у 59 осіб (57,8 %).

Початковий рівень сформованості загальної аналітичної субкомпетентності продемонстрував 21 здобувач (21,9 %) контрольної групи та 22 (21,6 %) експериментальної групи. Це доводить наявність у частини майбутніх перекладачів труднощів із розумінням сутності критичного мислення, його складників, ролі та способів розвитку.

Достатній рівень сформованості субкомпетентності виявлено в 16 (16,7 %) студентів контрольної групи та 18 (17,6 %) експериментальної групи. Високий рівень продемонструвала невелика кількість учасників дослідження: 7 (7,3 %) у КГ та 3 (2,9 %) в ЕГ. Це дає підстави стверджувати, що на початку експериментального навчання лише окремі здобувачі мали достатньо сформовані знання, що стосувалися критичного мислення, його складників, ролі в професійній діяльності та способів розвитку.

Середні показники сформованості загальної аналітичної субкомпетентності становили 2,09±0,16 бала в контрольній групі та 2,02±0,14 бала в експериментальній групі, що підтверджує близькість результатів обох вибірок. Для перевірки

статистичної однорідності груп використано критерій Пірсона і Z-критерій. Отримані значення  $\chi^2_{\text{емп}} = 2,62$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$  та  $Z_{\text{емп}} = 0,65$  при  $Z_{\text{кр}} = 1,96$  доводять відсутність статистично значущих відмінностей між контрольною й експериментальною групами ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв не перевищують критичних, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості загальної аналітичної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження, що забезпечує коректність подальшого порівняння результатів та оцінювання ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

Загальна етико-нормативна субкомпетентність формувалася в межах теми «Академічна доброчесність» змістового модуля 4 «Освіта». Відповідно до показника «розуміння сутності та ролі доброчесності», зміст навчання був спрямований на ознайомлення майбутніх перекладачів із базовими принципами академічної доброчесності, нормами академічної поведінки, видами порушень доброчесності та їхніми наслідками для освітньої і професійної діяльності. Особливу увагу звернено на формування усвідомленого ставлення до етичних норм академічного та професійного середовища, на розвиток відповідальності за результати власної діяльності, розуміння значущості доброчесності для професійної репутації перекладача.

Для визначення вихідного рівня сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності проведено контрольний зріз знань у формі тестування. Тест складався з 20 завдань закритого типу, спрямованих на перевірку знань щодо принципів академічної доброчесності, розуміння змісту основних видів її порушень, уміння розпізнавати їх у конкретних ситуаціях, оцінювати можливі наслідки неетичної поведінки в освітній і професійній сферах.

Завдання тесту побудовано на основі реалістичних ситуацій, наближених до навчальної та професійної діяльності майбутніх перекладачів. Зокрема, студенти мали з'ясувати вид академічного порушення, проаналізувати його характерні ознаки або вибрати найбільш коректний спосіб поведінки, згідно з принципами академічної

доброчесності. Промовистим прикладом тестового запитання, використаного під час контрольного зрізу, слугує такий кейс:

«Which of the following scenarios best illustrates the specific form of academic dishonesty known as «sabotage»?»

a) A student intentionally deletes a critical data file shared on a group drive to lower their teammates' project grades relative to their own.

b) A student copies several paragraphs from an uncredited online article and pastes them directly into their research paper.

c) A student brings a concealed cheat sheet containing key formulas into a physics examination.

d) A student pays an online service to write an original master's thesis and submits it as their own creation.

За кожен правильну відповідь студент отримував 1 бал, за неправильну – 0 балів. Максимальна кількість балів, яку можна було набрати за результатами тестування, становила 20.

Для інтерпретації результатів розроблено шкалу рівнів сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності: початковий рівень – 0 – 8 балів; середній рівень – 9 – 14 балів; достатній рівень – 15 – 17 балів; високий рівень – 18 – 20 балів.

Запропоноване ранжування ґрунтуване на поширених у педагогічних вимірюваннях підходах до інтерпретації тестових результатів та співвідношення відсотка правильних відповідей із рівнями сформованості субкомпетентностей. У процесі визначення меж рівнів узято до уваги рекомендації з конструювання та інтерпретації освітніх тестів, що представлені в працях (Hambleton & Novick, 1973), (Cizek & Bunch, 2006), (Hambleton et al., 1991). Використання зазначеної шкали дало змогу об'єктивно оцінити рівень сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності майбутніх перекладачів, забезпечити порівнюваність результатів на різних етапах педагогічного експерименту.

Таблиця 3.6

**Результати контрольного зрізу знань із загальної етико-нормативної субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	12	12,5	2,33±0,16	15	14,7	2,25±0,15
Середній	47	49,0		51	50,0	
Достатній	30	31,3		31	30,4	
Високий	7	7,3		5	4,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,88 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,71 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	

Результати моніторингу стану сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів за загальною етико-нормативною субкомпетентністю (змістовий модуль 4) подано в таблиці 3.6. Аналіз отриманих даних засвідчив, що на початку формувального етапу дослідження в обох групах переважав середній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності. Зокрема, у контрольній групі середній рівень виявлено в 47 осіб (49,0 %), в експериментальній – у 51 особи (50,0 %).

Початковий рівень сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності продемонстрували 12 (12,5 %) здобувачів контрольної групи та 15 (14,7 %) експериментальної групи. Це слугує маркером недостатнього розуміння окремими студентами принципів доброчесності та видів їх порушення.

Достатній рівень сформованості досліджуваної субкомпетентності зафіксовано в 30 учасників (31,3 %) контрольної групи та 31 (30,4 %) експериментальної групи. Високий рівень виявлено в 7 студентів (7,3 %) КГ і 5 студентів (4,9 %) ЕГ. Отримані результати доводять, що лише невелика частина майбутніх перекладачів на початковому етапі підготовки демонструвала стійке розуміння принципів доброчесності.

Середні показники сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності становили 2,33±0,16 бала в контрольній групі та 2,25±0,15 бала в експериментальній групі. Перевірка статистичної однорідності груп за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 0,88$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерію ( $Z_{\text{емп}} = 0,71$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчила відсутність статистично значущих відмінностей між групами ( $\alpha = 0,05$ ).

Оскільки емпіричні значення критеріїв є меншими за критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження, що забезпечує коректність подальшого порівняння результатів та оцінювання ефективності розробленої моделі.

Загальна саморозвивальна субкомпетентність формувалася в межах теми «Самоосвіта» змістового модуля 4 «Освіта». Відповідно до показника «здатність самостійно ідентифікувати та заповнювати прогалини у власних професійних знаннях, навичках і вміннях», студенти ознайомилися із сутністю самоосвіти, її значенням для професійного розвитку та способами організації самостійного навчання.

Для визначення вихідного рівня сформованості цієї субкомпетентності проведено контрольний зріз знань у формі написання есе на тему «Why and how should you self-educate?» («Чому і як варто займатися самоосвітою?»). Студентам запропоновано схарактеризувати сутність самоосвіти, обґрунтувати значення такої освіти для професійної діяльності перекладача, описати способи її ефективної організації.

Виконані роботи оцінено згідно з критеріями, представленими в Додатку Г.

Таблиця 3.7

**Результати контрольного зрізу знань із загальної саморозвивальної субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	18	18,8	2,33±0,18	16	15,7	2,32±0,16
Середній	37	38,5		44	43,1	
Достатній	32	33,3		35	34,3	
Високий	9	9,4		7	6,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 1,27 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,081 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза $H_0$	

Результати контрольного зрізу знань із загальної саморозвивальної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу

дослідження подано в таблиці 3.7. Аналіз отриманих даних засвідчує, що в обох групах переважали студенти із середнім і достатнім рівнями сформованості зазначеної субкомпетентності. У контрольній групі середній рівень виявлено в 37 здобувачів (38,5 %), достатній – у 32 (33,3 %), натомість в експериментальній групі показники становили 44 (43,1 %) та 35 (34,3 %).

Початковий рівень сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності продемонстрували 18 (18,8 %) студентів контрольної групи та 16 (15,7%) осіб експериментальної групи. Це доводить недостатній рівень знань частини майбутніх перекладачів щодо сутності й ролі процесу самостійного професійного вдосконалення та способів організації власного розвитку.

Високий рівень сформованості досліджуваної субкомпетентності зафіксовано в 9 здобувачів (9,4 %) контрольної групи та 7 осіб (6,9 %) експериментальної групи. Отримані результати засвідчують, що лише невелика частина студентів демонструє цілісне усвідомлення сутності процесу самоосвіти, її ролі в професійній діяльності та житті людини, а також має уявлення про ефективну організацію самоосвіти.

Середні показники сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності становили  $2,33 \pm 0,18$  бала в контрольній групі та  $2,32 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Перевірка статистичної однорідності груп за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 1,27$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) та Z-критерію ( $Z_{\text{емп}} = 0,081$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчила відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної й експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Це послугувало підставою підтвердити нульову гіпотезу  $H_0$  та констатувати статистичну однорідність експериментальних груп на початку формувального етапу експерименту.

Загальна операційно-автономна субкомпетентність формувалася в межах змістового модуля 2 «Житло» під час вивчення теми «Спальня». Відповідно до показника «здатність організовувати власне робоче місце», студенти ознайомилися з принципами організації робочого простору та чинниками, що впливають на ефективність професійної діяльності.

Для визначення вихідного рівня сформованості цієї субкомпетентності проведено контрольний зріз знань у формі написання есе на тему «Studying and

working at home: what I use» («Навчання та робота вдома: що я використовую»). Студенти мали описати власне робоче місце, схарактеризувати інструменти, які вони використовують під час навчання або роботи, а також окреслити можливі шляхи вдосконалення організації робочого простору.

Виконані роботи оцінено за критеріями, що представлені в Додатку Д.

Таблиця 3.6

**Результати контрольного зрізу знань із загальної операційно-автономної субкомпетентності на початку формульального етапу (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	14	14,6	2,30±0,16	16	15,7	2,24±0,16
Середній	45	46,9		52	51,0	
Достатній	31	32,3		28	27,5	
Високий	6	6,3		6	5,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,89 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,52 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>0</sub>		

Результати контрольного зрізу знань із загальної операційно-автономної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формульального етапу дослідження подано в табл. 3.6. Аналіз отриманих даних засвідчує, що в обох групах переважав середній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності. Зокрема, у контрольній групі середній рівень виявлено в 45 осіб (46,9 %), а в експериментальній – у 52 осіб (51,0 %).

Початковий рівень сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності продемонстрували 14 осіб (14,6 %) контрольної групи та 16 осіб (15,7 %) експериментальної групи. Частина майбутніх перекладачів на початку дослідження відчувала труднощі щодо самостійної організації власного робочого місця та виокремлення можливих способів його покращення.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано в 31 студента контрольної групи (32,3 %) і 28 студентів експериментальної групи (27,5 %). Високий рівень виявлено в невеликій кількості учасників дослідження: 6,3 % у КГ та 5,9 % в ЕГ. Це дає підстави стверджувати, що лише окремі здобувачі перед початком експериментального навчання демонстрували достатню здатність до самостійної організації та контролю власного робочого місця.

Середні показники сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності становили  $2,30 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,24 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 0,89$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,52$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв є меншими за критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження, що забезпечує коректність подальшого порівняння результатів експериментального навчання та оцінювання ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальним засобами.

Загальна комунікативно-кооперативна субкомпетентність формувалася під час вивчення тем «Зовнішність», «Риси характеру» та «Емоції. Відчуття. Психічні стани» змістового модуля 1. Навчання було спрямоване на формування вмінь коректно й професійно-тактовно описувати людину, її особистісні якості, емоційні стани, що відповідає показнику «здатність реалізувати ділову комунікацію».

Для визначення вихідного рівня сформованості цієї субкомпетентності проведено контрольний зріз знань у формі художнього опису. Студенти переглядали коротке відео та мали описати зовнішність героя, його характер, емоційний стан, аргументувати власні висновки. Такий формат завдання давав змогу оцінити здатність учасників проводити коректну та професійно тактовну комунікацію.

Для контрольного зрізу використано відеозапис «Superman of Hollywood Boulevard // 60 Second Docs» (60 Second Docs, 2016), де розповідається про чоловіка, який працює аніматором у костюмі Супермена на Голлівудському бульварі. Незважаючи на зовнішню доброзичливість героя, відео містить відомості про його складні життєві обставини та емоційні переживання, що створювало умови для оцінювання здатності студентів до коректного та професійно-тактовного опису інших осіб. Роботи оцінено за критеріями, поданими в Додатку Е.

Таблиця 3.9

**Результати контрольного зрізу знань  
із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності  
на початку формувального етапу (змістовий модуль 1)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	24	25,0	1,99±0,15	24	23,5	2,04±0,15
Середній	53	55,2		55	53,9	
Достатній	15	15,6		18	17,6	
Високий	4	4,2		5	4,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,00$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,46$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )					Гіпотеза $H_0$	

Результати зрізу знань із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження представлено в таблиці 3.9. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав середній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності. У контрольній групі такий рівень виявлено в 53 здобувачів (55,2 %), а в експериментальній – у 55 здобувачів (53,9 %).

Початковий рівень сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності продемонстрували 24 студенти контрольної групи (25,0 %) та 24 студенти експериментальної групи (23,5 %). Велика частина майбутніх перекладачів на початку дослідження мала недостатньо сформовану здатність ефективно проводити професійну комунікацію, яка є водночас коректною і тактовною.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано в 15 студентів контрольної групи (15,6 %) та 18 студентів експериментальної групи (17,6 %). Високий рівень виявлено лише в 4,2 % здобувачів контрольної групи та 4,9 % здобувачів експериментальної групи. Невелика частина майбутніх перекладачів володіла розвиненими вміннями професійного спілкування та могла коректно й тактовно характеризувати інших осіб.

Середні показники сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності становили 1,99±0,15 бала в контрольній групі та 2,04±0,15 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 2,00$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,46$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та

експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв не перевищують критичних, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Отримані результати підтверджують зіставність груп і створюють необхідні передумови для подальшого оцінювання ефективності розробленої моделі.

Фахова білінгвальна та культурологічна субкомпетентності формувалися під час опанування всіх змістових модулів навчальної дисципліни ПУПМ. Засвоєння англомовної лексики, розвиток навичок її використання та розширення фонових знань про навколишній світ становлять основу професійної підготовки майбутніх перекладачів і можуть бути реалізовані в межах кожного змістового модуля цієї дисципліни. У контексті курсу формувалися два показники зазначеної субкомпетентності: «володіння робочими мовами» і «наявність загальних фонових знань про світ».

У змістовому модулі 1 «Зовнішність. Особистість. Емоції. Сім'я» формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності відбувалося паралельно з формуванням загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності. Студенти опановували лексику для опису зовнішності, характеру та емоційних станів людини, а також удосконалювали навички її доречного й тактовного використання в професійних комунікативних ситуаціях. З огляду на взаємопов'язаність цих процесів, результати діагностування двох субкомпетентностей об'єднано в межах одного контрольного завдання (табл. 3.9).

Під час вивчення змістового модуля 2 «Житло» студенти засвоювали лексику, пов'язану з описом житлових приміщень, типів будинків та елементів інтер'єру. Особливістю навчального матеріалу було використання текстів, створених у стилі професійного мовлення агентів із нерухомості. Для визначення рівня сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності студентам запропонували написати прагматичний текст-опис інтер'єру кімнати за поданим зображенням (див. Додаток Ж). Роботи оцінено за критеріями, поданими в Додатку И.

Таблиця 3.10

**Результати контрольного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	31	32,3	1,86±0,15	29	28,4	1,91±0,15
Середній	51	53,1		58	56,9	
Достатній	10	10,4		10	9,8	
Високий	4	4,2		5	4,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,21 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,46 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>0</sub>		

Результати зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження наведено в таблиці 3.10. Аналіз отриманих даних засвідчує, що в обох групах переважав середній рівень сформованості досліджуваної субкомпетентності. У контрольній групі середній рівень зафіксовано в 51 здобувача (53,1 %), а в експериментальній – у 58 здобувачів (56,9 %).

Початковий рівень сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності продемонстрував 31 студент контрольної групи (32,3 %) і 29 студентів експериментальної групи (28,4 %). Згідно з отриманими результатами, невелика частина майбутніх перекладачів на початку дослідження ще не володіла в достатньому обсязі фоновими знаннями й лексикою, яку згодом вивчали в межах змістового модуля 2.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності констатовано в 10,4 % студентів контрольної групи та 9,8 % студентів експериментальної групи. Високий рівень продемонстрували лише 4,2 % здобувачів КГ і 4,9 % здобувачів ЕГ. На початковому етапі дослідження лише невелика частина майбутніх перекладачів володіла лексикою змістового модуля 2 та могла вільно використовувати її у власному мовленні.

Середні показники сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності становили 1,86±0,15 бала в контрольній групі та 1,91±0,15 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона

( $\chi^2_{\text{емп}} = 2,21$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,46$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв не перевищують критичних, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Це забезпечує коректність подальшого порівняння результатів експериментального навчання та дає змогу об'єктивно оцінити ефективність запропонованої моделі.

У межах змістового модуля 3 «Їжа. Заклади харчування» формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності відбувалося через опанування лексики, пов'язаної з продуктами харчування, стравами, напоями, кулінарними процесами й закладами харчування. У процесі навчання студенти також ознайомилися з особливостями створення інструктивних текстів, зокрема кулінарних рецептів, які поєднують широкий спектр тематичної лексики та мовних конструкцій.

Для визначення рівня сформованості цієї субкомпетентності під час контрольного зрізу знань студентам запропоновано самостійно вибрати будь-яку страву, написати рецепт її приготування англійською мовою. Завдання передбачало опис необхідних інгредієнтів, послідовності дій та особливостей приготування страви. Такий формат роботи давав змогу оцінити рівень володіння тематичною лексикою, правильність її використання в професійно орієнтованому контексті, а також наявність фонових знань. Роботи оцінено за критеріями, поданими в Додатку К.

Таблиця 3.11

**Результати контрольного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 3)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	16	16,7	2,22±0,16	20	19,6	2,13±0,16
Середній	51	53,1		56	54,9	

Достатній	21	21,9		19	18,6	
Високий	8	8,3		7	6,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,75 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,78 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	

Результати зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження (змістовий модуль 3) наведено в таблиці 3.11. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав середній рівень сформованості названої субкомпетентності. У контрольній групі такий рівень виявлено в 51 здобувача (53,1 %), а в експериментальній – у 56 здобувачів (54,9 %).

Початковий рівень сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності продемонстрували 16 студентів контрольної групи (16,7 %) і 20 студентів експериментальної групи (19,6 %). Отримані результати доводять, що частина майбутніх перекладачів на початку дослідження мала недостатні фонові знання, недостатній рівень володіння лексикою змістового модуля 3, не могла вільно використовувати її в процесі комунікації.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано у 21 студента контрольної групи (21,9 %) та 19 студентів експериментальної групи (18,6 %). Високий рівень продемонстрували 8,3 % здобувачів КГ і 6,9 % здобувачів ЕГ. Це спонукає до висновку, що лише невелика частина учасників дослідження перед початком експериментального навчання мала достатні фонові знання та володіла лексикою змістового модуля 3 в обсязі, достатньому для вільної комунікації.

Середні показники сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності становили  $2,22 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,13 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 0,75$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,78$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв є меншими за критичні, нульову гіпотезу Н<sub>0</sub> підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності

на початку формувального етапу дослідження. Це підтверджує зіставність груп, уможлиблює об'єктивне оцінювання результативності розробленої моделі.

У процесі вивчення змістового модуля 4 «Освіта» фахова білінгвальна й культурологічна субкомпетентності формувалися через опанування лексики, пов'язаної з освітньою сферою, а також вивчення особливостей функціонування системи освіти. Це сприяло розвитку як мовної підготовки студентів, так і їхніх фонових знань про суспільно важливі явища та процеси.

Для визначення рівня сформованості цієї субкомпетентності під час контрольного зрізу знань студентам запропоновано написати есе на тему «Структура середньої освіти в Україні. Мої особисті враження». Завдання передбачало опис основних етапів здобуття середньої освіти в Україні та висловлення власного ставлення до досвіду навчання в закладі загальної середньої освіти. Такий формат роботи давав змогу оцінити рівень володіння тематичною лексикою, здатність використовувати її в процесі комунікації, а також наявність фонових знань. Роботи оцінено за критеріями, представленими в Додатку Л.

Таблиця 3.12

**Результати контрольного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	13	13,5	2,25±0,15	11	10,8	2,30±0,14
Середній	52	54,2		53	52,0	
Достатній	25	26,0		34	33,3	
Високий	6	6,3		4	3,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,76 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,48 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	

Результати зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження (змістовий модуль 4) подано в таблиці 3.12. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав середній рівень сформованості досліджуваної субкомпетентності. У контрольній групі такий рівень виявлено в 52 здобувачів (54,2 %), а в експериментальній – у 53 здобувачів (52,0 %).

Початковий рівень сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності продемонстрували 13 студентів контрольної групи (13,5 %) та 11 студентів експериментальної групи (10,8 %). На початку дослідження частина майбутніх перекладачів мала недостатні фонові знання й недостатній рівень володіння лексикою змістового модуля 3, не могла вільно використовувати її у власному мовленні.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано у 25 студентів контрольної групи (26,0 %) і 34 студентів експериментальної групи (33,3 %). Високий рівень продемонстрували 6,3 % здобувачів КГ та 3,9 % здобувачів ЕГ. Отримані результати спонукають до висновку, що окремі студенти на початку дослідження вже мали достатньо сформовані фонові знання, могли ефективно використовувати лексику змістового модуля 4 в процесі комунікації, проте їхня частка залишалася порівняно невисокою.

Середні показники сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності становили  $2,25 \pm 0,15$  бала в контрольній групі та  $2,30 \pm 0,14$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 2,76$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,48$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв не перевищують критичних, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Це підтверджує коректність формування вибірки, уможливорює подальше об'єктивне оцінювання ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

Фахова предметна субкомпетентність формувалася під час опанування змістових модулів 2 «Житло» та 3 «Їжа. Заклади харчування». У межах змістового модуля 2 студенти засвоювали лексику й особливості професійного мовлення у сфері нерухомості, що корелювало з показником «обізнаність із предметної галузі».

Оскільки завдання передбачали одночасну перевірку знання спеціалізованої лексики та її використання в описі інтер'єру кімнати в стилі професійного ріелтера, діагностування фахової предметної й фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентностей об'єднано в межах одного контрольного завдання (табл. 3.10).

У контексті змістового модуля 3 «Їжа. Заклади харчування» фахова предметна субкомпетентність формувалася через вивчення теми «Способи нарізання та приготування їжі», що передбачала опанування вузькоспеціалізованої кулінарної лексики та особливостей її використання. Для визначення рівня сформованості цієї субкомпетентності студентам запропоновано виконати переклад рецепта «Тарталетки з червоною рибою та сиром» з української мови на англійську (див. Додаток М). Завдання містило спеціалізовану термінологію, пов'язану з технологією приготування їжі, давало змогу оцінити рівень обізнаності студентів у предметній галузі. Виконані переклади оцінено за критеріями, представленими в Додатку Н.

Таблиця 3.13

**Результати контрольного зрізу знань із фахової предметної субкомпетентності на початку формульального етапу (змістовий модуль 3)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	25	26,0	1,98±0,15	24	23,5	2,04±0,15
Середній	52	54,2		55	53,9	
Достатній	15	15,6		18	17,6	
Високий	4	4,2		5	4,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,07 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,55 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>0</sub>		

Результати зрізу знань із фахової предметної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формульального етапу дослідження (змістовий модуль 3) подано в таблиці 3.13. Аналіз отриманих даних засвідчує, що в обох групах переважав середній рівень сформованості названої субкомпетентності. У контрольній групі середній рівень виявлено в 52 здобувачів (54,2 %), а в експериментальній – у 55 здобувачів (53,9 %).

Початковий рівень сформованості фахової предметної субкомпетентності продемонстрували 25 студентів контрольної групи (26,0 %) і 24 студенти експериментальної групи (23,5 %). На початку дослідження велика частина майбутніх

перекладачів мала недостатній рівень спеціалізованих знань у предметній галузі, що може ускладнювати взаємодію з фаховими текстами.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано в 15 студентів контрольної групи (15,6 %) і 18 студентів експериментальної групи (17,6 %). Високий рівень виявлено в 4,2 % здобувачів КГ та 4,9 % здобувачів ЕГ. Отримані результати доводять, що до початку експериментального навчання лише невелика частина учасників експерименту володіла ґрунтовними предметними знаннями з тематики змістового модуля 3.

Середні показники сформованості фахової предметної субкомпетентності становили  $1,98 \pm 0,15$  бала в контрольній групі та  $2,04 \pm 0,15$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 2,07$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,55$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв не перевищують критичних, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової предметної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Це підтверджує зіставність груп та створює необхідні передумови для подальшого об'єктивного оцінювання ефективності розробленої моделі.

Фахова перекладацька субкомпетентність формувалася під час вивчення всіх змістових модулів навчальної дисципліни та корелювала з показником «володіння навичками та вміннями з перекладу». Це зумовлене тим, що закріплення кожної тематичної групи лексики супроводжувалося виконанням перекладацьких вправ, спрямованих на розвиток умінь перекладу з англійської мови на українську та навпаки.

Для визначення рівня сформованості цієї субкомпетентності під час контрольних зрізів знань студентам запропоновано тексти для перекладу, зміст яких був увідповіднений із тематикою змістового модуля та містив релевантну лексику.

У межах змістового модуля 1 «Зовнішність. Особистість. Емоції. Сім'я» майбутні перекладачі виконували переклад тексту, де описано членів сім'ї, їхню зовнішність і риси характеру (див. Додаток П). Завдання давало змогу оцінити здатність учасників експерименту перекладати тематичну лексику, точність передання змісту оригіналу, а також їхні перекладацькі навички та вміння. Виконані роботи оцінено за критеріями, поданими в Додатку Р.

Таблиця 3.14

**Результати контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 1)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	12	12,5	2,32±0,17	9	8,8	2,38±0,16
Середній	51	53,1		57	55,9	
Достатній	23	24,0		24	23,5	
Високий	10	10,4		12	11,8	
$\chi^2_{\text{емп}} = 5,40 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,50 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>0</sub>		

Результати зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження (змістовий модуль 1) подано в таблиці 3.14. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав середній рівень сформованості названої субкомпетентності. У контрольній групі такий рівень виявлено в 51 здобувача (53,1 %), а в експериментальній – у 57 здобувачів (55,9 %).

Початковий рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності продемонстрували 12 студентів контрольної групи (12,5 %) та 9 студентів експериментальної групи (8,8 %). Отже, порівняно невелика частина майбутніх перекладачів на початку дослідження мала суттєві труднощі з перекладом текстів за тематикою змістового модуля 1.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано у 23 студентів контрольної групи (24,0 %) і 24 студентів експериментальної групи (23,5 %). Високий рівень продемонстрували 10,4 % здобувачів КГ та 11,8 % здобувачів ЕГ. Отримані результати спонукають до висновку, що частина студентів

до початку експериментального навчання вже була здатна ефективно застосовувати власні навички й уміння для перекладу текстів за тематикою змістового модуля 1, однак їхня кількість була порівняно невеликою.

Середні показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності становили  $2,32 \pm 0,17$  бала в контрольній групі та  $2,38 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 5,40$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,50$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв є меншими за критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової перекладацької субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Це підтверджує зіставність груп та вможливує подальше об'єктивне оцінювання ефективності розробленої моделі.

У межах змістового модуля 2 «Житло» рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності визначено через переклад англomовного тексту з описом інтер'єру кімнати українською мовою (див. Додаток С). Текст містив тематичну лексику, пов'язану з житлом, елементами інтер'єру й особливостями їх опису, що давало змогу оцінити здатність студентів адекватно передавати зміст оригіналу засобами цільової мови. Виконані роботи оцінено за критеріями, поданими в Додатку Т.

Таблиця 3.15

**Результати контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	25	26,0	$2,04 \pm 0,16$	23	22,5	$2,09 \pm 0,15$
Середній	45	46,9		51	50,0	
Достатній	23	24,0		24	23,5	
Високий	3	3,1		4	3,9	
$\chi^2_{\text{емп}} = 3,90$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,45$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )					Гіпотеза $H_0$	

Результати зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження (змістовий модуль 2) подано в таблиці 3.15. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав середній рівень сформованості названої субкомпетентності. У контрольній групі середній рівень виявлено в 45 здобувачів (46,9 %), а в експериментальній – у 51 здобувача (50,0 %).

Початковий рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності продемонстрували 25 студентів контрольної групи (26,0 %) і 23 студенти експериментальної групи (22,5 %). Це дає підстави стверджувати, що на початку дослідження велика частина майбутніх перекладачів ще не володіла достатньо сформованими перекладацькими навичками й уміннями, не була здатна до ефективного перекладу текстів за тематикою змістового модуля 2.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано у 23 студентів контрольної групи (24,0 %) і 24 студентів експериментальної групи (23,5 %). Високий рівень продемонстрували лише 3,1 % здобувачів КГ та 3,9 % здобувачів ЕГ. Отримані результати доводять, що до початку експериментального навчання лише невелика частина учасників дослідження мала сформовані перекладацькі навички й уміння, необхідні для якісного перекладу текстів, відповідно до тематики змістового модуля 2.

Середні показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності становили  $2,04 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,09 \pm 0,15$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 3,90$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,45$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв є меншими за критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової перекладацької субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Це підтверджує коректність формування вибірки

та вможливилює подальше об'єктивне оцінювання ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

У межах змістового модуля 3 «Їжа. Заклади харчування» діагностування фахової перекладацької та фахової предметної субкомпетентностей об'єднано в одне контрольне завдання. Це зумовлене тим, що в обох випадках необхідно було оцінити рівень володіння тематичною та вузькоспеціалізованою кулінарною лексикою, а також здатність адекватно відтворювати її засобами іншої мови. Для цього студентам запропоновано виконати переклад рецепта, що містив лексику, пов'язану з продуктами харчування, способами їх оброблення та приготування. Результати оцінювання наведено в таблиці 3.13.

Під час вивчення змістового модуля 4 «Освіта» майбутні перекладачі опановували лексику, пов'язану з функціонуванням освітніх систем різних країн, зокрема України, Великобританії та США. Для визначення рівня сформованості фахової перекладацької субкомпетентності студентам запропоновано виконати переклад тексту «Educational Stages in the UK» («Ступені освіти у Великобританії») (див. Додаток У). Завдання давало змогу оцінити здатність студентів перекладати тематичну освітню термінологію, точно передавати зміст оригіналу, використовувати адекватні перекладацькі відповідники. Виконані роботи оцінено за критеріями, що представлені в Додатку Ф.

Таблиця 3.16

**Результати контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності на початку формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	22	22,9	2,15±0,17	20	19,6	2,24±0,17
Середній	44	45,8		46	45,1	
Достатній	24	25,0		28	27,5	
Високий	6	6,3		8	7,8	
$\chi^2_{емп} = 0,55 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,73 (Z_{емп} < Z_{крит})$				Гіпотеза Н <sub>0</sub>		

Результати зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження (змістовий модуль 4) подано в таблиці 3.16. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав середній рівень сформованості названої субкомпетентності. У контрольній групі середній рівень виявлено в 44 здобувачів (45,8 %), а в експериментальній – у 46 здобувачів (45,1 %).

Початковий рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності продемонстрували 22 студенти контрольної групи (22,9 %) і 20 студентів експериментальної групи (19,6 %). Частина майбутніх перекладачів на початку дослідження ще не була здатною до ефективного перекладу текстів за тематикою змістового модуля 4.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано у 24 студентів контрольної групи (25,0 %) і 28 студентів експериментальної групи (27,5 %). Високий рівень продемонстрували 6,3 % здобувачів КГ та 7,8 % здобувачів ЕГ. Отримані результати дають змогу зробити висновок, що окремі студенти до початку експериментального навчання вже мали знання, навички й уміння, необхідні для якісного перекладу текстів зазначеного змістового модуля, однак їхня частка залишалася порівняно невисокою.

Середні показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності становили  $2,15 \pm 0,17$  бала в контрольній групі та  $2,24 \pm 0,17$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 0,55$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 0,73$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв є меншими за критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової перекладацької субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Це підтверджує зіставність груп, уможливаючи подальше об'єктивне оцінювання ефективності розробленої моделі.

Фахова інструментальна субкомпетентність формувалася протягом усього навчального року та корелювала з показником «здатність використовувати суто перекладацькі інструменти в професійній діяльності». Увагу зосереджено на роботі із системами машинного перекладу та на навичках редагування їхніх результатів. Студенти експериментальної групи систематично виконували вправи на редагування машинного перекладу, створені згідно з розробленою моделлю, у межах усіх змістових модулів навчальної дисципліни.

Для визначення вихідного рівня сформованості цієї субкомпетентності до початку експериментального навчання проведено контрольний зріз знань у формі редагування машинного перекладу. Студентам запропоновано 20 англomовних речень та їх переклад українською мовою, виконаний системою машинного перекладу. П'ятнадцять речень містили помилки різного характеру, а п'ять були правильними.

Завдання студентів полягало у виявленні помилок машинного перекладу та в їх виправленні. Якщо переклад був коректним, необхідно було залишити його без змін. За кожне правильно виконане завдання нараховували 1 бал, максимальна кількість балів становила 20. Речення не містили вузькоспеціалізованої лексики, давали змогу перевіряти насамперед здатність студентів аналізувати якість машинного перекладу, ухвалювати обґрунтовані рішення з редагування.

Предметом оцінювання поставала здатність ефективно використовувати перекладацькі інструменти. Учасники мали право користуватися комп'ютерами з доступом до мережі «Інтернет» і будь-яких допоміжних ресурсів. Водночас завдання були представлені в паперовому вигляді, а час виконання був обмежений 30 хвилинами. Студенти не могли швидко скопіювати весь текст у браузер, словник або онлайн-перекладач, тому були змушені ухвалювати рішення, що саме хочуть надрукувати та перевірити в умовах обмеженого часу.

Для визначення рівня сформованості фахової інструментальної субкомпетентності використано таку шкалу оцінювання: початковий рівень – 0 – 8 балів, середній – 9 – 14 балів, достатній – 15 – 17 балів, високий – 18 – 20 балів.

**Результати контрольного зрізу знань із фахової інструментальної субкомпетентності на початку формувального етапу**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	46	47,9	1,77±0,17	47	46,1	1,79±0,17
Середній	29	30,2		33	32,4	
Достатній	18	18,8		18	17,6	
Високий	3	3,1		4	3,9	
$\chi^2_{емп} = 3,69 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,16 (Z_{емп} < Z_{крит})$				Гіпотеза Н <sub>0</sub>		

Результати зрізу знань із фахової інструментальної субкомпетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу дослідження подано в таблиці 3.17. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в обох групах переважав початковий рівень сформованості названої субкомпетентності. У контрольній групі такий рівень виявлено в 46 здобувачів (47,9 %), а в експериментальній – у 47 здобувачів (46,1 %).

Середній рівень сформованості фахової інструментальної субкомпетентності продемонстрували 29 студентів контрольної групи (30,2 %) і 33 студенти експериментальної групи (32,4%). Велика частина майбутніх перекладачів на початку дослідження володіла лише базовими навичками та вміннями роботи з машинним перекладом і потребувала їх подальшого розвитку.

Достатній рівень сформованості зазначеної субкомпетентності зафіксовано у 18 студентів контрольної групи (18,8 %) і 18 студентів експериментальної групи (17,6 %). Високий рівень продемонстрували лише 3,1 % здобувачів КГ та 3,9 % здобувачів ЕГ. Отримані результати вможливають висновок, що до початку експериментального навчання лише невелика частина учасників була здатна ефективно редагувати текст, перекладений за допомогою систем машинного перекладу.

Середні показники сформованості фахової інструментальної субкомпетентності становили 1,77±0,17 бала в контрольній групі та 1,79±0,17 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{емп} = 3,69$  за  $\chi^2_{кр} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{емп} = 0,16$  за  $Z_{кр} = 1,96$ ) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та

експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв не перевищують критичних, нульову гіпотезу  $H_0$  підтверджено.

Отже, контрольна й експериментальна групи були статистично однорідними за рівнем сформованості фахової інструментальної субкомпетентності на початку формувального етапу дослідження. Отримані результати доводять необхідність цілеспрямованого розвитку здатності редагування машинного перекладу, створюють підґрунтя для подальшого оцінювання ефективності розробленої моделі.

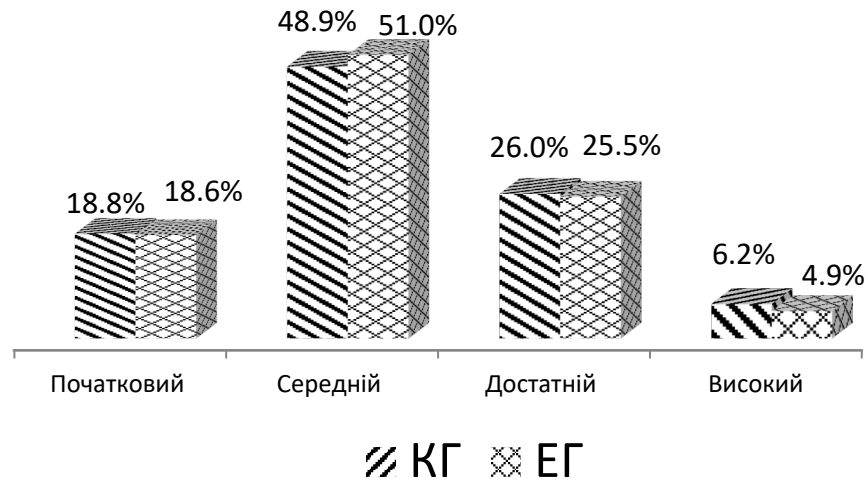
На основі результатів проведених контрольних зрізів узагальнено дані щодо рівня сформованості загальних і фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів до початку експериментального навчання. Для зручності сукупність загальних субкомпетентностей надалі іменуватимемо «загальна компетентність», а сукупність фахових субкомпетентностей – «фахова компетентність». Узагальнені результати діагностування представлено в таблицях 3.18 і 3.19, продемонстровано на діаграмах (рис. 3.2, 3.3).

Таблиця 3.18

**Узагальнені результати контрольного зрізу рівня сформованості загальної компетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу експерименту**

Субкомпетентність	Група	Рівні сформованості				$\bar{x} \pm \delta x$
		Початковий абс./%	Середній абс./%	Достатній абс./%	Високий абс./%	
Загальна аналітична	КГ	21 / 21,9	52 / 54,2	16 / 16,7	7 / 7,3	2,09±0,16
	ЕГ	22 / 21,6	59 / 57,8	18 / 17,6	3 / 2,9	2,02±0,14
$\chi^2_{емп} = 2,62 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,65 (Z_{емп} < Z_{крит})$					Гіпотеза $H_0$	
Загальна етико-нормативна	КГ	12 / 12,5	47 / 49,0	30 / 31,3	7 / 7,3	2,33±0,16
	ЕГ	15 / 14,7	51 / 50,0	31 / 30,4	5 / 4,9	2,25±0,15
$\chi^2_{емп} = 0,88 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,71 (Z_{емп} < Z_{крит})$					Гіпотеза $H_0$	
Загальна саморозвивальна	КГ	18 / 18,8	37 / 38,5	32 / 33,3	9 / 9,4	2,33±0,18
	ЕГ	16 / 15,7	44 / 43,1	35 / 34,3	7 / 6,9	2,32±0,16
$\chi^2_{емп} = 1,27 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,081 (Z_{емп} < Z_{крит})$					Гіпотеза $H_0$	
Загальна операційно-автономна	КГ	14 / 14,6	45 / 46,9	31 / 32,3	6 / 6,3	2,30±0,16
	ЕГ	16 / 15,7	52 / 51,0	28 / 27,5	6 / 5,9	2,24±0,16
$\chi^2_{емп} = 0,89 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,52 (Z_{емп} < Z_{крит})$					Гіпотеза $H_0$	
Загальна комунікативно-кооперативна	КГ	24 / 25,0	53 / 55,2	15 / 15,6	4 / 4,2	1,99±0,15
	ЕГ	24 / 23,5	55 / 53,9	18 / 17,6	5 / 4,9	2,04±0,15
$\chi^2_{емп} = 2,00 (\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 0,46 (Z_{емп} < Z_{крит})$					Гіпотеза $H_0$	
Загальні субкомпетентності	КГ	18 / 18,8	47 / 48,9	25 / 26,0	6 / 6,2	2,21±0,16
	ЕГ	19 / 18,6	52 / 51,0	26 / 25,5	5 / 4,9	2,17±0,15

(узагальнений показник)						
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,82 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,36 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	



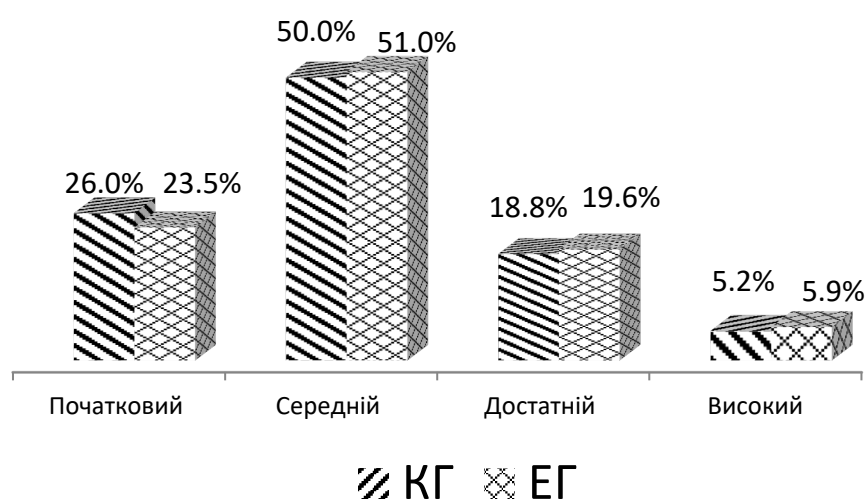
**Рис. 3.2. Узагальнені результати контрольного зрізу рівня сформованості загальної компетентності в КГ та ЕГ на початку формувального етапу експерименту, %**

*Таблиця 3.19*

**Узагальнені результати контрольного зрізу рівня сформованості фахової компетентності майбутніх перекладачів на початку формувального етапу експерименту**

Субкомпетентність	Група	Рівні сформованості				$\bar{x} \pm \delta x$
		Початковий абс./%	Середній абс./%	Достатній абс./%	Високий абс./%	
Фахова білінгвальна та культурологічна (з.м.1)	КГ	24 / 25,0	53 / 55,2	15 / 15,6	4 / 4,2	1,99±0,15
	ЕГ	24 / 23,5	55 / 53,9	18 / 17,6	5 / 4,9	2,04±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,00 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,46 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова білінгвальна та культурологічна (з.м.2)	КГ	31 / 32,3	51 / 53,1	10 / 10,4	4 / 4,2	1,86±0,15
	ЕГ	29 / 28,4	58 / 56,9	10 / 9,8	5 / 4,9	1,91±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,21 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,46 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова білінгвальна та культурологічна (з.м.3)	КГ	16 / 16,7	51 / 53,1	21 / 21,9	8 / 8,3	2,22±0,16
	ЕГ	20 / 19,6	56 / 54,9	19 / 18,6	7 / 6,9	2,13±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,75 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,78 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова білінгвальна та культурологічна (з.м.4)	КГ	13 / 13,5	52 / 54,2	25 / 26,0	6 / 6,3	2,25±0,15
	ЕГ	11 / 10,8	53 / 52,0	34 / 33,3	4 / 3,9	2,30±0,14
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,76 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,48 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова предметна (з.м.2)	КГ	31 / 32,3	51 / 53,1	10 / 10,4	4 / 4,2	1,86±0,15
	ЕГ	29 / 28,4	58 / 56,9	10 / 9,8	5 / 4,9	1,91±0,15

$\chi^2_{\text{емп}} = 2,21 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,46 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова предметна (з.м.3)	КГ	25 / 26,0	52 / 54,2	15 / 15,6	4 / 4,2	1,98±0,15
	ЕГ	24 / 23,5	55 / 53,9	18 / 17,6	5 / 4,9	2,04±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,07 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,55 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.1)	КГ	12 / 12,5	51 / 53,1	23 / 24,0	10 / 10,4	2,32±0,17
	ЕГ	9 / 8,8	57 / 55,9	24 / 23,5	12 / 11,8	2,38±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 5,40 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,50 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.2)	КГ	25 / 26,0	45 / 46,9	23 / 24,0	3 / 3,1	2,04±0,16
	ЕГ	23 / 22,5	51 / 50,0	24 / 23,5	4 / 3,9	2,09±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 3,90 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,45 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.3)	КГ	25 / 26,0	52 / 54,2	15 / 15,6	4 / 4,2	1,98±0,15
	ЕГ	24 / 23,5	55 / 53,9	18 / 17,6	5 / 4,9	2,04±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 2,07 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,55 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.4)	КГ	22 / 22,9	44 / 45,8	24 / 25,0	6 / 6,3	2,15±0,17
	ЕГ	20 / 19,6	46 / 45,1	28 / 27,5	8 / 7,8	2,24±0,17
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,55 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,73 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Фахова інструментальна	КГ	46 / 47,9	29 / 30,2	18 / 18,8	3 / 3,1	1,77±0,17
	ЕГ	47 / 46,1	33 / 32,4	18 / 17,6	4 / 3,9	1,79±0,17
$\chi^2_{\text{емп}} = 3,69 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,16 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	
Загальні субкомпетентності (узагальнений показник)	КГ	25 / 26,0	48 / 50,0	18 / 18,8	5 / 5,2	2,03 ±0,16
	ЕГ	24 / 23,5	52 / 51,0	20 / 19,6	6 / 5,9	2,08 ±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 0,83 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 0,43 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}) Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$					Гіпотеза Н <sub>0</sub>	



**Рис. 3.3.** Узагальнені результати контрольного зрізу рівня сформованості фахової компетентності в КГ та ЕГ на початку формувального етапу експерименту, %

Діагностика рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів засвідчила однорідність сформованих груп, а також необхідність зниження частки здобувачів із початковим та середнім рівнями сформованості субкомпетентностей, збільшення кількості студентів із достатнім і високим рівнями. Результати контрольних зрізів довели, що за більшістю субкомпетентностей у контрольній та експериментальній групах переважали початковий і середній рівні сформованості, що сукупно слугувало маркером недостатнього рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів. Виявлені особливості підтверджують доцільність упровадження розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами та подальшої експериментальної перевірки її ефективності.

### **3.3. Статистичний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп**

Після експериментального навчання, у межах якого освітній процес в експериментальній групі був організований відповідно до розробленої моделі, а в контрольній групі – традиційним чином, проведено повторне діагностування рівня сформованості загальних і фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів в обох групах. Для об'єктивності порівняння результатів на початку та наприкінці формувального етапу дослідження використано однаковий діагностичний інструментарій, адаптований до особливостей формування субкомпетентностей у межах змістових модулів дисципліни ПУПМ.

Діагностичний зріз знань із загальної аналітичної субкомпетентності в межах змістового модуля 4 «Освіта» виконано через написання есе на тему «Critical Thinking and How to Develop It» («Критичне мислення та способи його розвитку»). Виконання цього завдання дало змогу оцінити рівень знань студентів щодо сутності критичного мислення, його складників, ролі, а також здатності розвивати мислення. Роботи оцінено згідно з критеріями, поданими в Додатку В.

Таблиця 3.20

**Результати діагностичного зрізу знань із загальної аналітичної субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	19	19,8	2,14±0,16	9	8,8	2,46±0,16
Середній	51	53,1		49	48,0	
Достатній	20	20,8		32	31,4	
Високий	6	6,3		12	11,8	
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,82 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,77 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із загальної аналітичної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 4) подано в таблиці 3.20. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості названої субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі, як і раніше, переважав середній рівень сформованості загальної аналітичної субкомпетентності, що зафіксовано в 51 здобувача (53,1 %). В експериментальній групі середній рівень продемонстрували 49 студентів (48,0 %), однак водночас суттєво зросла частка студентів із достатнім та високим рівнями сформованості. Так, достатній рівень виявлено в 32 студентів (31,4 %), а високий – у 12 студентів (11,8 %). У контрольній групі ці показники становили відповідно 20,8 % та 6,3 %.

Особливо показовим є зменшення кількості студентів із початковим рівнем сформованості загальної аналітичної субкомпетентності. В експериментальній групі їхня частка становила лише 8,8 %, тоді як у контрольній групі – 19,8%. Це доводить, що майбутні перекладачі, які навчалися за розробленою моделлю, краще усвідомили сутність критичного мислення, його складників, роль і способи розвитку.

Середні показники сформованості загальної аналітичної субкомпетентності становили 2,14±0,16 бала в контрольній групі та 2,46±0,16 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 9,82$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,77$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично

значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, а альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність застосування моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами в процесі формування загальної аналітичної субкомпетентності. Позитивна динаміка показників експериментальної групи та статистично значущі відмінності порівняно з контрольною групою доводять результативність реалізованих організаційно-педагогічних умов і доцільність їх використання в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів (табл. 3.21).

Таблиця 3.21

**Динаміка рівнів сформованості загальної аналітичної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	21 (21,9 %)	19 (19,8 %)	-2,1	H <sub>0</sub>	22 (21,6 %)	9 (8,8 %)	-12,8	H <sub>1</sub>
Середній	52 (54,2 %)	51 (53,1 %)	-1,1		59 (57,8 %)	49 (48,0 %)	-9,8	
Достатній	16 (16,7 %)	20 (20,8 %)	+4,1		18 (17,6 %)	32 (31,4 %)	+13,8	
Високий	7 (7,3 %)	6 (6,3 %)	-1,0		3 (2,9 %)	12 (11,8 %)	+8,9	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 2,76$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 1,34$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 15,23$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 3,75$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з таблицею 3.21, зафіксовано несуттєві зміни рівнів сформованості загальної аналітичної субкомпетентності в контрольній групі, що підтверджує відсутність помітного впливу традиційної підготовки на досліджуваний показник. Водночас в експериментальній групі констатовано виражену позитивну динаміку: частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 12,8 %, із середнім також зменшилася на 9,8 %, тоді як кількість здобувачів із достатнім і високим рівнями зросла відповідно на 13,8 % та 8,9<sup>TM</sup>%. Отримані результати підтверджують

ефективність запропонованої в межах дослідження моделі та її позитивний вплив на формування загальної аналітичної субкомпетентності майбутніх перекладачів.

Діагностичний зріз знань із загальної етико-нормативної субкомпетентності в межах змістового модуля 4 «Освіта» виконано у формі тестування. Як і під час контрольного зрізу, тест складався з 20 завдань, що спрямовані на перевірку розуміння сутності академічної доброчесності, її принципів та основних видів порушень. Для об'єктивності оцінювання й уникнення впливу запам'ятовування відповідей під час діагностичного зрізу використано інший комплект тестових завдань, аналогічний за змістом, структурою та рівнем складності до завдань контрольного зрізу.

Таблиця 3.22

**Результати діагностичного зрізу знань із загальної етико-нормативної субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	11	11,5	2,41±0,16	8	7,8	2,64±0,16
Середній	44	45,8		37	36,3	
Достатній	32	33,3		41	40,2	
Високий	9	9,4		16	15,7	
$\chi^2_{емп} = 13,84 (\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}); Z_{емп} = 1,99 (Z_{емп} > Z_{крит})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із загальної етико-нормативної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 4) подано в табл. 3.22. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості названої субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності, що зафіксовано в 44 здобувачів (45,8 %). В експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 41 особа (40,2 %), тоді як високий рівень виявлено в 16 студентів (15,7 %). Для порівняння зауважимо, що в контрольній групі частка студентів із високим рівнем сягала лише 9,4 %.

Особливо показовим є зменшення кількості студентів із початковим рівнем сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності. В експериментальній групі їхня частка становила лише 7,8 %, тоді як у контрольній групі – 11,5 %. Водночас в експериментальній групі суттєво збільшилася кількість студентів із достатнім і високим рівнями сформованості, що засвідчує підвищення рівня усвідомлення доброчесності та здатності дотримуватися її в навчанні й професійній діяльності.

Середні показники сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності становили  $2,41 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,64 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 13,84$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 1,99$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, а альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування загальної етико-нормативної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі доводять результативність реалізованих організаційно-педагогічних умов та їхній позитивний вплив на розвиток професійно-етичних якостей майбутніх перекладачів (див. табл. 3.23).

Таблиця 3.23

**Динаміка рівнів сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер	після експер.			до експер	після експер.		
Початковий	12 (12,5 %)	11 (11,5 %)	-1,0	H <sub>0</sub>	15 (14,7 %)	8 (7,8 %)	-6,9	H <sub>1</sub>
Середній	47 (49,0 %)	44 (45,8 %)	-3,2		51 (50,0 %)	37 (36,3 %)	-13,7	
Достатній	30 (31,3 %)	32 (33,3 %)	+2,0		31 (30,4 %)	41 (40,2 %)	+9,8	

Високий	7 (7,3 %)	9 (9,4 %)	+2,1		5 (4,9 %)	16 (15,7 %)	+10,8	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,78 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 0,69 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$				$\chi^2_{\text{емп}} = 17,89 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 3,49 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$			

Дані таблиці 3.23 засвідчили відсутність суттєвих змін у рівнях сформованості загальної етико-нормативної субкомпетентності в контрольній групі. Невелике зменшення частки студентів із початковим рівнем на 1,0 % та середнім рівнем на 3,2 % супроводжуване несуттєвим збільшенням кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 2,0 % та 2,1 %, що не мало статистично значущого характеру.

Водночас в експериментальній групі простежувана виражена позитивна динаміка: частка студентів із початковим рівнем сформованості зменшилася на 6,9 %, а із середнім рівнем – на 13,7 %. Натомість кількість здобувачів із достатнім і високим рівнями зросла відповідно на 9,8 % та 10,8 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в ході формування загальної етико-нормативної субкомпетентності майбутніх перекладачів та її позитивний вплив на розвиток професійно-етичних якостей і здатності діяти відповідно до норм доброчесності.

Діагностичний зріз знань із загальної саморозвивальної субкомпетентності в межах змістового модуля 4 «Освіта» проведено у формі написання есе на тему «What is self-education, and how can it be organised effectively?» («Що таке самоосвіта і як її організувати ефективно?»). Виконання цього завдання дало змогу оцінити рівень сформованості здатності студентів усвідомлювати значення безперервного професійного розвитку та окреслювати способи самостійного опанування знань, навичок і вмінь. Роботи оцінено за критеріями, аналогічними до тих, що використано під час контрольного зрізу (див. Додаток Г).

Таблиця 3.24

**Результати діагностичного зрізу знань із загальної саморозвивальної субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	16	16,7	2,39±0,18	9	8,8	2,64±0,16
Середній	37	38,5		32	31,4	
Достатній	33	34,4		48	47,1	
Високий	10	10,4		13	12,7	
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,25 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,03 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із загальної саморозвивальної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 4) подано в таблиці 3.24. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі найбільшу частку становили студенти із середнім рівнем сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності – 37 осіб (38,5 %), тоді як достатній рівень зафіксовано в 33 студентів (34,4 %). В експериментальній групі переважав достатній рівень сформованості, який продемонстрували 48 студентів (47,1 %). Високий рівень виявлено в 13 здобувачів (12,7 %), що перевищує показник контрольної групи (10,4 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив лише 8,8 %, тоді як у контрольній групі – 16,7 %. Водночас майже половина студентів експериментальної групи досягла достатнього рівня сформованості, що доводить зростання здатності до професійного самовдосконалення, самоосвіти та безперервного розвитку в майбутній професійній діяльності.

Середні показники сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності становили 2,39±0,18 бала в контрольній групі та 2,64±0,16 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 11,25$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,03$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили

наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $p < 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, а альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність використання розробленої моделі в процесі формування загальної саморозвивальної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі доводять факт підвищення рівня здатності студентів до самостійного професійного розвитку, самонавчання та вдосконалення власної діяльності (див. табл. 3.25).

Таблиця 3.25

**Динаміка рівнів сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер	після експер.			до експер	після експер.		
Початковий	18 (18,8 %)	16 (16,7 %)	-2,1	H <sub>0</sub>	16 (15,7 %)	9 (8,8 %)	-6,9	H <sub>1</sub>
Середній	37 (38,5 %)	37 (38,5 %)	0,0		44 (43,1 %)	32 (31,4 %)	-11,7	
Достатній	32 (33,3 %)	33 (34,4 %)	+1,1		35 (34,3 %)	48 (47,1 %)	+12,8	
Високий	9 (9,4 %)	10 (10,4 %)	+1,0		7 (6,9 %)	13 (12,7 %)	+5,8	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 1,99$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,46$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 11,03$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 2,77$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з таблицею 3.25, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості загальної саморозвивальної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі простежувана позитивна динаміка, що виявляється в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 6,9 % та середнім рівнем на 11,7 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 12,8 % та 5,8 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування загальної саморозвивальної субкомпетентності майбутніх перекладачів та її позитивний вплив на розвиток

здатності до професійного самовдосконалення, самоосвіти, безперервного професійного розвитку.

Діагностичний зріз знань із загальної операційно-автономної субкомпетентності в межах змістового модуля 2 «Житло» виконано через написання есе на тему «My Workspace Organization» («Організація мого робочого простору»). Виконання цього завдання дало змогу оцінити здатність студентів організувати власне робоче місце, обґрунтовувати вибір інструментів для навчальної та професійної діяльності, а також окреслювати шляхи підвищення ефективності організації власного робочого простору. Роботи оцінено за критеріями, аналогічними до тих, що використані під час контрольного зрізу (див. Додаток Д).

Таблиця 3.26

**Результати діагностичного зрізу знань із загальної операційно-автономної субкомпетентності наприкінці формульовального етапу (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	11	11,5	2,40±0,16	7	6,9	2,65±0,15
Середній	44	45,8		35	34,3	
Достатній	33	34,4		47	46,1	
Високий	8	8,3		13	12,7	
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,33 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,23 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н1		

Результати діагностичного зрізу знань із загальної операційно-автономної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формульовального етапу експерименту (змістовий модуль 2) представлено в таблиці 3.26. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності, що зафіксовано в 44 здобувачів (45,8 %). В експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 47 осіб (46,1 %). Високий рівень виявлено в 13 студентів (12,7 %), тоді як у контрольній групі цей показник становив 8,3 %.

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності. В

експериментальній групі їхня кількість скоротилася до 6,9 %, тоді як у контрольній групі цей показник становив 11,5 %. Водночас в експериментальній групі суттєво збільшилася частка студентів із достатнім і високим рівнями сформованості, що засвідчує підвищення рівня здатності самостійно організувати власне робоче місце.

Середні показники сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності становили  $2,40 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,65 \pm 0,15$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 9,33$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,23$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, а альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування загальної операційно-автономної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують підвищення рівня здатності організовувати та покращувати власний робочий простір, а також добирати оптимальні робочі інструменти (див. табл. 3.27).

Таблиця 3.27

**Динаміка рівнів сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер	після експер.			до експер	після експер.		
Початковий	14 (14,6 %)	11 (11,5 %)	-3,1	H <sub>0</sub>	16 (15,7 %)	7 (6,9 %)	-8,8	H <sub>1</sub>
Середній	45 (46,9 %)	44 (45,8 %)	-1,1		52 (51,0 %)	35 (34,3 %)	-16,7	
Достатній	31 (32,3 %)	33 (34,4 %)	+2,1		28 (27,5 %)	47 (46,1 %)	+18,6	
Високий	6 (6,3 %)	8 (8,3 %)	+2,0		6 (5,9 %)	13 (12,7 %)	+6,8	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,72$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,87$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 16,94$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 3,66$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з даними таблиці 3.27, у контрольній групі відбулися несуттєві позитивні зміни: частка студентів із початковим рівнем сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності зменшилася на 3,1 %, із середнім – на 1,1 %, тоді як кількість здобувачів із достатнім і високим рівнями зростає відповідно на 2,1 % та 2,0 %.

В експериментальній групі позитивна динаміка була більш вираженою. Частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 8,8 %, із середнім – на 16,7 %, кількість здобувачів із достатнім рівнем зростає на 18,6 %, а з високим – на 6,8 %. Отримані результати доводять підвищення рівня сформованості загальної операційно-автономної субкомпетентності майбутніх перекладачів унаслідок упровадження освітнього процесу, організованого відповідно до розробленої моделі.

Діагностичний зріз знань із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності в межах змістового модуля 1 виконано у формі написання художнього опису особи, представленої у відеозаписі «Professional Back Scratcher | Scratcher Girls» («Професійні чухальниці спин | Scratcher Girls») (60 Second Docs, 2022). Після перегляду відео студентам необхідно було описати зовнішність, особистісні якості та емоційний стан героїні, аргументувавши власні висновки. Таке завдання дало змогу оцінити здатність майбутніх перекладачів добирати доречні мовні засоби, коректно характеризувати людину та комунікувати відповідно до норм професійного спілкування. Роботи студентів оцінено згідно з критеріями, зазначеними в додатках (див. Додаток Е).

Таблиця 3.28

**Результати діагностичного зрізу знань  
із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності  
наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 1)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$	абс	відн, %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	21	21,9	2,09±0,16	13	21,9	2,48±0,16
Середній	51	53,1		36	53,1	
Достатній	18	18,8		44	18,8	
Високий	6	6,3		9	6,3	
$\chi^2_{\text{емп}} = 22,49 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 3,39 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формульованого етапу експерименту (змістовий модуль 1) подано в таблиці 3.28. Аналіз отриманих даних засвідчив суттєві позитивні зміни рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності, що зафіксовано в 51 здобувача (53,1%). В експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 44 особи (43,1%). Крім того, високий рівень виявлено в 9 студентів (8,8%), що перевищує показник контрольної групи (6,3%).

Особливо показовим є зменшення кількості студентів із початковим рівнем сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив 12,7%, тоді як у контрольній групі – 21,9%. Водночас суттєво збільшилася частка студентів із достатнім рівнем сформованості, що засвідчує розвиток здатності одночасно коректно та професійно-ввічливо описувати зовнішність, характер, емоційний стан осіб.

Середні показники сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності становили  $2,09 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,48 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 22,49$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 3,39$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, натомість альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формульованого етапу експерименту підтвердили ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують

підвищення здатності студентів до ефективної комунікації в професійному середовищі, зокрема вміння коректно й тактовно характеризувати інших осіб (див. табл. 3.29).

Таблиця 3.29

**Динаміка рівнів сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 1)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	24 (25,0 %)	21 (21,9 %)	-3,1	H <sub>0</sub>	24 (23,5 %)	13 (12,7 %)	-10,8	H <sub>1</sub>
Середній	53 (55,2 %)	51 (53,1 %)	-2,1		55 (53,9 %)	36 (35,3 %)	-18,6	
Достатній	15 (15,6 %)	18 (18,8 %)	+3,2		18 (17,6 %)	44 (43,1 %)	+25,5	
Високий	4 (4,2 %)	6 (6,3 %)	+2,1		5 (4,9 %)	9 (8,8 %)	+3,9	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 1,94$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,89$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 19,28$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 3,93$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з таблицею 3.29, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі помітна позитивна динаміка, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 10,8 % та середнім рівнем на 18,6 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 25,5 % та 3,9 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на розвиток навичок професійної комунікації, що виявляються в здатності коректно й тактовно характеризувати інших осіб.

Як зазначено вище, контрольний і діагностичний зрізи знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності в межах змістового модуля 1 були об'єднані зі зрізами знань із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності. Це зумовлене тим, що виконувані студентами завдання одночасно передбачали перевірку рівня володіння тематичною лексикою та здатності

використовувати її в процесі комунікації. Результати, систематизовані в таблиці 3.28, характеризують рівень сформованості як загальної комунікативно-кооперативної, так і фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентностей у межах змістового модуля 1.

У межах змістового модуля 2 «Житло» діагностичний зріз знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності виконано через написання прагматичного тексту з описом інтер'єру кімнати за запропонованим зображенням (див. Додаток X). Виконання завдання давало змогу оцінити рівень володіння тематичною лексикою, здатність використовувати її відповідно до комунікативної мети та обізнаність студентів з особливостями професійного мовлення у сфері нерухомості. Роботи учасників експерименту оцінено згідно з критеріями, представленими в додатках (див. Додаток И).

Таблиця 3.30

**Результати діагностичного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн., %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	28	29,2	$2 \pm 0,17$	13	12,7	$2,30 \pm 0,16$
Середній	46	47,9		54	52,9	
Достатній	16	16,7		26	25,5	
Високий	6	6,3		9	8,8	
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,04 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,52 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 2) подано в таблиці 3.30. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності, що зафіксовано в 46 здобувачів (47,9 %). В експериментальній групі також домінував середній рівень (52,9 %), проте

суттєво зросла частка студентів із достатнім та високим рівнями сформованості. Так, достатній рівень виявлено у 26 студентів (25,5 %), а високий – у 9 студентів (8,8 %), що перевищує показники контрольної групи.

Особливо показовим є зменшення кількості студентів із початковим рівнем сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив 12,7 %, тоді як у контрольній групі – 29,2 %. Зріс рівень обізнаності студентів із лексикою сфери нерухомості, що становить зміст змістового модуля 2, а також здатності використовувати цю лексику у власному мовленні.

Середні показники сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності становили  $2,00 \pm 0,17$  бала в контрольній групі та  $2,30 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 9,04$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,52$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, а альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту доводять ефективність використання розробленої моделі в процесі формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі є маркером підвищення рівня мовної підготовки майбутніх перекладачів щодо знання та використання лексики змістового модуля 2 (див. табл. 3.31).

Таблиця 3.31

**Динаміка рівнів сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	31 (32,3 %)	28 (29,2 %)	-3,1	$H_0$	29 (28,4 %)	13 (12,7 %)	-15,7	$H_1$

Середній	51 (53,1 %)	46 (47,9 %)	-5,2	58 (56,9 %)	54 (52,9 %)	-4,0
Достатній	10 (10,4 %)	16 (16,7 %)	+6,3	10 (9,8 %)	26 (25,5 %)	+15,7
Високий	4 (4,2 %)	6 (6,3 %)	+2,1	5 (4,9 %)	9 (8,8 %)	+3,9
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 3,22 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 1,21 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$			$\chi^2_{\text{емп}} = 14,49 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 3,48 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$		

Згідно з таблицею 3.31, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі простежувана позитивна динаміка, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 15,7 % та середнім рівнем на 4,0 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 15,7 % та 3,9 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на розвиток знання студентами лексики змістового модуля 2 та здатності використовувати її у власному мовленні.

Діагностичний зріз знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності в межах змістового модуля 3 «Їжа. Заклади харчування» виконано через написання інструктивного тексту (рецепта) англійською мовою. Студентам запропоновано самостійно вибрати страву й описати процес її приготування, за винятком тієї, що була використана під час контрольного зрізу знань. Виконання завдання дало змогу оцінити рівень володіння тематичною лексикою, правильність її застосування в професійно орієнтованому контексті, а також наявність фонових знань у сфері харчування та кулінарії. Роботи майбутніх перекладачів оцінено за критеріями, поданими в додатках (див. Додаток К).

Таблиця 3.32

**Результати діагностичного зрізу знань  
із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності  
наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 3)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	13	13,5	2,34±0,17	11	10,8	2,66±0,17
Середній	47	49,0		31	30,4	
Достатній	26	27,1		42	41,2	
Високий	10	10,4		18	17,6	
$\chi^2_{\text{емп}} = 25,15$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 2,61$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 3) представлено в табл. 3.32. Аналіз отриманих даних засвідчив суттєві позитивні зміни рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності, що зафіксовано в 47 здобувачів (49,0 %). В експериментальній групі домінував достатній рівень сформованості, який продемонстрували 42 студенти (41,2 %). Крім того, високий рівень виявлено у 18 студентів (17,6 %), що істотно перевищує показник контрольної групи (10,4 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості досліджуваної субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив 10,8 %, тоді як у контрольній групі – 13,5 %. Водночас в експериментальній групі помітно зросла частка студентів із достатнім та високим рівнями сформованості, що доводить підвищення рівня володіння лексикою змістового модуля 3 та фоновими знаннями, пов'язаними з нею.

Середні показники сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності становили 2,34±0,17 бала в контрольній групі та 2,66±0,17 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 25,15$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,61$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили

наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту довели ефективність використання розробленої моделі в ході формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі підтверджують підвищення рівня мовної підготовки майбутніх перекладачів щодо знання та використання у власному мовленні лексики змістового модуля 3 (див. табл. 3.33).

Таблиця 3.33

**Динаміка рівнів сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 3)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	16 (16,7 %)	13 (13,5 %)	-3,2	H <sub>0</sub>	20 (19,6 %)	11 (10,8 %)	-8,8	H <sub>1</sub>
Середній	51 (53,1 %)	47 (49,0 %)	-4,1		56 (54,9 %)	31 (30,4 %)	-24,5	
Достатній	21 (21,9 %)	26 (27,1 %)	+5,2		19 (18,6 %)	42 (41,2 %)	+22,6	
Високий	8 (8,3 %)	10 (10,4 %)	+2,1		7 (6,9 %)	18 (17,6 %)	+10,7	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 2,43$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 1,01$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 35,75$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 4,45$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з таблицею 3.33, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 8,8 % та середнім рівнем на 24,5 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 22,6 % та 10,7 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний

вплив на розвиток знання студентами лексики змістового модуля 3 та здатності використовувати її у власному мовленні.

У межах змістового модуля 4 «Освіта» діагностичний зріз знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності проведено у формі написання есе на тему «Structure of Secondary Education in the USA. Comparison with Ukraine» («Структура середньої освіти в США. Порівняння з Україною»). Виконання завдання дало змогу оцінити рівень володіння студентами тематичною освітньою лексикою та їхню обізнаність з особливостями функціонування освітніх систем різних країн. Роботи учасників експерименту оцінено, згідно з критеріями, поданими в додатках (див. Додаток Л).

Таблиця 3.34

**Результати діагностичного зрізу знань  
із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності  
наприкінці формульовального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	11	11,5	2,34±0,16	5	4,9	2,65±0,14
Середній	48	50,0		36	35,3	
Достатній	30	31,3		51	50,0	
Високий	7	7,3		10	9,8	
$\chi^2_{\text{емп}} = 10,49$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 2,86$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формульовального етапу експерименту (змістовий модуль 4) презентовано в таблиці 3.34. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності, що зафіксовано в 48 здобувачів (50,0 %). В експериментальній групі домінував достатній рівень сформованості, який продемонстрував 51 студент (50,0 %). Високий рівень виявлено в 10 здобувачів (9,8 %), що також перевищує показник контрольної групи (7,3 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості досліджуваної субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив лише 4,9 %, тоді як у контрольній групі – 11,5 %. Водночас половина студентів експериментальної групи досягла достатнього рівня сформованості, що доводить підвищення рівня володіння лексикою змістового модуля 4 та поглиблення фонових знань.

Середні показники сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності становили  $2,34 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,65 \pm 0,14$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 10,49$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,86$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, натомість альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту доводять ефективність застосування розробленої моделі під час формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують підвищення рівня знання лексики змістового модуля 4 та здатності ефективно використовувати її у власному мовленні (див. табл. 3.35).

Таблиця 3.35

**Динаміка рівнів сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	13 (13,5 %)	11 (11,5 %)	-2,0	H <sub>0</sub>	11 (10,8 %)	5 (4,9 %)	-5,9	H <sub>1</sub>
Середній	52 (54,2 %)	48 (50,0 %)	-4,2		53 (52,0 %)	36 (35,3 %)	-16,7	
Достатній	25 (26,0 %)	30 (31,3 %)	+5,3		34 (33,3 %)	51 (50,0 %)	+16,7	
Високий	6 (6,3 %)	7 (7,3 %)	+1,0		4 (3,9 %)	10 (9,8 %)	+5,9	

$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,92 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 0,80 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$	$\chi^2_{\text{емп}} = 11,47 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 3,46 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$	
---	--	---	--

Відповідно до таблиці 3.35, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі констатовано позитивну динаміку, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 5,9 % та середнім рівнем на 16,7 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 16,7 % та 5,9 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на засвоєння лексики змістового модуля 4, пов'язаних із нею фонових знань та здатності використовувати цю лексику в процесі комунікації.

У межах змістового модуля 2 «Житло» діагностування фахової предметної субкомпетентності об'єднано з діагностуванням фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності, оскільки виконувані завдання одночасно передбачали перевірку предметних знань і рівня володіння професійно орієнтованою лексикою (див. таблицю 3.30).

У межах змістового модуля 3 «Їжа. Заклади харчування» діагностичний зріз знань із фахової предметної субкомпетентності виконано у формі перекладу рецепта, що містив вузькоспеціалізовану кулінарну лексику (див. Додаток Ц). Виконання завдання дало змогу оцінити рівень обізнаності студентів у предметній галузі, розуміння спеціалізованих термінів та здатність коректно передавати їх засобами іншої мови. Роботи учасників експерименту оцінено згідно з критеріями, наведеними в додатках (див. Додаток Н).

Таблиця 3.36

**Результати діагностичного зрізу знань із фахової предметної субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 3)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	12	12,5	2,33±0,17	9	8,8	2,58±0,16
Середній	50	52,1		38	37,3	
Достатній	24	25,0		42	41,2	

Високий	10	10,4		13	12,7	
$\chi^2_{\text{емп}} = 13,12 (\chi^2_{\text{кр}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,10 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза $H_1$	

Результати діагностичного зрізу знань із фахової предметної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 3) подано в таблиці 3.36. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової предметної субкомпетентності, що зафіксовано в 50 здобувачів (52,1 %). В експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 42 особи (41,2 %). Високий рівень виявлено в 13 студентів (12,7 %), що перевищує показник контрольної групи (10,4 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості фахової предметної субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив 8,8 %, тоді як у контрольній групі – 12,5 %. Водночас в експериментальній групі суттєво зросла частка студентів із достатнім та високим рівнями сформованості, що доводить поглиблення фахових знань, пов'язаних зі змістом змістового модуля 3, розширення предметної обізнаності та підвищення здатності передавати термінологію засобами іншої мови.

Середні показники сформованості фахової предметної субкомпетентності становили  $2,33 \pm 0,17$  бала в контрольній групі та  $2,58 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 13,12$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,10$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, натомість альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність використання розробленої моделі в процесі формування фахової предметної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично

значущі позитивні зміни в експериментальній групі слугують доказом підвищення рівня предметної підготовки, розширення професійних знань та здатності до провадити перекладацьку діяльність в спеціалізованих сферах професійної комунікації (див. табл. 3.37).

Таблиця 3.37

**Динаміка рівнів сформованості фахової предметної субкомпетентності  
майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту  
(змістовий модуль 3)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	16 (16,7 %)	12 (12,5 %)	-4,2	H <sub>0</sub>	20 (19,6 %)	9 (8,8 %)	-10,8	H <sub>1</sub>
Середній	51 (53,1 %)	50 (52,1 %)	-1,0		56 (54,9 %)	38 (37,3 %)	-17,6	
Достатній	21 (21,9 %)	24 (25,0 %)	+3,1		19 (18,6 %)	42 (41,2 %)	+22,6	
Високий	8 (8,3 %)	10 (10,4 %)	+2,1		7 (6,9 %)	13 (12,7 %)	+5,8	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 2,21$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,92$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 21,43$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 3,90$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Таблиця 3.37 спонукає до висновку про відсутність суттєвих змін у рівнях сформованості фахової предметної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі констатовано позитивну динаміку, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 10,8 % та середнім рівнем на 17,6 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 22,6 % та 5,8 %. Отримані результати підтверджують ефективність використання розробленої моделі в процесі формування фахової предметної субкомпетентності майбутніх перекладачів та її позитивний вплив на розвиток професійних знань, предметної обізнаності, здатності до виконання спеціалізованих перекладацьких завдань.

Діагностичний зріз знань із фахової перекладацької субкомпетентності в межах змістового модуля 1 «Зовнішність. Особистість. Емоції. Сім'я» виконано у формі перекладу тексту, присвяченого опису сім'ї, зовнішності та рис характеру її членів (див. Додаток III). Виконання завдання дало змогу оцінити здатність студентів

перекладати тематичну лексику, застосовуючи власні перекладацькі навички та вміння для адекватної передання змісту оригіналу засобами іншої мови. Роботи учасників експерименту оцінено згідно з критеріями, презентованими в додатках (див. Додаток Р).

Таблиця 3.38

**Результати діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 1)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	10	10,4	2,45±0,17	4	3,9	2,77±0,16
Середній	46	47,9		36	35,3	
Достатній	27	28,1		41	40,2	
Високий	13	13,5		21	20,6	
$\chi^2_{\text{емп}} = 39,00 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,69 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>1</sub>		

Результати діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 1) подано в таблиці 3.38. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності, що зафіксовано в 46 здобувачів (47,9 %). В експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 41 особа (40,2 %). Високий рівень виявлено у 21 студента (20,6 %), що істотно перевищує показник контрольної групи (13,5 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості фахової перекладацької субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив лише 3,9 %, тоді як у контрольній групі – 10,4 %. Водночас саме в експериментальній групі суттєво збільшилася частка студентів із достатнім та високим рівнями сформованості, що доводить підвищення рівня володіння перекладацькими стратегіями та прийомами, а також розвиток здатності ефективно перекладати текст оригіналу, зберігаючи його зміст.

Середні показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності становили  $2,45 \pm 0,17$  бала в контрольній групі та  $2,77 \pm 0,16$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 39,00$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,69$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту довели ефективність застосування розробленої моделі під час формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують підвищення рівня професійної перекладацької підготовки, сформованості перекладацьких навичок і вмій та здатності адекватно передавати текст оригіналу засобами іншої мови (див. табл. 3.39).

Таблиця 3.39

**Динаміка рівнів сформованості фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 1)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	12 (12,5 %)	10 (10,4 %)	-2,1	H <sub>0</sub>	9 (8,8 %)	4 (3,9 %)	-4,9	H <sub>1</sub>
Середній	51 (53,1 %)	46 (47,9 %)	-5,2		57 (55,9 %)	36 (35,3 %)	-20,6	
Достатній	23 (24,0 %)	27 (28,1 %)	+4,1		24 (23,5 %)	41 (40,2 %)	+16,7	
Високий	10 (10,4 %)	13 (13,5 %)	+3,1		12 (11,8 %)	21 (20,6 %)	+8,8	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 7,19$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 1,06$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 42,68$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 3,38$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Таблиця 3.39 дає підстави зафіксувати відсутність суттєвих змін у рівнях сформованості фахової перекладацької субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі простежувана позитивна динаміка, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 4,9 % та середнім рівнем на 20,6 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим

рівнями відповідно на 16,7 % та 8,8 %. Отримані результати підтверджують ефективність застосування розробленої моделі в процесі формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на розвиток перекладацьких навичок і вмінь та здатності ефективно виконувати переклад.

У межах змістового модуля 2 «Житло» діагностичний зріз знань із фахової перекладацької субкомпетентності виконано у формі перекладу англomовного тексту, що містив опис інтер'єру кімнати (див. Додаток Щ). Виконання завдання дало змогу оцінити здатність студентів перекладати тематичну лексику, пов'язану з житлом та елементами інтер'єру, а також загалом здатність адекватно передавати зміст оригіналу, добирати мовні засоби та забезпечувати точність і стилістичну коректність перекладу. Роботи студентів оцінено згідно з критеріями, представленими в додатках (див. Додаток Т).

Таблиця 3.40

**Результати контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	20	20,8	2,18±0,16	10	9,8	2,57±0,15
Середній	43	44,8		33	32,4	
Достатній	29	30,2		50	49,0	
Високий	4	4,2		9	8,8	
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,94 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 3,49 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>1</sub>		

Результати діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 2) подано в таблиці 3.40. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності, що зафіксовано в 43 здобувачів (44,8 %). В експериментальній групі домінував достатній рівень сформованості, який

продемонстрували 50 студентів (49,0 %). Високий рівень виявлено в 9 здобувачів (8,8 %), що також перевищує показник контрольної групи (4,2 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості фахової перекладацької субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив 9,8 %, тоді як у контрольній групі – 20,8 %. Водночас майже половина студентів експериментальної групи досягла достатнього рівня сформованості, що доводить підвищення рівня володіння перекладацькими навичками та вміннями, які дають змогу адекватно передавати зміст і стиль тексту оригіналу засобами іншої мови.

Середні показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності становили  $2,18 \pm 0,16$  бала в контрольній групі та  $2,57 \pm 0,15$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 11,94$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 3,49$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту доводять ефективність розробленої моделі в процесі формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують підвищення рівня сформованості перекладацьких умінь і навичок, а також здатності якісно передавати текст оригіналу засобами іншої мови, зберігаючи його стиль і зміст (див. табл. 3.41).

Таблиця 3.41

**Динаміка рівнів сформованості фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 2)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	25 (26,0 %)	20 (20,8 %)	-5,2	H <sub>0</sub>	23 (22,5 %)	10 (9,8 %)	-12,7	H <sub>1</sub>
Середній	45 (46,9 %)	43 (44,8 %)	-2,1		51 (50,0 %)	33 (32,4 %)	-17,6	

Достатній	23 (24,0 %)	29 (30,2 %)	+6,2		24 (23,5 %)	50 (49,0 %)	+25,5	
Високий	3 (3,1 %)	4 (4,2 %)	+1,1		4 (3,9 %)	9 (8,8 %)	+4,9	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 4,86 (\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 1,21 (Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}})$				$\chi^2_{\text{емп}} = 19,97 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}});$ $Z_{\text{емп}} = 4,43 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$			

Таблиця 3.41 дає підстави зафіксувати відсутність суттєвих змін у рівнях сформованості фахової перекладацької субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі констатовано позитивну динаміку, що виявилася в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 12,7 % та середнім рівнем на 17,6 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 25,5 % та 4,9 %. Отримані результати підтверджують ефективність розробленої моделі у процесі формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на розвиток професійних перекладацьких навичок, умінь і здатності виконувати якісний переклад.

У межах змістового модуля 3 «Їжа. Заклади харчування» контрольний і діагностичний зрізи знань із фахової перекладацької субкомпетентності були об'єднані зі зрізами знань із фахової предметної субкомпетентності, оскільки в обох випадках перевірено розуміння та переклад спеціалізованої лексики, пов'язаної з харчуванням і кулінарією (див. таблицю 3.36).

У межах змістового модуля 4 «Освіта» діагностичний зріз знань із фахової перекладацької субкомпетентності проведено у формі перекладу тексту «Educational Stages in the USA» («Ступені освіти в США») (див. Додаток Ю). Виконання завдання дало змогу оцінити здатність студентів адекватно передавати зміст тексту освітньої тематики, застосовувати власні навички та вміння з перекладу для точності й комунікативної еквівалентності перекладу. Роботи учасників експерименту оцінено згідно з критеріями, представленими в додатках (див. Додаток Ф).

*Таблиця 3.42*

**Результати діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності наприкінці формувального етапу (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн., %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	19	19,8	2,25±0,17	13	12,7	2,54±0,17
Середній	41	42,7		36	35,3	
Достатній	29	30,2		38	37,3	
Високий	7	7,3		15	14,7	
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,36 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,36 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

Результати діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту (змістовий модуль 4) подано в таблиці 3.42. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивну динаміку рівня сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав середній рівень сформованості фахової перекладацької субкомпетентності, що зафіксовано в 41 здобувача (42,7 %). В експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 38 осіб (37,3 %). Водночас високий рівень виявлено в 15 студентів (14,7 %), що вдвічі перевищує показник контрольної групи (7,3 %).

Особливо показовим є зменшення частки студентів із початковим рівнем сформованості фахової перекладацької субкомпетентності. В експериментальній групі цей показник становив 12,7 %, тоді як у контрольній групі – 19,8 %. Зафіксовано збільшення в експериментальній групі частки студентів із достатнім та високим рівнями сформованості, що слугує маркером підвищення рівня перекладацьких навичок і вмінь та здатності ефективно перекладати текст оригіналу.

Середні показники сформованості фахової перекладацької субкомпетентності становили 2,25±0,17 бала в контрольній групі та 2,54±0,17 бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 11,36$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,36$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha$

= 0,05). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту доводять ефективність розробленої моделі у ході формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують підвищення рівня сформованості перекладацьких навичок і вмій та загалом здатності ефективно відтворювати текст оригіналу засобами іншої мови (див. табл. 3.43).

Таблиця 3.43

**Динаміка рівнів сформованості фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту (змістовий модуль 4)**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер	після експер.			до експер	після експер.		
Початковий	22 (22,9 %)	19 (19,8 %)	-3,1	H <sub>0</sub>	20 (19,6 %)	13 (12,7 %)	-6,9	H <sub>1</sub>
Середній	44 (45,8 %)	41 (42,7 %)	-3,1		46 (45,1 %)	36 (35,3 %)	-9,8	
Достатній	24 (25,0 %)	29 (30,2 %)	+5,2		28 (27,5 %)	38 (37,3 %)	+9,8	
Високий	6 (6,3 %)	7 (7,3 %)	+1,0		8 (7,8 %)	15 (14,7 %)	+6,9	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,94$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 0,82$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 13,51$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 2,45$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з таблицею 3.43, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості фахової перекладацької субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі простежувана позитивна динаміка, що виявляється в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 6,9 % та середнім рівнем на 9,8 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 9,8 % та 6,9 %. Отримані результати підтверджують ефективність розробленої моделі в процесі формування фахової перекладацької субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на розвиток перекладацьких навичок і вмій та здатності виконувати влучний переклад.

Діагностичний зріз із фахової інструментальної субкомпетентності проведено після експериментального навчання, тобто після вивчення змістового модуля 4. Як і під час зрізу знань до початку експериментального навчання, студенти виконували завдання на редагування тексту машинного перекладу. Завдання містило 20 речень, 15 із яких мали помилки, спричинені машинним перекладом, 5 речень були перекладені правильно. Студенти повинні були виявити помилки машинного перекладу та виправити їх. Речення діагностичного зрізу відрізнялися від тих, що запропоновані в контрольному зрізі. Роботи оцінено так, як зазначено в описі контрольного зрізу знань. Результати діагностичного зрізу знань із фахової інструментальної субкомпетентності представлено в таблиці 3.44.

Таблиця 3.44

**Результати діагностичного зрізу знань із фахової інструментальної субкомпетентності наприкінці формувального етапу**

Рівні сформованості	КГ (n=96)			ЕГ (n=102)		
	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$	Абс.	Відн. %	$\bar{x} \pm \delta_x$
Початковий	43	44,8	1,90±0,19	31	30,4	2,30±0,20
Середній	25	26,0		21	20,6	
Достатній	23	24,0		38	37,3	
Високий	5	5,2		12	11,8	
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,36 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,36 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$				Гіпотеза Н <sub>1</sub>		

Результати діагностичного зрізу знань із фахової інструментальної субкомпетентності майбутніх перекладачів після завершення формувального етапу експерименту представлено в таблиці 3.44. Аналіз отриманих даних засвідчив наявність позитивних змін у рівні сформованості досліджуваної субкомпетентності в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

У контрольній групі переважав початковий рівень сформованості фахової інструментальної субкомпетентності, що зафіксовано в 43 здобувачів (44,8 %). Натомість в експериментальній групі найбільшу частку становили студенти з достатнім рівнем сформованості – 38 осіб (37,3 %). Крім того, високий рівень виявлено у 12 студентів (11,8 %), що більш ніж удвічі перевищує аналогічний показник контрольної групи (5,2 %).

Особливо показовою є менша частка студентів із початковим рівнем сформованості фахової інструментальної субкомпетентності в експериментальній групі (30,4 %), порівняно з контрольною групою (44,8 %). Це засвідчує підвищення рівня здатності якісно редагувати машинний переклад.

Середні показники сформованості фахової інструментальної субкомпетентності становили  $1,90 \pm 0,19$  бала в контрольній групі та  $2,30 \pm 0,20$  бала в експериментальній групі. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2_{\text{емп}} = 11,36$  за  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$ ) і Z-критерієм ( $Z_{\text{емп}} = 2,36$  за  $Z_{\text{кр}} = 1,96$ ) засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ). Оскільки емпіричні значення критеріїв перевищують критичні, нульову гіпотезу  $H_0$  спростовано, альтернативну гіпотезу  $H_1$  підтверджено.

Отже, результати формувального етапу експерименту доводять ефективність розробленої моделі в процесі формування фахової інструментальної субкомпетентності майбутніх перекладачів. Виявлені статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують підвищення рівня здатності використовувати сучасні цифрові інструменти перекладача, зокрема здатності ефективно працювати із системами машинного перекладу (див. табл. 3.45).

Таблиця 3.45

**Динаміка рівнів сформованості фахової інструментальної субкомпетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	гіпотеза
	до експер.	після експер.			до експер.	після експер.		
Початковий	46 (47,9 %)	43 (44,8 %)	-3,1	H <sub>0</sub>	47 (46,1 %)	31 (30,4 %)	-15,7	H <sub>1</sub>
Середній	29 (30,2 %)	25 (26,0 %)	-4,2		33 (32,4 %)	21 (20,6 %)	-11,8	
Достатній	18 (18,8 %)	23 (24,0 %)	+5,2		18 (17,6 %)	38 (37,3 %)	+19,7	
Високий	3 (3,1 %)	5 (5,2 %)	+2,1		4 (3,9 %)	12 (11,8 %)	+7,9	
$\chi^2_{\text{емп}}$ $Z_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{емп}} = 3,86$ ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 1,00$ ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{крит}}$ )				$\chi^2_{\text{емп}} = 17,95$ ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ); $Z_{\text{емп}} = 3,81$ ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}}$ )			

Згідно з таблицею 3.45, відсутні суттєві зміни в рівнях сформованості фахової інструментальної субкомпетентності в контрольній групі. Водночас в експериментальній групі помітна виражена позитивна динаміка, що виявляється в зменшенні частки студентів із початковим рівнем на 15,7 % та середнім рівнем на 11,8 %, а також у збільшенні кількості здобувачів із достатнім і високим рівнями відповідно на 19,7 % та 7,9 %. Отримані результати підтверджують ефективність використання розробленої моделі в процесі формування фахової інструментальної субкомпетентності майбутніх перекладачів, а також її позитивний вплив на розвиток навичок і вмінь використання сучасних суто перекладацьких інструментів (зокрема здатності редагувати текст, перекладений за допомогою систем машинного перекладу).

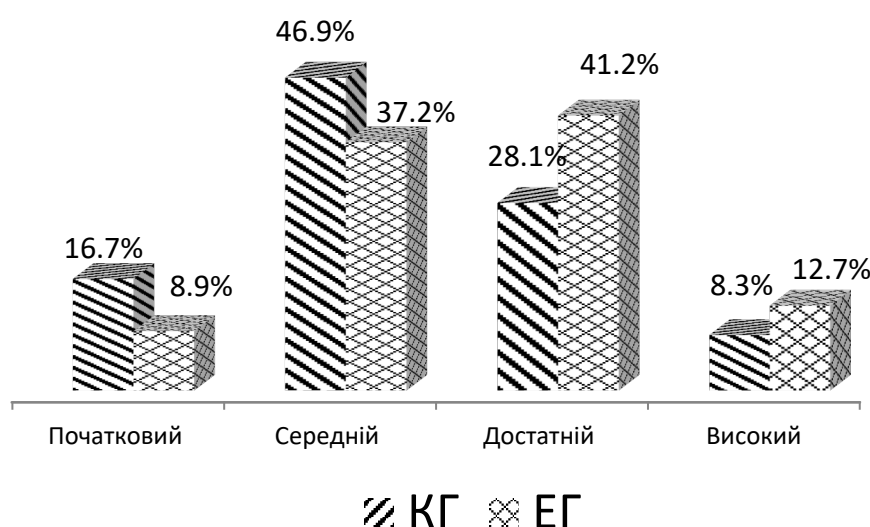
На основі результатів проведених діагностичних зрізів узагальнено дані щодо рівня сформованості загальних і фахових субкомпетентностей майбутніх перекладачів. Сукупність загальних субкомпетентностей названа «загальною компетентністю», а сукупність фахових субкомпетентностей – «фаховою компетентністю». Узагальнені результати діагностування подано в таблицях 3.46 і 3.47 та продемонстровано на діаграмах (рис. 3.4, 3.5).

Таблиця 3.46

**Узагальнені результати діагностичного зрізу рівня сформованості загальної компетентності майбутніх перекладачів наприкінці формувального етапу експерименту**

Субкомпетентність	Група	Рівні сформованості				$\bar{x} \pm \delta x$
		Початковий абс./%	Середній абс./%	Достатній абс./%	Високий абс./%	
Загальна аналітична	КГ	19 / 19,8	51 / 53,1	20 / 20,8	6 / 6,3	2,14±0,16
	ЕГ	9 / 8,8	49 / 48,0	32 / 31,4	12 / 11,8	2,46±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,82 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,77 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Загальна етико-нормативна	КГ	11 / 11,5	44 / 45,8	32 / 33,3	9 / 9,4	2,41±0,16
	ЕГ	8 / 7,8	37 / 36,3	41 / 40,2	16 / 15,7	2,64±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 13,84 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 1,99 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Загальна саморозвивальна	КГ	16 / 16,7	37 / 38,5	33 / 34,4	10 / 10,4	2,39±0,18
	ЕГ	9 / 8,8	32 / 31,4	48 / 47,1	13 / 12,7	2,64±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,25 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,03 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
	КГ	11 / 11,5	44 / 45,8	33 / 34,4	8 / 8,3	2,40±0,16

Загальна операційно-автономна	ЕГ	7 / 6,9	35 / 34,3	47 / 46,1	13 / 12,7	2,65±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,33 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,23 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Загальна комунікативно-кооперативна	КГ	21 / 21,9	51 / 53,1	18 / 18,8	6 / 6,3	2,09±0,16
	ЕГ	13 / 12,7	36 / 35,3	44 / 43,1	9 / 8,8	2,48±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 22,49 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 3,39 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Загальні субкомпетентності (узагальнений показник)	КГ	16 / 16,7	45 / 46,9	27 / 28,1	8 / 8,3	2,29±0,16
	ЕГ	9 / 8,9	38 / 37,2	42 / 41,2	13 / 12,7	2,57±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 10,78 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,43 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	



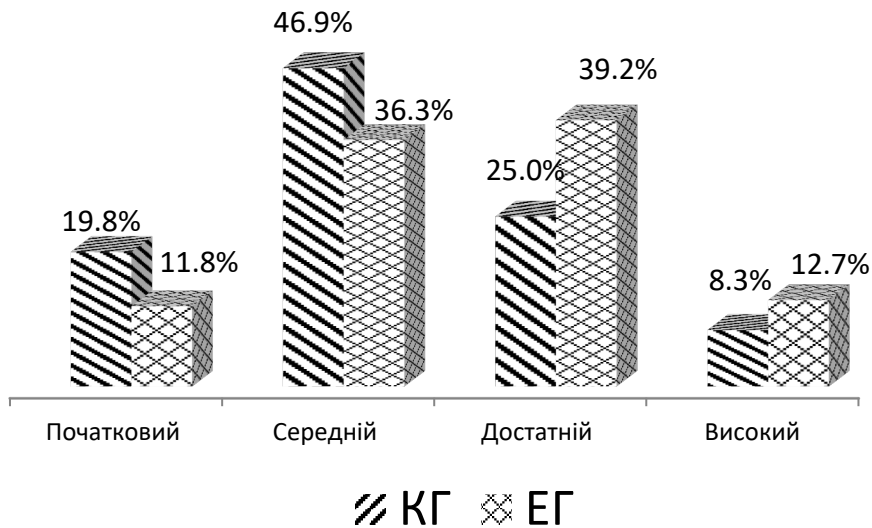
**Рис. 3.4. Узагальнені результати діагностичного зрізу рівня сформованості загальної компетентності в КГ та ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту, %**

*Таблиця 3.47*

**Узагальнені результати діагностичного зрізу рівня сформованості фахової компетентності майбутніх перекладачів наприкінці формувального етапу експерименту**

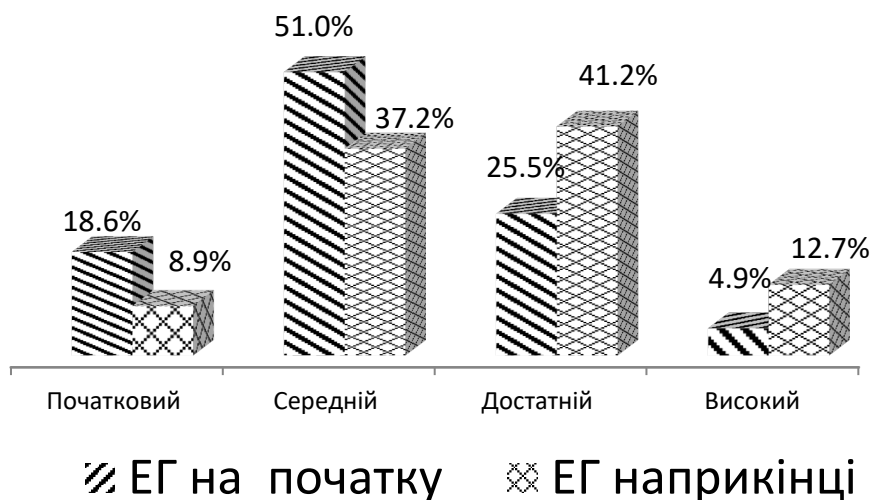
Субкомпетентність	Група	Рівні сформованості				$\bar{x} \pm \delta x$
		Початковий абс./%	Середній абс./%	Достатній абс./%	Високий абс./%	
Фахова білінгвальна та культурологічна (з.м.1)	КГ	21 / 21,9	51 / 53,1	18 / 18,8	6 / 6,3	2,09±0,16
	ЕГ	13 / 12,7	36 / 35,3	44 / 43,1	9 / 8,8	2,48±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 22,49 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 3,39 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова білінгвальна та	КГ	28 / 29,2	46 / 47,9	16 / 16,7	6 / 6,3	2,00±0,17
	ЕГ	13 / 12,7	54 / 52,9	26 / 25,5	9 / 8,8	2,30±0,16

культурологічна (з.м.2)						
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,04 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,52 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова білінгвальна культурологічна (з.м.3)	КГ	13 / 13,5	47 / 49,0	26 / 27,1	10 / 10,4	2,34±0,17
	ЕГ	11 / 10,8	31 / 30,4	42 / 41,2	18 / 17,6	2,66±0,17
$\chi^2_{\text{емп}} = 25,15 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,61 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова білінгвальна культурологічна (з.м.4)	КГ	11 / 11,5	48 / 50,0	30 / 31,3	7 / 7,3	2,34±0,16
	ЕГ	5 / 4,9	36 / 35,3	51 / 50,0	10 / 9,8	2,65±0,14
$\chi^2_{\text{емп}} = 10,49 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,86 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова предметна (з.м.2)	КГ	28 / 29,2	46 / 47,9	16 / 16,7	6 / 6,3	2,00±0,17
	ЕГ	13 / 12,7	54 / 52,9	26 / 25,5	9 / 8,8	2,30±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,04 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,52 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова предметна (з.м.3)	КГ	12 / 12,5	50 / 52,1	24 / 25,0	10 / 10,4	2,33±0,17
	ЕГ	9 / 8,8	38 / 37,3	42 / 41,2	13 / 12,7	2,58±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 13,12 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,10 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.1)	КГ	10 / 10,4	46 / 47,9	27 / 28,1	13 / 13,5	2,45±0,17
	ЕГ	4 / 3,9	36 / 35,3	41 / 40,2	21 / 20,6	2,77±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 39,00 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,69 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.2)	КГ	20 / 20,8	43 / 44,8	29 / 30,2	4 / 4,2	2,18±0,16
	ЕГ	10 / 9,8	33 / 32,4	50 / 49,0	9 / 8,8	2,57±0,15
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,94 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 3,49 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.3)	КГ	12 / 12,5	50 / 52,1	24 / 25,0	10 / 10,4	2,33±0,17
	ЕГ	9 / 8,8	38 / 37,3	42 / 41,2	13 / 12,7	2,58±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 13,12 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,10 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова перекладацька (з.м.4)	КГ	19 / 19,8	41 / 42,7	29 / 30,2	7 / 7,3	2,25±0,17
	ЕГ	13 / 12,7	36 / 35,3	38 / 37,3	15 / 14,7	2,54±0,17
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,36 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,36 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахова інструментальна	КГ	43 / 44,8	25 / 26,0	23 / 24,0	5 / 5,2	1,90±0,19
	ЕГ	31 / 30,4	21 / 20,6	38 / 37,3	12 / 11,8	2,30±0,20
$\chi^2_{\text{емп}} = 9,86 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,84 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	
Фахові субкомпетентності (узагальнений показник)	КГ	19 / 19,8	45 / 46,9	24 / 25,0	8 / 8,3	2,22±0,17
	ЕГ	12 / 11,8	37 / 36,3	40 / 39,2	13 / 12,7	2,53±0,16
$\chi^2_{\text{емп}} = 11,33 (\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}); Z_{\text{емп}} = 2,53 (Z_{\text{емп}} > Z_{\text{крит}})$					Гіпотеза Н <sub>1</sub>	

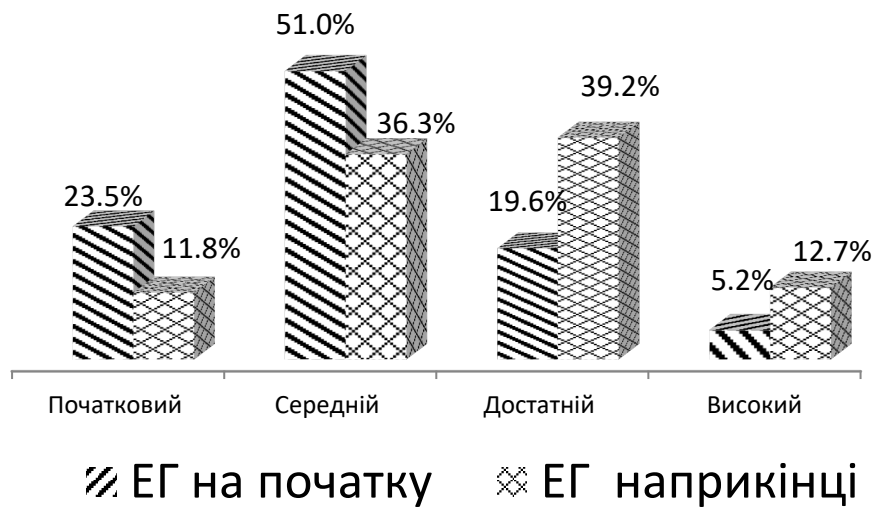


**Рис. 3.5. Узагальнені результати діагностичного зрізу рівня сформованості фахової компетентності в КГ та ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту, %**

Для з'ясування ефективності впровадження розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами порівняно результати експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу експерименту. Візуалізація отриманих даних у вигляді діаграм дає змогу простежити зміни в рівнях сформованості загальної та фахової компетентностей майбутніх перекладачів, окреслити тенденції їх формування та оцінити результативність проведеного експериментального навчання (рис. 3.6, 3.7).



**Рис. 3.6. Порівняння результатів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу експерименту (загальна компетентність), %**



**Рис. 3.7. Порівняння результатів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу експерименту (фахова компетентність), %**

Для виявлення змін, що відбулися в рівнях сформованості загальної компетентності майбутніх перекладачів упродовж формувального етапу експерименту, порівняно узагальнені результати контрольного й підсумкового діагностичних зрізів у контрольній та експериментальній групах. Отримані відомості дали змогу з'ясувати характер і величину змін за кожним рівнем сформованості та оцінити ефективність упровадження розробленої моделі. Результати порівняльного аналізу подано в таблиці 3.48.

*Таблиця 3.48*

**Динаміка рівнів сформованості загальної компетентності майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	Гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	Гіпотеза
	до експер., %	після експер., %			до експер., %	після експер., %		
Початковий	18,8	16,7	-2,1	Н <sub>0</sub>	18,6	8,9	-9,7	Н <sub>1</sub>
Середній	48,9	46,9	-2,0		51,0	37,2	-13,8	
Достатній	26,0	28,1	+2,1		25,5	41,2	+15,7	
Високий	6,2	8,3	+2,1		4,9	12,7	+7,8	
$\bar{x} \pm \delta x$	2,21 ± 0,16	2,29 ± 0,16			2,17 ± 0,15	2,57 ± 0,16		
$\chi^2_{\text{емп}}$	0,82 ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ )				10,78 ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ )			

$Z_{емп}$	0,36 ( $Z_{емп} < Z_{кр}$ )	2,43 ( $Z_{емп} > Z_{кр}$ )
-----------	-----------------------------	-----------------------------

У контрольній групі відбулися несуттєві позитивні зміни в структурі рівнів сформованості загальної компетентності. Частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 2,5 %, а частка здобувачів із достатнім і високим рівнями зросла відповідно на 2,3 % та 1,2 %. Середній показник сформованості підвищився з 2,21 до 2,29 бала. Проте статистичний аналіз не підтвердив достовірності цих змін ( $\chi^2_{емп} = 0,82$ ;  $Z_{емп} = 0,36$ ), тому підтверджено гіпотезу  $H_0$ .

В експериментальній групі зафіксовано суттєву позитивну динаміку. Частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 9,2 %, а частка здобувачів із достатнім і високим рівнями збільшилася відповідно на 16,1 % та 7,3 %. Середній показник сформованості загальної компетентності зріс із 2,17 до 2,57 бала. Отримані значення  $\chi^2_{емп} = 10,78$  і  $Z_{емп} = 2,43$  перевищують критичні значення, що засвідчує статистично значущі зміни та підтверджує гіпотезу  $H_1$  щодо ефективності впровадженої моделі.

Для виявлення змін, які відбулися в рівнях сформованості фахової компетентності майбутніх перекладачів упродовж формувального етапу експерименту, порівняно узагальнені результати контрольного й підсумкового діагностичних зрізів у контрольній та експериментальній групах. Отримані дані дали змогу описати характер і величину змін за кожним рівнем сформованості та оцінити ефективність упровадження розробленої моделі. Результати порівняльного аналізу подано в таблиці 3.49.

Таблиця 3.49

**Динаміка рівнів сформованості фахової компетентності  
майбутніх перекладачів у процесі формувального експерименту**

Рівні сформованості	КГ (n=96)		Динаміка, %	Гіпотеза	ЕГ (n=102)		Динаміка, %	Гіпотеза
	до експер., %	після експер., %			до експер., %	після експер., %		
Початковий	26,0	19,8	-6,2	$H_0$	23,5	11,8	-11,7	$H_1$
Середній	50,0	46,9	-3,1		51,0	36,3	-14,7	
Достатній	18,8	25,0	+6,2		19,6	39,2	+19,6	
Високий	5,2	8,3	+3,1		5,9	12,7	+6,8	
$\bar{x} \pm \delta x$	2,03 $\pm$ 0,16	2,22 $\pm$ 0,17			2,08 $\pm$ 0,16	2,53 $\pm$ 0,16		

$\chi^2_{\text{емп}}$	0,83 ( $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ )	11,33 ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ )
$Z_{\text{емп}}$	0,43 ( $Z_{\text{емп}} < Z_{\text{кр}}$ )	2,53 ( $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{кр}}$ )

У контрольній групі констатовано помірну позитивну динаміку рівня сформованості фахової компетентності: частка студентів із достатнім і високим рівнями зросла відповідно на 6,2 % та 3,1 %, а середній показник підвищився з 2,03 до 2,22 бала. Проте отримані зміни не досягли рівня статистичної значущості.

В експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни: частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 11,7 %, а частка здобувачів із достатнім і високим рівнями зросла відповідно на 19,6 % та 6,8 %. Середній показник сформованості фахової компетентності підвищився з 2,08 до 2,53 бала. Статистично значущі відмінності ( $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ;  $Z_{\text{емп}} > Z_{\text{кр}}$ ) доводять ефективність упровадження розробленої моделі та підтвердження гіпотези  $H_1$ .

### Висновки до розділу 3

У третьому розділі виконано експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. Проведено дослідницько-експериментальну роботу, яка охоплювала констатувальний і формувальний етапи, визначено динаміку рівнів сформованості загальних субкомпетентностей майбутніх перекладачів (сукупність загальних субкомпетентностей названо «загальна компетентність») та фахових субкомпетентностей («фахова компетентність»), а також виконано статистичну перевірку достовірності отриманих результатів.

На констатувальному етапі експерименту вибрано експериментальну базу дослідження, сформовано контрольну (96 осіб) та експериментальну (102 особи) групи, а також дібрано комплекс діагностичних методик для оцінювання результатів дослідження. На початку формувального етапу експерименту проведено контрольне діагностування сформованості загальної та фахової компетентностей майбутніх перекладачів. Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ ) і  $Z$ -

критерієм довели відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп ( $\alpha = 0,05$ ), що підтвердило їхню однорідність і вможливило коректність подальшого порівняння результатів формувального експерименту.

На початку формувального етапу за узагальненим показником загальної компетентності в контрольній групі початковий рівень становив 18,8 %, середній – 48,9 %, достатній – 26,0 %, високий – 6,9 % за середнього значення  $2,21 \pm 0,16$  бала. В експериментальній групі такі показники становили 18,2 %, 51,2 %, 25,5 % та 5,1 % за середнього значення  $2,17 \pm 0,15$  бала.

За узагальненим показником фахової компетентності, на початку формувального етапу в контрольній групі початковий рівень становив 26,0 %, середній – 50,0 %, достатній – 18,8 %, високий – 5,2 % за середнього значення  $2,03 \pm 0,16$  бала. В експериментальній групі показники становили 23,5 %, 51,0 %, 19,6 % та 5,9 % за середнього значення  $2,08 \pm 0,16$  бала.

У процесі формувального етапу експерименту освітній процес в експериментальній групі організований, відповідно до розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами. Контрольна група навчалася за традиційною методикою, що була застосовувана до розроблення моделі.

Після завершення формувального етапу експерименту в контрольній групі відбулися несуттєві позитивні зміни. За узагальненим показником загальної компетентності частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 2,5 %, середнім – на 1,6 %, тоді як достатній рівень зріс на 2,3 %, а високий – на 1,2 %. Середній показник сформованості загальної компетентності підвищився з 2,21 до 2,29 бала.

За узагальненим показником фахової компетентності в контрольній групі частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 6,2 %, середнім – на 3,1 %, тоді як достатній рівень зріс на 6,2 %, а високий – на 3,1 %. Середній показник сформованості фахової компетентності підвищився з 2,03 до 2,22 бала. Водночас статистичний аналіз засвідчив, що зазначені зміни не досягли рівня статистичної значущості.

В експериментальній групі зафіксовано суттєві позитивні зміни. За узагальненим показником загальної компетентності частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 9,2 %, середнім – на 14,1 %, тоді як достатній рівень зріс на 16,1 %, а високий – на 7,3 %. Середній показник сформованості загальної компетентності підвищився з 2,17 до 2,57 бала.

За узагальненим показником фахової компетентності в експериментальній групі частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 11,7 %, середнім – на 14,7 %, тоді як достатній рівень зріс на 19,6 %, а високий – на 6,8 %. Середній показник сформованості фахової компетентності підвищився з 2,08 до 2,53 бала. Статистичний аналіз засвідчив, що описані зміни були статистично значущими.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп після завершення формувального етапу експерименту засвідчив суттєво вищу ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов в експериментальній групі. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів відповідно до розробленої моделі виявилось ефективнішим, порівняно з традиційною методикою навчання. Найбільш суттєві зміни констатовано за показниками комунікативно-кооперативної, перекладацької, білінгвальної та культурологічної, а також інструментальної субкомпетентностей.

Статистичний аналіз результатів дослідження за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2$ ) і Z-критерію підтвердив наявність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної й експериментальної груп після завершення формувального етапу експерименту за рівня значущості  $\alpha = 0,05$ . За узагальненим показником загальної компетентності отримано  $\chi^2_{\text{емп}} = 10,78$  і  $Z_{\text{емп}} = 2,43$ , а за узагальненим показником фахової компетентності –  $\chi^2_{\text{емп}} = 11,33$  та  $Z_{\text{емп}} = 2,53$ , що перевищують критичні значення та підтверджують альтернативну гіпотезу  $H_1$ .

Отримані результати верифікували істинність гіпотези дослідження та довели ефективність розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

## ВИСНОВКИ

1. Унаслідок опрацювання наукової літератури, проаналізовано студії різних вчених та науково-дослідницьких груп стосовно поняття «професійна компетентність майбутніх перекладачів». З'ясовано, що професійну компетентність майбутніх перекладачів доцільно трактувати як макрокомпетентність, яка складається з низки субкомпетентностей. Субкомпетентності диференційовано на загальні, що необхідні для будь-якої професії, та фахові, які потрібні в межах лише однієї професії.

До загальних субкомпетентностей належить аналітична, етико-нормативна, операційно-автономна, саморозвивальна, комунікативно-кооперативна. Майбутнім перекладачам необхідно сформувані такі фахові субкомпетентності: білінгвальна та культурологічна, предметна, перекладацька, інструментальна.

На підставі аналізу ЗК і СК Стандарту вищої освіти України спеціальності «Філологія» та десяти освітньо-професійних програм вітчизняних ЗВО описано сучасний стан формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в Україні. З'ясовано, що на рівні Стандарту бракує уваги формуванню двох субкомпетентностей із запропонованого переліку – предметної та інструментальної. Предметна субкомпетентність передбачає, що майбутні перекладачі матимуть знання в тій галузі, у якій планують у майбутньому виконувати переклади. Сутність інструментальної субкомпетентності полягає у формуванні здатності перекладачів використовувати суто перекладацькі інструменти (наприклад, машинний переклад, САТ-інструменти тощо). Стандарт є спільним для всіх спеціалізацій спеціальності «Філологія», тому формування зазначених субкомпетентностей має бути забезпечено передусім на рівні ОПП.

У ході аналізу з'ясовано, що вітчизняні ЗВО здебільшого внесли в ОПП додаткові СК, пов'язані з фаховою предметною субкомпетентністю. До восьми з десяти проаналізованих ОПП додано необхідні пункти, присвячені формуванню різних компонентів цієї субкомпетентності. З іншого боку, фахова інструментальна субкомпетентність у більшості ОПП залишилася нерозкритою. Лише в трьох із десяти ОПП додано пункти, зорієнтовані на формування цієї субкомпетентності.

Підсумовано, що у вітчизняних ЗВО звертають недостатньо уваги на формування фахової інструментальної субкомпетентності. Водночас перспективним шляхом подолання цієї особливості є впровадження розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.

2. На основі комплексного аналізу наукових джерел обґрунтовано, що ефективний спосіб формування професійної компетентності майбутніх перекладачів – підхід з інтенсивним використанням аудіовізуальних засобів. З'ясовано, що аудіовізуальні засоби – це інструменти для навчання, які потрібно використовувати для передання студентам нової інформації. Основна характеристика й перевага АВЗ полягають в одночасному переданні інформації через слуховий і зоровий канали людини. Інформація потрапляє в пам'ять студентів у формі слів та зображень. Це сприяє тому, що в ході навчання майбутні перекладачі одночасно формують як вербальну, так і графічну когнітивні моделі об'єкта, який вивчають, що необхідно для повноцінного формування знань.

Наголошено, що використання АВЗ має бути системним і науково обґрунтованим, а не стихійним та інтуїтивним, оскільки останнє може зумовити контрпродуктивність освітнього процесу. З'ясовано, що цьому перешкоджають три недосліджені особливості використання АВЗ у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. По-перше, на сьогодні відсутній цілісний та науково обґрунтований підхід до застосування АВЗ у професійній підготовці майбутніх перекладачів. По-друге, не розроблено підходу до створення АВЗ, які були б ефективними саме для зазначених здобувачів освіти. По-третє, загальне розроблення ефективних АВЗ ускладнює стрімкий розвиток технологій ГШІ, темпи якого випереджають наукові дослідження, що зумовлює брак інформації стосовно впливу синтетичних зображень, створених за допомогою ГШІ, на ефективність АВЗ. Зазначене вище аргументувало необхідність розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами.

3. Розроблено й науково обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, що містить три складники: базовий, змістово-процесуальний та оцінювальний. У межах базового

складника описано передумови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, а саме: урахування принципів створення АВЗ; створення АВЗ, адаптованих до професійної підготовки майбутніх перекладачів; опора на загальнодидактичні й методичні принципи в організації підготовки зазначених здобувачів освіти. Для реалізації другої передумови розроблено та науково обґрунтовано методологію створення адаптованих АВЗ, що полягає в послідовному виконанні дій та рекомендацій, а саме: добір АВЗ з оптимальними компонентами (усний виклад (розповідь), зображення, які його доповнюють, та за необхідності субтитри); перевірка відповідності дизайну вибраного АВЗ чинним вимогам; усунення виявлених недоліків через редагування (адаптація) АВЗ та оптимізацію змістового наповнення, згідно зі сформульованими рекомендаціями.

У межах змістово-процесуального складника запропоновано чотири етапи реалізації моделі, які забезпечують ефективність навчання майбутніх перекладачів. На першому етапі викладач окреслює навчальні цілі підготовки майбутніх перекладачів. На другому етапі створюють адаптований АВЗ. Третій етап передбачає підготовку майбутніх перекладачів до перегляду адаптованого АВЗ та безпосередньо його перегляд. У межах четвертого етапу викладач готує завдання, які допоможуть студентам опрацювати інформацію, отриману під час перегляду АВЗ. До їх складу входять: опрацювання зразків вправ; завдання на самостійне пояснення та вправи-асоціації на закріплення вивченого матеріалу. Крім того, на цьому етапі розроблено й запропоновано до використання вправу з редагування машинного перекладу, яка покликана забезпечити як формування компонента фахової інструментальної субкомпетентності, так і закріплення вивченого матеріалу.

Результатом упровадження моделі стає сформованість професійної компетентності майбутніх перекладачів, що можна перевірити за визначеними критеріями, показниками та рівнями їх сформованості.

4. Для оцінювання стану сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів розроблено оцінювальний складник моделі. У його межах описано критерії сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів, а також їхні рівні та показники. Роль критеріїв обґрунтовано виконують субкомпетентності

майбутніх перекладачів. Визначено чотири рівні їхньої сформованості: початковий, середній, достатній, високий. Описано показники кожного рівня сформованості всіх субкомпетентностей.

5. Унаслідок педагогічного експерименту, перевірено ефективність розробленої моделі. У ході експерименту протягом одного року дві групи майбутніх перекладачів вивчали одну навчальну дисципліну. Навчання експериментальної групи відбувалося відповідно до розробленої моделі, а контрольної – інакше, як було до розроблення моделі. За допомогою зрізів знань перевірено стан сформованості субкомпетентностей майбутніх перекладачів, що сукупно засвідчили загальний стан сформованості їхньої професійної компетентності. Аналіз результатів зрізів знань довів, що в ході професійної підготовки експериментальна група ефективніше сформувала власні субкомпетентності, ніж контрольна. Проведений статистичний аналіз із застосуванням критерію Пірсона ( $\chi^2$ ) та Z-критерію засвідчив статистичну значущість розбіжностей між контрольною й експериментальною групами після формувального етапу експерименту за рівня значущості  $\alpha = 0,05$ . Зокрема, за узагальненим показником сукупності загальних субкомпетентностей отримано  $\chi^2_{\text{емп}} = 10,78$  та  $Z_{\text{емп}} = 2,43$ , а за узагальненим показником сукупності фахових субкомпетентностей –  $\chi^2_{\text{емп}} = 11,33$  та  $Z_{\text{емп}} = 2,53$ , що перевищило критичні значення й підтвердило статистичну значущість отриманих результатів. Отже, ефективність розробленої моделі підтверджено.

Педагогічний експеримент проведено в межах однієї навчальної дисципліни, тому потенціал подальших наукових досліджень пов'язаний із розробленням спеціалізованих курсів, створених на основі запропонованої моделі, що можна використати для викладання інших дисциплін. Інший напрям для впровадження подальших наукових розробок полягає в покращенні перевірки виконаних завдань. Для збільшення ефективності процесу варто розробити програмне забезпечення, яке буде здатним не лише надавати зворотний зв'язок в аудіовізуальному форматі, але й адаптувати його детальність, залежно від ступеня помилковості відповіді студента.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексеева, Г. М., Антоненко, О. В., & Овсянніков, О. С. (2023). Застосування аудіовізуальних засобів навчання для активізації пізнавальної активності учнів у ПТНЗ. *Інформаційні Технології В Психолого-педагогічних Науках : Матеріали XVI Всеукраїнської Науково-практичної Конференції.*, 3–7. <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/1742>
- 2.Борисюк, О. Б. (2016). Використання аудіовізуальних засобів навчання в освітній системі України. *Institutional Repository of Zhytomyr National Agroecological University (Zhytomyr National Agroecological University)*. <http://ir.znau.edu.ua/handle/123456789/7844>
- 3.Венцковська, Ю. (2024). Глобальні тенденції ринку перекладацьких послуг у 2024 році. *Webpromoexperts*. <https://webpromoexperts.net/ua/blog/globalni-tendenciyi-rinku-perekladackih-poslug-u-2024-roci/>
- 4.Горошкін, І. (2017). *Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутнього перекладача у процесі навчання української мови* [Дис. канд. пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка]. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19637/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F\\_%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD\\_%D0%86\\_%D0%9E.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19637/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD_%D0%86_%D0%9E.pdf)
- 5.Гречаник, О. (2021). Використання аудіовізуальних засобів у процесі дистанційного навчання. *Організація Навчання В Умовах Використання Дистанційних Освітніх Технологій: До 300-річчя Від Дня Народження Г. С. Сковороди : Зб. Матеріалів Методолог. Семінару*, 23–29. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/ddc5f92e-b5b3-41bd-8ba8-9b216fb8d840>
- 6.Довгань, Л. (2023). Сучасні підходи та тенденції професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів у системі вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 152–163. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-152-163>

7. Домаренко, М. (2024). Використання програм на основі генеративного штучного інтелекту типу текст-в-зображення для проведення занять з англійської мови в ЗВО. *Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія*, 2(69), 4–7. <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.69.2.1>
8. Домаренко, М. (2026). Модель формування професійної компетентності майбутніх філологів за спеціалізацією «Германські мови та літератури» за допомогою аудіовізуальних засобів. *Науковий Вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія*, 78, 188–192. <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2026.78.39>
9. Домаренко, М. (2023а). Використання ChatGPT для проведення занять з іноземної мови у ЗВО (на матеріалі англійської мови). *Тези 75-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*. <https://reposit.nupp.edu.ua/item/11361>
10. Домаренко, М. (2023b). Використання аудіовізуальних засобів та веб-ресурсів для проведення занять з практики англійського мовлення для студентів вищих навчальних закладів. *Тези X Міжнародної науково-практичної конференції «Innovative ways of learning development»*. <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/03/Innovative-ways-of-learning-development.pdf>
11. Домаренко, М. (2023с). Способи застосування нейромереж для підготовки та проведення занять з англійської мови у ЗВО. *Збірник наукових праць XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Академічна й університетська наука: результати та перспективи»*. <https://reposit.nupp.edu.ua/item/16114>
12. Домаренко, М. (2023d). Використання аудіовізуальних засобів та веб-ресурсів для проведення занять з практики англійського мовлення для студентів вищих навчальних закладів. *Науковий Часопис НПУ Імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні Науки: Реалії Та Перспективи*, 2(92), 30–33. <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2023.92.2.07>
13. Домаренко, М. (2023е). Використання нейромереж для проведення занять з іноземної мови в ЗВО (на прикладі англійської мови). *Науковий Вісник*

*Міжнародного Гуманітарного Університету. Сер.: Філологія, 3(62), 7–10.*  
<https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.62.3.2>

14. Домаренко, М. (2024a). Використання ресурсів на основі штучного інтелекту для створення матеріалів для викладання англійської мови (на прикладі Twee). *Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.* <https://reposit.nupp.edu.ua/item/16359>

15. Домаренко, М. (2024b). Особливості застосування генеративного штучного інтелекту типу текст в зображення для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Академічна й університетська наука: результати та перспективи.* <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/17831>

16. Домаренко, М. (2024c). Дослідження використання професійних ресурсів на основі штучного інтелекту для підготовки матеріалів для викладання англійської мови (на прикладі TWEE). *Актуальні Питання Гуманітарних Наук, 3(76), 64–68.*  
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-11>

17. Домаренко, М. (2025a). Принципи теорії КТМЛ Р. Мейера, спрямовані на запобігання когнітивному перенавантаженню під час навчання. *Тези 77-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.* <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/19002>

18. Домаренко, М. (2025b). Принципи теорії КТМЛ Р. Мейера, спрямовані на мінімізацію стороннього когнітивного навантаження. *Тези 77-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.* <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/19001>

19. Домаренко, М. (2025c). Принципи теорії КТМЛ Р. Мейера, спрямовані на покращення дизайну навчальних матеріалів. *Тези 77-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету.* <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/19003>

20. Домаренко, М. (2025d). Сутність і особливості професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики: збірник тез за матеріалами II Міжнародної науково-практичної*

конференції студентів, аспірантів та молодих вчених.

<https://reposit.nupp.edu.ua/item/20319>

21. Домаренко, М. (2025e). Аналіз теорії КТМЛ Р. Мейера в контексті застосування аудіовізуальних засобів для проведення занять в ЗВО. *Актуальні Питання Гуманітарних Наук*, 4(86), 85–90. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-4-14>

22. Домаренко, М. (2025f). Експериментальна перевірка ефективності аудіовізуальних засобів, адаптованих для майбутніх перекладачів. *Педагогічні Науки: Теорія, Історія, Інноваційні Технології*, 327–338. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.06/327-338>

23. Іваницька, Н. (2006). Формування перекладацької компетенції в аспекті використання новітніх інформаційних технологій. *Інформаційні технології в перекладацькій діяльності*. [https://vuzlit.com/789637/formuvannya\\_perekladatskoyi\\_kompetentsiyi\\_aspekti\\_vikoristannya\\_novitnih\\_informatsiynih\\_tehnologiy](https://vuzlit.com/789637/formuvannya_perekladatskoyi_kompetentsiyi_aspekti_vikoristannya_novitnih_informatsiynih_tehnologiy)

24. Ігнатенко, В. Д. (2020). Use of modern information technologies for training philologists. *The Scientific and Methodological Journal Foreign Languages*, 101(1), 37–42. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.1.197401>

25. Кабінет Міністрів України. (2023). Про затвердження Порядку здійснення перекладу на українську мову актів права Європейського Союзу (acquis ЄС) та на англійську мову актів законодавства України, пов'язаних з виконанням зобов'язань України у сфері європейської інтеграції. In *Офіційний Вебсайт Верховної Ради України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/451-2023-%D0%BF#Text>

26. Клевака, Л., & Гришко, О. (2018). Аналіз змісту понять «навичка» і «вміння» в психолого-педагогічній літературі. *Наукові Записки*, 173, 103–106. <http://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/6963>

27. Коваль, М., & Коваль. (2018). Загальнодидактичні принципи формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. *Молодий Вчений*, 64. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-25>

28. Кожемяченко, Н. (2017). Аналіз тексту в аспекті покращення перекладацької компетенції. *Вісник Кременчуцького Національного Університету*

- Імені Михайла Остроградського, 103, 57–61.  
[https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2017\\_2\\_57-62\\_2-17-2.pdf](https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2017_2_57-62_2-17-2.pdf)
29. Кравченко, І. (2022). К. Д. Ушинський про основні принципи та зміст навчання у закладах освіти. Педагогічні науки. *Педагогічні Науки*, 79, 147–150.  
<https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264674>
30. Курило, В. (1999). Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка І Психологія*, 2, 35–39.
31. Малафіїк, І. (2005). *Дидактика*. Кондор.
32. Малюкіна, А. О. (2018). *Сутність поняття «знання» та його види* [Сучасні проблеми управління підприємства: теорія та практика: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.]. ХНЕУ ім. С. Кузнеця.  
<https://repository.hneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/18926>
33. Матузкова, О. (2024). *Основи професіоналізму перекладача*. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова.  
[https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/rgf/theory\\_practice\\_translate/MetodichniVidaniya/osnovy\\_profesionalizmu\\_perekladacha.pdf](https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/rgf/theory_practice_translate/MetodichniVidaniya/osnovy_profesionalizmu_perekladacha.pdf)
34. Меньяйленко, О., & Монастирна, Г. (2010). Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих системах. *Сучасні Інформаційні Технології Та Інноваційні Методики Навчання В Підготовці Фахівців: Методологія, Теорія, Досвід, Проблеми*, 23, 466–471.  
<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4630>
35. Міністерство Науки і Освіти України. (2025). *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf>
36. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 “Філологія” галузі знань 03 “Гуманітарні науки” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>

37. Ольховська, А. С. (2020). Машинний переклад та постредагування у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. *Фаховий Та Художній Переклад: Теорія, Методологія, Практика: Збірник Наукових Праць*, 268–274. <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/48126>
38. Онищенко, М. Ю. (2023). Роль і важливість професійної підготовки перекладачів у сучасному світі. *Академічні Візії*, 20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8096713>
39. Пахомова, О. (2022). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя філологічних дисциплін. *Educational Dimension*, 30, 182–187. <https://doi.org/10.31812/educdim.4832>
40. Пилипчук, М. Л. (2020). Аналіз ринку перекладацьких послуг як основа професійної підготовки студентів-перекладачів в умовах інноваційної професійної діяльності. *Proceedings of the National Aviation University Series Pedagogy Psychology*, 0(17). [https://doi.org/10.18372/2411-264x.2\(17\).15025](https://doi.org/10.18372/2411-264x.2(17).15025)
41. Пилипчук, М. Л. (2021). Структура професійної готовності майбутніх перекладачів до інноваційної діяльності. *Фаховий Та Художній Переклад: Теорія, Методологія, Практика: Збірник Наукових Праць*, 371–381. <https://er.nau.edu.ua/items/355e99e2-93e1-4217-bca3-189a014818ea>
42. Руденко, Ю. А. (2020). Використання аудіовізуальних засобів навчання у формуванні професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий Вісник Миколаївського Національного Університету Імені В.О.Сухомлинського: Зб. Наукових Праць. Педагогічні Науки*, 1(68), 232–238. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/7694>
43. Соболев, Н. (2006). Професійне спілкування перекладача. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 11, 377–381. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2378>
44. Стечкевич, О., & Якимович, Т. (2018). ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ у ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ. *Сучасні Інформаційні Технології Та*

*Інноваційні Методики Навчання В Підготовці Фахівців: Методологія, Теорія, Досвід, Проблеми*, 52, 152–155.

<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/download/478/474>

45. Тимошенко, Н. Є. (2016). Професійна самоорганізація як засіб підвищення професійної компетентності соціального педагога. *Borys Grinchenko Kyiv University Institutional Repository (Borys Grinchenko Kyiv University)*, 322–327. [http://elibrary.kubg.edu.ua/14863/1/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D%20%D0%84%20%D0%9F%D0%A1%D0%AF%D0%97%D0%9F%D0%9F%D0%A3%D0%A1%D0%9F\\_%D0%86%D0%9B.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/14863/1/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D%20%D0%84%20%D0%9F%D0%A1%D0%AF%D0%97%D0%9F%D0%9F%D0%A3%D0%A1%D0%9F_%D0%86%D0%9B.pdf)

46. Фабрична, Я. (2021). . Ринок перекладацьких послуг: аналітичний огляд тенденцій, структури, вимог до фахівців з письмового перекладу. *The Journal of V N Karazin Kharkiv National University Series Foreign Philology Methods of Foreign Language Teaching*, 94, 79–86. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-94-12>

47. Ходаковська, О. (2024). TRANSLATION AS AN ACT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION. *ГРААЛЬ НАУКИ*, 39, 469–470. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.069>

48. Ходаковська, О., & Бабаєвська, Л. (2023). Машинний переклад англomовних юридичних текстів. Особливості постредагування. *Закарпатські Філологічні Студії*, 1(32), 156–161. [http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/32/part\\_1/30.pdf](http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/32/part_1/30.pdf)

49. Черноватий, Л. (2018). *Практичний курс англійської мови. ч. 1 : підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність “Переклад”)* (2nd ed.). Нова книга.

50. Черноватий, Ч. Л. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Нова Книга.

51. Ягупов, В. (2002). *Педагогіка*. Либідь.

52. 60 Second Docs. (2016). *Superman of Hollywood Boulevard* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yjUfJbU2vxQ>

53. 60 Second Docs. (2022). *Professional Back Scratcher | Scratcher Girls* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I5J4XjKtBTc>
54. Albir, A. H., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P., Romero, L., & Serpa, T. (2020). O estabelecimento de níveis de competência em tradução: primeiros resultados do projeto NACT. *Cadernos De Tradução*, 40(2), 429–464. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40n2p429>
55. Ali, A. Z. M., Segaran, K., & Tan, W. H. (2015). Effects of Verbal Components in 3d Talking-Head on Pronunciation Learning among Non-Native Speakers. *Educational Technology & Society*, 18(2), 313–322. [http://www.ifets.info/journals/18\\_2/23.pdf](http://www.ifets.info/journals/18_2/23.pdf)
56. Allen, M. P., Johnson, R. E., McClave, E. Z., & Alvarado-Little, W. (2020). Language, Interpretation, and Translation: A Clarification and reference Checklist in service of health literacy and Cultural respect. *NAM Perspectives*, 2020. <https://doi.org/10.31478/202002c>
57. Almana, A., & House, J. (2024). Linguistics for translators. *Arab World English Journal for Translation and Literary Studies*, 8(3), 90–94. <https://doi.org/10.24093/awejtls/vol8no3.8>
58. Androshchuk, K. (2024). SOCIAL BACKGROUND FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE BY PROSPECTIVE CIVIL ENGINEERS IN UKRAINE. *Educational Analytics of Ukraine*, 2, 85–96. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-2-85-96>
59. Antera, S. (2021). Professional Competence of Vocational Teachers: a Conceptual Review. *Vocations and Learning*, 14(3), 459–479. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
60. Ashraf, M. (2024). Innovations and Challenges in Neural Machine Translation: a review. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 13(10), 656–662. <https://doi.org/10.21275/sr241008113336>
61. Astleitner, H., & Wiesner, C. (2004). An integrated model of multimedia learning and motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 3–21. <http://www.editlib.org/p/5049/>

62. Atkinson, R. K., Renkl, A., & Merrill, M. M. (2003). Transitioning from studying examples to solving problems: effects of Self-Explanation prompts and fading Worked-Out steps. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.774>
63. Ayres, P., & Sweller, J. (2021). The Split-Attention principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 199–211). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.020>
64. Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
65. Baddeley, A. D. (1999). Essentials of human memory. In *Psychology Press eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203345160>
66. Baddeley, A., Eysenck, M., & Anderson, M. (2009). *Memory*. Taylor and Francis, Inc.
67. Bakali, N. E. (2021). French language teaching at the heart of the translation course. *Pitannâ LiteraturoznAVAtva*, 103, 276–287. <https://doi.org/10.31861/pytlit2021.103.276>
68. Banh, L., & Strobel, G. (2023). Generative artificial intelligence. *Electronic Markets*, 33(1). <https://doi.org/10.1007/s12525-023-00680-1>
69. Barnett, J. (2004). Using computers in the workplace : a study of informal learning and perceptions of computer literacy in a manufacturing company. In *Open Research Online (The Open University)*. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000d4ab>
70. Baylor, A. L., & Kim, S. (2008). Designing nonverbal communication for pedagogical agents: When less is more. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 450–457. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.10.008>
71. Beeby, A., Fernández, M., Fox, O., Albir, A., Kozlova, I., Kuznik, A., Neunzig, W., Rodríguez, P., Romero, L., & Wimmer, S. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207–230. <https://doi.org/10.1556/acr.10.2009.2.3>
72. Booth, J. L., Lange, K. E., Koedinger, K. R., & Newton, K. J. (2012). Using example problems to improve student learning in algebra: Differentiating between correct

- and incorrect examples. *Learning and Instruction*, 25, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.11.002>
73. Bosek, M. S. D. (2002). Effective communication skills. *JONA S Healthcare Law Ethics and Regulation*, 4(4), 93–97. <https://doi.org/10.1097/00128488-200212000-00002>
74. Boyatzis, R. E. (1982). The competent Manager: a model for effective performance. In *Andalas University Repository (Andalas University)*. [http://katalog.pustaka.unand.ac.id//index.php?p=show\\_detail&id=8540](http://katalog.pustaka.unand.ac.id//index.php?p=show_detail&id=8540)
75. Butina, M. (2018). Professional and Personal Development: Professionalism, Leadership, and Effective Communication Skills. *American Society for Clinical Laboratory Science*, 140–141. <https://doi.org/10.29074/ascls.118.000562>
76. Cardenas, D. C. (2023). Health and Safety at work: Importance of the ergonomic workplace. *SCT Proceedings in Interdisciplinary Insights and Innovations.*, 1, 83. <https://doi.org/10.56294/piii202383>
77. Castro-Alonso, J. C., & Sweller, J. (2021). The modality principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 261–267). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.026>
78. Cerbin, W. (2015). Self explanation. In *Teaching Improvement Guide*. University of Wisconsin at La Crosse Center for Advancing Teaching and Learning. <https://www.uwlax.edu/catl/guides/teaching-improvement-guide/how-can-i-improve/self-explanation/>
79. Cerpa, N., Chandler, P., & Sweller, J. (1996). Some Conditions under Which Integrated Computer-Based Training Software Can Facilitate Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 15(4), 345–367. <https://doi.org/10.2190/mg7x-4j8n-ckyr-p06t>
80. Chan, K. Y., Lyons, C., Lo Kon, L., Stine, K., Manley, M., & Crossley, A. (2020). Effect of on-screen text on multimedia learning with native and foreign-accented narration. *Learning and Instruction*, 67, 101305. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101305>

81. Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load Theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293–332. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2)
82. Chen, X., & Wu, D. (2024). Automatic generation of multimedia teaching materials based on generative AI: taking tang poetry as an example. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1327–1340. <https://doi.org/10.1109/tlt.2024.3378279>
83. Chen, Y. (2024). The metamorphosis of machine translation: The rise of neural machine translation and its challenges. *Applied and Computational Engineering*, 43(1), 99–106. <https://doi.org/10.54254/2755-2721/43/20230815>
84. Chi, M. T., De Leeuw, N., Chiu, M., & Lavancher, C. (1994). Eliciting Self-Explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18(3), 439–477. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1803\\_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1803_3)
85. Chi, M. T. H. (2021). The Self-Explanation principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 381–393). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.040>
86. Chiu, C., & Chen, T. (2023). Speech rate and young EFL learners' listening comprehension. *English Language Teaching*, 16(7), 74. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n7p74>
87. Chung, J. (2002). The Effects of Using Two Advance Organizers with Video Texts for the Teaching of Listening in English. *Foreign Language Annals*, 35(2), 231–241. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03157.x>
88. Chung, J., & Huang, S. (1998). The effects of three aural advance organizers for video viewing in a foreign language classroom. *System*, 26(4), 553–565. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(98\)00037-2](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(98)00037-2)
89. Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2006). *Standard Setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0660/2006017002-d.html>
90. Coles, C. (2002). Developing professional judgment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22(1), 3–10. <https://doi.org/10.1002/chp.1340220102>

91. Craig, S. D., Gholson, B., & Driscoll, D. M. (2002). Animated pedagogical agents in multimedia educational environments: Effects of agent properties, picture features and redundancy. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 428–434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.428>
92. Craig, S. D., & Schroeder, N. L. (2017). Reconsidering the voice effect when learning from a virtual human. *Computers & Education*, *114*, 193–205. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.003>
93. Cruess, S. R., Johnston, S., & Cruess, R. L. (2004). “Profession”: a working definition for medical educators. *Teaching and Learning in Medicine*, *16*(1), 74–76. [https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1601\\_15](https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1601_15)
94. Duin, C. E., Renkema, P. J., & Tabbers, H. K. (2023). Promoting self-directed learning skills in a first-year problem-based university program with a self-development intervention. *Reflective Practice*, *24*(6), 749–765. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2264195>
95. Edwards, D. J., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, Y. (2022). A functional contextual account of background knowledge in categorization: implications for artificial general intelligence and cognitive accounts of general knowledge. *Frontiers in Psychology*, *13*, 745306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.745306>
96. EF SET. (n.d.-a). EF SET main page. <https://www.efset.org/>
97. EF SET. (n.d.-b). EF SET Plus Correlation Study Executive Summary. In EF SET. <https://a.storyblok.com/f/79503/x/016fca1e06/ef-set-correlation-study-summary.pdf>
98. English with Jackie. (2020). *30 common herbs and spices in English* | *English with Jackie* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yJotyggzMHA>
99. European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). *Terminology of European Education and Training Policy: A selection of 130 key terms* (2nd ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246302>
100. European Council. (2024). General EU position. Ministerial meeting opening the Intergovernmental Conference on the Accession of Ukraine to the European Union. In *Official Website of the Council of the EU and the European Council*. <https://www.consilium.europa.eu/media/hzmfwlji/public-ad00009en24.pdf>

101. European Master's In Translation. (2022). *Competence Framework 2022*. [https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt\\_competence\\_fw\\_2022\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf)
102. Fenesi, B., Kramer, E., & Kim, J. A. (2016). Split-Attention and Coherence Principles in Multimedia Instruction Can Rescue Performance for Learners with Lower Working Memory Capacity. *Applied Cognitive Psychology, 30*(5), 691–699. <https://doi.org/10.1002/acp.3244>
103. Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies, 16*–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
104. Fiorella, L. (2021). The embodiment principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 286–295). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.030>
105. Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2021a). Principles based on social cues in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 277–285). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.029>
106. Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2021b). Principles for reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 185–198). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.019>
107. Fletcher, S. (1992). *Competence-based assessment techniques*. Hyperion Books.
108. Gambo, Y., & Shakir, M. Z. (2021). Review on self-regulated learning in smart learning environment. *Smart Learning Environments, 8*(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00157-8>
109. Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction, 15*(4), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.001>
110. Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the Longitudinal Study TransComp. In *Behind the mind: methods, models and results in translation process research* (pp. 12–37). Samfundslitteratur.
111. Hambleton, R. K., & Novick, M. R. (1973). TOWARD AN INTEGRATION OF THEORY AND METHOD FOR CRITERION-REFERENCED TESTS<sup>1,2</sup>. *Journal of*

- Educational Measurement*, 10(3), 159–170. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00793.x>
112. Hambleton, R., Swaminathan, H., & Rogers, H. (1991). *Fundamentals of item response Theory*. SAGE.
113. Hariri, H., Karwan, D. H., Haenilah, E. Y., Rini, R., & Suparman, U. (2020). Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies. *European Journal of Educational Research*, volume–10–2021(volume–10–issue–1–january–2021), 39–49. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.39>
114. Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 92–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.92>
115. Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1998). How seductive details do their damage: A theory of cognitive interest in science learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 414–434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.414>
116. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
117. Hsieh, H., & Chuang, L. (2010). Video-Mediated advance organizers as facilitators for greater listening and recall. *SPECTRUM : NCUE Studies in Language, Literature, Translation*, 7, 31–47. <https://doi.org/10.29601/yywyll.201007.0003>
118. Ilavarasi, I. (2024). Enhancing workplace productivity: A review of effective communication techniques and their role in fostering team collaboration and conflict resolution. *International Journal for Multidimensional Research Perspectives*, 2(4), 33–45. <https://doi.org/10.61877/ijmrp.v2i4.132>
119. Imagine\_ai. (2026). *Trying to get the best out of Nano Banana 2 [Online forum post]*. Reddit. [https://www.reddit.com/r/nanobanana/comments/1rrkxec/achieving\\_hyper\\_realistic\\_texture\\_with\\_nb2/](https://www.reddit.com/r/nanobanana/comments/1rrkxec/achieving_hyper_realistic_texture_with_nb2/)

120. International Project Management Association [I.P.M.A.]. (2015). *Individual Competence baseline for project, programme & portfolio management*. [https://pman.org/wp-content/uploads/2020/10/IPMA\\_ICB-1-PROJECTm\\_2019\\_\\_WEB\\_shop-1.pdf](https://pman.org/wp-content/uploads/2020/10/IPMA_ICB-1-PROJECTm_2019__WEB_shop-1.pdf)
121. Jamet, E., & Bohec, O. L. (2006). The effect of redundant text in multimedia instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 588–598. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.07.001>
122. Jiang, D., & Sweller, J. (2021). The transient information principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 268–274). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.027>
123. Johnson, C. I., & Marraffino, M. D. (2021). The feedback principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 403–417). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.042>
124. Kalota, F. (2024). A primer on generative artificial intelligence. *Education Sciences*, 14(2), 172. <https://doi.org/10.3390/educsci14020172>
125. Kalyuga, S., & Sweller, J. (2021). The redundancy principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 212–220). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.021>
126. Kanji, G. (2006). *100 statistical tests*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208499>
127. Karabiyik, C., Arslan, S., & Kavakli, N. (2022). Comparison of input modes: L2 comprehension and cognitive load. *Participatory Educational Research*, 9(6), 173–191. <https://doi.org/10.17275/per.22.134.9.6>
128. Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones En La Mediación Intercultural*, 9–12. <https://www.bibsonomy.org/bibtex/146dbeb0bb27d3bcb0629f8d31bfa460>
129. Khalili, A., Zeinolabedini, M., Poorebrahim, F., & Sattarpour, S. (2021). The role of audio-visual AIDs in General English classes at Medical University: Reading Comprehension, Attitude, and Motivation (Research Article). *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doi.org/10.22034/elt.2021.44787.2354>

130. Kleckner, M. J., & Butz, N. T. (2022). Developing Entry-Level Communication Skills: A comparison of student and employer perceptions. *Business and Professional Communication Quarterly*, 85(2), 192–221. <https://doi.org/10.1177/23294906221078300>
131. Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In *Assessment of competencies in educational contexts* (pp. 3–22). <https://psycnet.apa.org/record/2008-14610-001>
132. Korinska, O., Breslavets, N., Talalay, Y., Malchenko, M., & Shuhaiev, A. (2025). The role of digital technologies in the formation of future translators' professional competencies. *WSEAS TRANSACTIONS ON INFORMATION SCIENCE AND APPLICATIONS*, 22, 118–133. <https://doi.org/10.37394/23209.2025.22.12>
133. Kornieieva, I. (2024). Білінгвізм і переклад у лінгвістично-перекладацькому аспекті. *Сучасні Дослідження з Іноземної Філології*, 25, 83–90. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.25.83-90>
134. Kühn, T., & Zander, S. (2017). An inverted personalization effect when learning with multimedia: The case of aversive content. *Computers & Education*, 108, 71–84. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.013>
135. Kulykova, L., Kharchenko, T., & Nasalevych, T. (2018). TRANSLATION AS a KIND OF INTERCULTURAL COMMUNICATION. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical*, 2(21), 21–26. <https://doi.org/10.33842/2219-5203-2018-2-21-21-26>
136. Landsberg, C. R., Astwood, R. S., Van Buskirk, W. L., Townsend, L. N., Steinhauer, N. B., & Mercado, A. D. (2012). Review of adaptive training system techniques. *Military Psychology*, 24(2), 96–113. <https://doi.org/10.1080/08995605.2012.672903>
137. Lange, C., & Costley, J. (2020). Improving online video lectures: learning challenges created by media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-6>
138. Lapidow, E., & Walker, C. M. (2021). Rethinking the “gap”: Self-directed learning in cognitive development and scientific reasoning. *Wiley Interdisciplinary Reviews Cognitive Science*, 13(2), e1580. <https://doi.org/10.1002/wcs.1580>

139. Lee, H., & Mayer, R. E. (2015). Visual aids to learning in a second language: adding redundant video to an audio lecture. *Applied Cognitive Psychology, 29*(3), 445–454. <https://doi.org/10.1002/acp.3123>
140. Li, J., & Tong, F. (2018). Multimedia-assisted self-learning materials: the benefits of E-flashcards for vocabulary learning in Chinese as a foreign language. *Reading and Writing, 32*(5), 1175–1195. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9906-x>
141. Li, W., & Li, W. (2025). Research on Semantic Accuracy Improvement of English Translation Software Based on Natural Language Processing. *International Conference on Digital Analysis and Processing, Intelligent Computation (DAPIC), 574–578*. <https://doi.org/10.1109/dapic66097.2025.00112>
142. Liu, Y., Jang, B. G., & Roy-Campbell, Z. (2018). Optimum input mode in the modality and redundancy principles for university ESL students' multimedia learning. *Computers & Education, 127*, 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.025>
143. Liu, Z., Wen, J., Liu, Y., & Hu, C. (2023). The effectiveness of self: A meta-analysis of using self-referential encoding techniques in education. *British Journal of Educational Psychology, 94*(1), 112–137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12636>
144. Lowe, R., & Boucheix, J. (2008). Learning from Animated Diagrams: How Are Mental Models Built? In *Lecture notes in computer science* (pp. 266–281). [https://doi.org/10.1007/978-3-540-87730-1\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-540-87730-1_25)
145. Lowe, R., & Boucheix, J. M. (2020). Improving animations: compositional anti-cueing makes conventional designs more effective. *EARLI SIG2*.
146. Lowe, R. K., Schnotz, W., & Boucheix, J. (2021). The animation composition principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 313–323). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.033>
147. Lu, Y. (2023). An Analysis of Error Types in Chinese to English Translation by Google Neural Machine Translation. *JCRAI, 148–154*. <https://doi.org/10.1145/3632971.3632979>
148. Lusk, D. L., Evans, A. D., Jeffrey, T. R., Palmer, K. R., Wikstrom, C. S., & Doolittle, P. E. (2008). Multimedia learning and individual differences: Mediating the

effects of working memory capacity with segmentation. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 636–651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00848.x>

149. Lušňáková, Z., Dicsérová, S., & Šajbidorová, M. (2021). Efficiency of managerial work and performance of managers: Time Management Point of View. *Behavioral Sciences*, 11(12), 166. <https://doi.org/10.3390/bs11120166>

150. Ma, W., & Adesope, O. (2014). Supplemental material for intelligent tutoring systems and learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0037123.supp>

151. Makhbul, Z. K. M., Shukor, M. S., & Muhamed, A. A. (2022). Ergonomics workstation environment toward organisational competitiveness. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 11(1), 157. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v11i1.20680>

152. Mashiko, K., & Kunanets, N. (2024). THE IMPORTANCE OF MACHINE TRANSLATION IN CONTEMPORARY LANGUAGE INDUSTRY. *Humanities Science Current Issues*, 1(82), 347–353. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-51>

153. Mayer, R. E. (2021). The multimedia principle. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 145–157). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.015>

154. Mayer, R. E., & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 390–397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.390>

155. Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell, J. (2004). A personalization effect in multimedia learning: students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389–395. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.389>

156. Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2021). Principles for managing essential Processing in Multimedia Learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 243–260). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.025>

157. McBride, K. (2011). The effect of rate of speech and distributed practice on the development of listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 131–154. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.528777>

158. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
159. Medina, A., Socarrás, G., & Krishnamurti, S. (2020). L2 Spanish listening comprehension: the role of speech rate, utterance length, and L2 oral proficiency. *Modern Language Journal*, 104(2), 439–456. <https://doi.org/10.1111/modl.12639>
160. Melik, J., & Jeraj, M. (2017). Archivists: occupation or profession. *Atlanti*, 27(2), 125–131. [https://doi.org/10.33700/2670-451x.27.2.125-131\(2017](https://doi.org/10.33700/2670-451x.27.2.125-131(2017)
161. Mishra, S. K., & Mishra, P. (2020). FUNCTIONAL ASPECTS OF COMMUNICATION SKILLS FOR PROFESSIONAL EMPOWERMENT. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.333329/joell.7.1.79>
162. Mittal, U., Sai, S., Chamola, V., & Sangwan, D. (2024). A Comprehensive Review on Generative AI for Education. *IEEE Access*, 12, 142733–142759. <https://doi.org/10.1109/access.2024.3468368>
163. Moreno, R., Reislein, M., & Ozogul, G. (2010). Using virtual peers to guide visual attention during learning. *Journal of Media Psychology Theories Methods and Applications*, 22(2), 52–60. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000008>
164. Moreno, R., Reisslein, M., & Ozogul, G. (2009). Optimizing Worked-Example Instruction in Electrical Engineering: The Role of Fading and Feedback during Problem-Solving Practice. *Journal of Engineering Education*, 98(1), 83–92. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01007.x>
165. Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In *Springer international handbooks of education* (pp. 107–137). [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5)
166. Myles, J. (2010). *Bourdieu, language and the media*. Springer.
167. Naveen, P., & Trojovský, P. (2024). Overview and challenges of machine translation for contextually appropriate translations. *iScience*, 27(10), 110878. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110878>

168. Nikolopoulou, K., & Miliopoulou, G. (2024). Teaching Professional Communication: a Practical approach. In *Springer proceedings in business and economics* (pp. 83–90). [https://doi.org/10.1007/978-3-031-51038-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-51038-0_10)
169. O’Neil, H. F., Chung, G. K., Kerr, D., Vendlinski, T. P., Buschang, R. E., & Mayer, R. E. (2013). Adding self-explanation prompts to an educational computer game. *Computers in Human Behavior*, 30, 23–28. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.025>
170. Paas, F. G. W. C., Van Merriënboer, J. J. G., & Adam, J. J. (1994). Measurement of cognitive load in instructional research. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1), 419–430. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.1.419>
171. Pacte Group. (2000). Acquiring translation competence. In *Benjamins translation library* (pp. 99–106). <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>
172. Pacte Group. (2003). Building a translation competence model. In *Dipòsit Digital de Documents de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)*. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
173. Pacte Group, Albir, A. H., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P., & Romero, L. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111–131. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2018.1466093>
174. Pacte Group, Albir, A. H., Olalla-Soler, C., Galán-Mañas, A., Rodríguez-Inés, P., Kuznik, A., & Romero, L. (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein Revista De Lingüística Filología Y Traducción*, 43, 01–25. <https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>
175. Pacte Group, Albir, H., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P., & Romero, L. (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group’s experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95–233. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2020.1732601>
176. Pekrun, R. (2000). A Social-Cognitive, Control-Value theory of achievement emotions. In *Advances in psychology* (pp. 143–163). [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(00)80010-2)

177. PETRA-E. (2016). *The PETRA-E Framework for the education and training of literary translators*. <https://petra-educationframework-archive.sites.uu.nl/>
178. Phillips, D. (1960). Meaning of learning and knowledge. In *Management of training programs* (pp. 67–100).
179. Plass, J. L., & Hovey, C. (2021). The emotional design principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 324–336). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.034>
180. Plass, J. L., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. In *Elsevier eBooks* (pp. 131–161). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801856-9.00007-4>
181. Pruss, S., Karni, A., & Prior, A. (2025). Self-reference promotes vocabulary learning in a foreign language. *Psychonomic Bulletin & Review*, 32(5), 2104–2113. <https://doi.org/10.3758/s13423-025-02674-w>
182. Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using learning media to increase learning motivation in elementary school. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53–60. <https://doi.org/10.29333/aje.2019.426a>
183. Rabee, A. M., Rabei, E. M., Jaraedah, A. R. A., AlYousef, H. M. K., & Al-Natour, M. M. (2025). The Impact of Linguistic Perspectives through Literature and Translation Studies: A Review Study. *International Journal of Linguistics Studies*, 5(1), 25–39. <https://doi.org/10.32996/ijls.2025.5.1.3>
184. Raković, M., Bernacki, M. L., Greene, J. A., Plumley, R. D., Hogan, K. A., Gates, K. M., & Panter, A. T. (2021). Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102027. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102027>
185. Ramos, F. P., & Guzmán, D. (2024). The impact of specialised translator training and professional experience on legal translation quality assurance: an empirical study of revision performance. *The Interpreter and Translator Trainer*, 18(2), 313–337. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2024.2344948>
186. Renkl, A. (2013). Toward an instructionally oriented theory of Example-Based learning. *Cognitive Science*, 38(1), 1–37. <https://doi.org/10.1111/cogs.12086>

187. Renkl, A. (2021). The worked example principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 231–240). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.023>
188. Riswanto, A., & Aryani, S. (2017). Learning motivation and student achievement : description analysis and relationships both. *COUNS-EDU| the International Journal of Counseling and Education*, 2(1), 42. <https://doi.org/10.23916/002017026010>
189. Rybachok, S., & Duda, O. (2023). LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES COMPETENCE OF THE TRANSLATOR. *Naukovì Zapiski Nacional'nogo Unìversitetu «Ostroz'ka Akademiâ» Seriâ «Filologiâ»*, 1(17(85)), 234–237. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17\(85\)-234-237](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2023-17(85)-234-237)
190. Saito, K. (2021). What characterizes comprehensible and native-like pronunciation among English-as-a-Second-Language speakers? Meta-Analyses of phonological, rater, and instructional factors. *TESOL Quarterly*, 55(3), 866–900. <https://doi.org/10.1002/tesq.3027>
191. Saults, J. S., & Cowan, N. (2007). A central capacity limit to the simultaneous storage of visual and auditory arrays in working memory. *Journal of Experimental Psychology General*, 136(4), 663–684. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.663>
192. Scheiter, K., Schüler, A., Gerjets, P., Huk, T., & Hesse, F. W. (2013). Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*, 31, 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.09.022>
193. Schneider, S., Nebel, S., Pradel, S., & Rey, G. D. (2015). Mind your Ps and Qs! How polite instructions affect learning with multimedia. *Computers in Human Behavior*, 51, 546–555. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.025>
194. Schüler, A., Scheiter, K., & Gerjets, P. (2013). Is spoken text always better? Investigating the modality and redundancy effect with longer text presentation. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1590–1601. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.047>
195. Sengar, S. S., Hasan, A. B., Kumar, S., & Carroll, F. (2024). Generative Artificial Intelligence: A Systematic Review and Applications. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2405.11029>

196. Shuell, T. J., & Farber, S. L. (2001). Students' perceptions of technology use in college courses. *Journal of Educational Computing Research*, 24(2), 119–138. <https://doi.org/10.2190/ywpm-h3dp-15lq-qnk8>
197. Singh, Y. K. (2009). *Teaching of English*.
198. Song, S. (2020). Fluency in simultaneous interpreting of trainee interpreters : the perspectives of cognitive, utterance and perceived fluency. In *PolyU Institutional Research Archive (Hong Kong Polytechnic University)*. <http://hdl.handle.net/10397/82011>
199. Sorden, S. (2012). The Cognitive Theory of Multimedia Learning. In *The Handbook of Educational Theories* (pp. 155–167). Information Age Publishing Inc.
200. Sorden, S. D. (2005). A Cognitive approach to instructional design for Multimedia learning. *Informing Science the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 8, 263–279. <https://doi.org/10.28945/498>
201. Stark, L., Brünken, R., & Park, B. (2018). Emotional text design in multimedia learning: A mixed-methods study using eye tracking. *Computers & Education*, 120, 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.003>
202. Sumaiya, B., Srivastava, S., Jain, V., & Prakash, V. (2022). The role of effective communication skills in professional life. *World Journal of English Language*, 12(3), 134. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p134>
203. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
204. Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 19–30). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816819.003>
205. Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123–138. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5>
206. Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). Theoretical approach to the concepts of competence and performance. In *Media Literacy and the Effect of Socialization* (pp. 93–126). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56360-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56360-8_4)

207. Um, E. “., Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2011). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 485–498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>
208. Usman, A. H., Davaan, S., Daud, A., & Mahmud, A. F. (2022). The Influence of Background Knowledge on Students’ Translation results: An Interlingual translation. *Journal of Languages and Language Teaching, 10*(3), 453. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i3.5189>
209. Van Gog, T. (2021). The signaling (or cueing) principle in multimedia learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 221–230). <https://doi.org/10.1017/9781108894333.022>
210. Van Gog, T., Verveer, I., & Verveer, L. (2013). Learning from video modeling examples: Effects of seeing the human model’s face. *Computers & Education, 72*, 323–327. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.004>
211. Vartiainen, H., & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity, 34*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557>
212. Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an Ethics of Difference*. Taylor & Francis US.
213. Verbytska, L. (2023). LANGUAGE AS a COMPONENT OF THE EXISTENCE OF CULTURE. *Transcarpathian Philological Studies, 1*(29), 198–202. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.29.1.37>
214. Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation: A Conceptual Paper. *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049>
215. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
216. Wilson, K. E., Martinez, M., Mills, C., D’Mello, S., Smilek, D., & Risko, E. F. (2018). Instructor presence effect: Liking does not always lead to learning. *Computers & Education, 122*, 205–220. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.011>

217. Xie, H., Mayer, R. E., Wang, F., & Zhou, Z. (2018). Coordinating visual and auditory cueing in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 235–255. <https://doi.org/10.1037/edu0000285>
218. Xu, S., Fang, X., Brzeziński, J., & Chan, S. S. (2004). Dual-Modal presentation of sequential information. *Journal of the Association for Information Systems*. <http://aisel.aisnet.org/sighci2004/2>
219. Yang, K., Shi, Z., & Gong, Y. (2022). Impacts of Video Clarity on Learning Efficiency in Online Learning: the visual occlusion effect. *ICEMT 2022*, 201–206. <https://doi.org/10.1145/3551708.3551768>
220. Zaiarna, I. (2024). ENHANCEMENT OF ENGLISH-LANGUAGE TRAINING FOR UKRAINIAN CIVIL SERVANTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv Public Administration, 20*(2), 12–15. <https://doi.org/10.17721/2616-9193.2024/20-2/12>
221. Zozulia, I., Stadnii, A., & Slobodianiuk, A. (2022). Audiovisual teaching aids in the formation process of foreign language communicative competence. *Teaching Languages at Higher Institutions, 40*, 12–28. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-01>
222. 티비텐. (2024). *Min Hee-jin [Online forum post]*. Wikimedia. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MIN\\_HEE\\_JIN\\_\(%EB%AF%BC%ED%9D%AC%EC%A7%84\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MIN_HEE_JIN_(%EB%AF%BC%ED%9D%AC%EC%A7%84).jpg)

## ДОДАТКИ

Додаток А. Вправи з теми «Трави та спеції», створені відповідно до розробленої моделі

Task 1. Read the following sentences. Each one describes an herb or spice. Some are correct, while others contain errors. Correct the mistakes. Use the images below each sentence to check whether the description is correct. Then translate the sentences.

1. **Basil:** It has large, bright green leaves that look very smooth and shiny.



2. **Cinnamon:** This spice looks like small, dried brown sticks or scrolls made of tree bark.



3. **Anise:** This spice looks like a bright blue circle with ten long points.



4. **Dill:** This herb has very thin, feathery green leaves that look like tiny needles.



5. **Turmeric:** Inside, this root is a bright purple color, similar to a grape.



6. **Bay leaf:** These are long, oval-shaped, dried leaves that are olive green in colour.



7. **Rosemary:** This herb has broad, flat, purple leaves that are used in salads.



8. **Ginger:** This is a light brown root with a rough and sandy outer skin.



9. **Black pepper:** These are large, square white cubes used to season meat.



10. **Saffron:** These look like very thin, delicate threads of deep red or crimson colour.



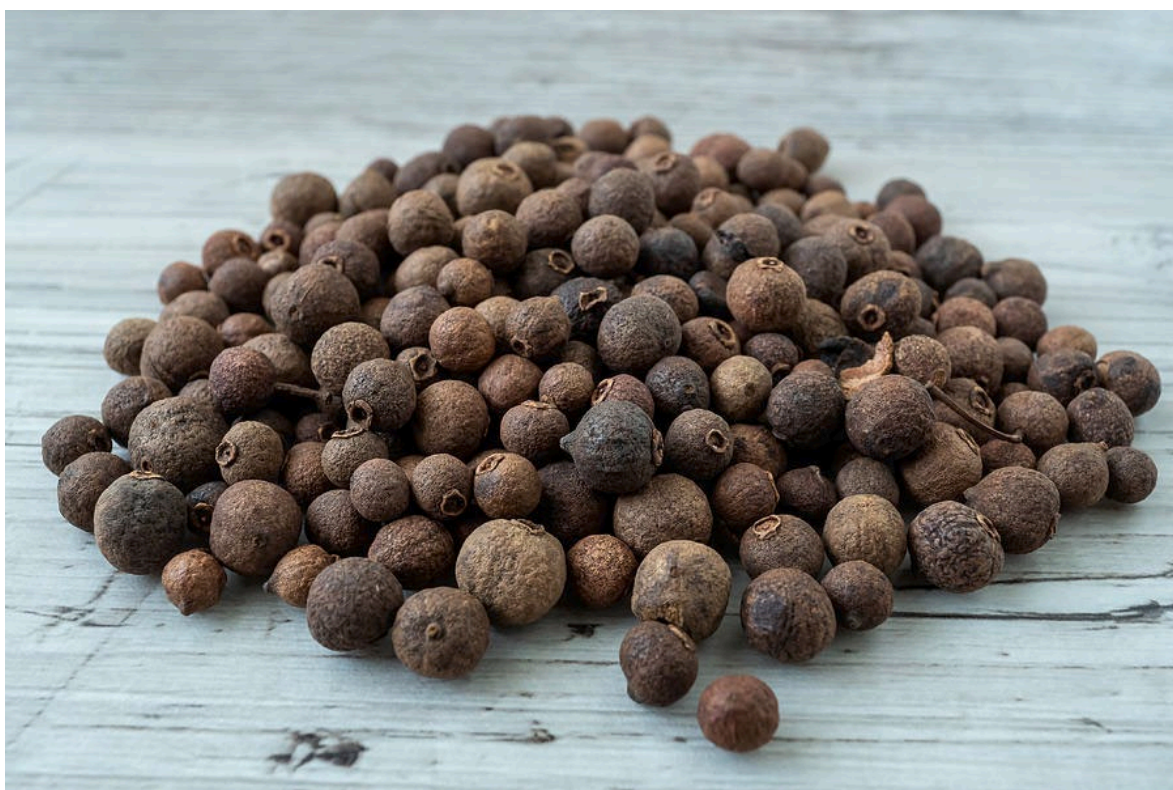
11. **Lemongrass:** This looks like long, thick stalks of pale green grass with a woody base.



12. **Sage:** The leaves of this herb are grey-green, oblong, and have a soft, velvety texture.



13. **Allspice:** These are small, brown, dried berries that look like oversized peppercorns.



14. **Fennel:** This plant has a large white bulb at the bottom and feathery green fronds on top.



15. **Cumin:** This spice looks like large, round yellow pumpkins.



16. **Thyme:** This herb features tiny, narrow green leaves on very thin, wiry branches.



Task 2. Translate the following sentences into English.

1. Я завжди додаю свіжий **базилік** у салат.
2. У тому магазині є **чорний перець**?
3. Моя бабуся завжди кладе **лавровий лист** у суп.
4. **Кориця** має дуже приємний та солодкий аромат.
5. Тобі потрібно додати трохи більше **солі** в цю страву.
6. **Кріп** – це дуже популярна трава в Україні.
7. Спробуй додати **імбир** у свій гарячий чай.
8. **Часник** робить м'ясо дуже смачним та ароматним.
9. **Куркума** надає рису гарного жовтого кольору.
10. Справжній мохіто не приготуєш без **м'яти**.
11. **Паприка** додає страві яскравого кольору, але вона не гостра.
12. **Глутамат натрію** часто використовують як підсилювач смаку.
13. **Мускатний горіх** часто додають у випічку та десерти.
14. Для приготування цієї риби нам потрібен **фенхель**.
15. **Петрушка** чудово підходить для прикрашання готових страв.
16. Цей рецепт карі вимагає багато **кмину**.
17. До цієї курки ідеально підійде свіжий **розмарин**.

Task 3. Read the following questions. Prepare to answer them orally.

1. Which of the herbs and spices featured in the video do you use most often when cooking at home? If you don't cook yourself, ask the person who cooks for you.
2. Do you prefer using fresh herbs like parsley and dill, or do you find dried seasonings more convenient? If you don't cook yourself, ask the person who cooks for you.
3. Do you enjoy spicy food containing ingredients such as chili pepper and cayenne pepper, or do you prefer milder flavors?
4. How often do you drink tea or cocktails with fresh mint, like a Mojito?
5. Select any five spices from the video and check their current price in your country. Do you think the price is reasonable or not?

Task 4. This exercise features two texts. The one on the left is the original, and the one on the right is a version produced by machine translation. Proofread the translated text: correct any inaccuracies and rephrase any passages that do not sound natural.

Original	Machine translation
When preparing a dinner, the choice of seasonings is just as important as the	Під час приготування вечері вибір приправ так само важливий, як і

<p>main ingredient. I started by rubbing the chicken with a mixture of salt, black pepper, and a touch of garlic powder to create a base flavour. For a more complex aroma, I tucked fresh rosemary and thyme under the skin, as these woody herbs withstand high heat beautifully.</p>	<p>основний інгредієнт. Я почала з того, що натерла курку сумішшю солі, чорного перцю та дрібки часникового порошку, щоб створити базовий смак. Для більш складного аромату я заклала під шкіру свіжий розмарин та чебрець, оскільки ці деревні трави чудово витримують високий вогонь.</p>
<p>The side dish was a vibrant rice pilaf. I used turmeric to give it a golden hue and added a few bay leaves to the boiling water. While the recipe suggested adding a large amount of MSG as a flavor enhancer, I decided to take it with a grain of salt and used a pinch of cumin and nutmeg instead.</p>	<p>Гарніром був яскравий рисовий плов. Я використала куркуму, щоб надати йому золотистого відтінку, та додала кілька лаврових листків у киплячу воду. Хоча в рецепті пропонували додати велику кількість глутамату натрію як підсилювач смаку, я вирішила не посоромитися та використала дрібку кмину й мускатного горіха.</p>
<p>To finish the meal, I prepared a refreshing salad with parsley, dill, and a hint of mint. My guests were impressed, though I warned them that the cayenne pepper in the sauce might be a bit more intense than expected. The balance of earthy sage and exotic allspice was perfect.</p>	<p>На завершення трапези я приготувала освіжаючий салат із петрушкою, кропом та дрібною м'яти. Мої гості були вражені, хоча я попередила їх, що каєнський перець у соусі може бути трохи більш насиченим, ніж очікувалося. Баланс землистої шавлії та екзотичного запашного перцю був ідеальним.</p>

**Додаток Б. Теми навчальної дисципліни ПУПМ**

<b>Змістовий модуль 1. Зовнішність. Особистість. Емоції. Сім'я</b>
Тема 1. Сім'я та родичі.
Тема 2. Зовнішність.
Тема 3. Риси характеру.
Тема 4. Емоції. Відчуття. Психічні стани.
<b>Змістовий модуль 2. Житло</b>
Тема 5. Типи будинків.
Тема 6. Кухня.
Тема 7. Вітальня.
Тема 8. Спальня.
Тема 9. Ванна кімната.
<b>Змістовий модуль 3. Їжа. Заклади харчування</b>
Тема 10. Заклади харчування.
Тема 11. Способи нарізання та приготування.
Тема 12. М'ясні страви.
Тема 13. Страви з морепродуктів.
Тема 14. Овочі, фрукти, ягоди.
Тема 15. Трави та спеції.
Тема 16. Напої.
<b>Змістовий модуль 4. Освіта</b>
Тема 17. Початкова та середня освіта.
Тема 18. Освіта в США.
Тема 19. Освіта у Великій Британії.
Тема 20. Академічна доброчесність.
Тема 21. Самоосвіта.
Тема 22. Критичне мислення в контексті освіти.

**Додаток В. Критерії оцінювання зрізів знань із загальної аналітичної субкомпетентності (змістовий модуль 4)**

<b>Загальна аналітична субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент погано розкриває тему есе або не розкриває її взагалі. Опис критичного мислення та його складників відсутній або сконцентрований лише на одному аспекті, що деталізований погано. Думки викладені хаотично, вони не відображають усвідомлення ролі критичного мислення та його важливості. Проблему способів формування критичного мислення не розкрито зовсім. Студент використовує лише базову лексику з теми на рівні пересічної людини (наприклад, <i>think, know, check, believe</i> та/або іншу подібну).
Середній	Студент частково розкриває тему есе; може послідовно описати сутність критичного мислення та деякі його складники. Роль критичного мислення та його важливість описані, але обґрунтування є нелогічним або недостатнім. Описано щонайменше один спосіб формування критичного мислення, однак детальність і зв'язність недостатні. Окрім базової лексики з теми, студент також використовує більш професійну лексику ( <i>judgement, rationalize, unbiased, arguments</i> та/або іншу подібну), проте не у великій кількості, не завжди доречно або допускає помилки.
Достатній	Студент демонструє гарне розуміння теми; здатний логічно, послідовно та зв'язно описати критичне мислення і його складники. Студент послідовно описує роль критичного мислення та його важливість. Добре описано щонайменше один спосіб формування критичного мислення. Студент використовує

	правильно й у доречному контексті не тільки базову лексику з теми, але і професійну.
Високий	Студент демонструє гарне розуміння теми; упевнено володіє як базовою, так і професійною лексикою з теми та здатний використати її, щоб створити повністю зв'язний, структурований, аргументований опис критичного мислення та його складників. Студент демонструє розуміння ролі критичного мислення та його важливості. Добре описано щонайменше кілька способів сформулювати критичне мислення.

**Додаток Г. Критерії оцінювання зрізів знань із загальної саморозвивальної субкомпетентності (змістовий модуль 4)**

<b>Загальна саморозвивальна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент погано розкриває тему есе або не розкриває її взагалі. Опис сутності самоосвіти та її ролі в професійній діяльності та житті людини відсутній або погано обґрунтований. Проблему ефективної організації самоосвіти не розкрито взагалі або розкрито вкрай примітивно та поверхово. Студент використовує лише базову лексику з теми на рівні пересічної людини (наприклад, <i>learn, know, remember, study</i> та/або іншу подібну).
Середній	Студент частково розкриває тему есе; може послідовно описати сутність самоосвіти та її роль у професійній діяльності й житті людини, але обґрунтування є неповним або недостатньо зв'язним. Опис ефективної організації самоосвіти наявний, але недостатньо ґрунтовний або надто узагальнений (відсутній опис цільної системи організації самоосвіти з послідовною деталізацією її етапів). Крім базової лексики з теми, студент також використовує більш професійну лексику ( <i>schedule, curriculum, scope</i> та/або іншу подібну), проте не у великій кількості, не завжди доречно або допускає помилки в її використанні.
Достатній	Студент демонструє гарне розуміння теми; здатний логічно, послідовно і зв'язно описати самоосвіту та її роль у професійній діяльності й житті людини. Надано опис цілісної системи організації самоосвіти з деталізацією її етапів, однак в описі наявні окремі некритичні недоліки (наприклад, недостатнє роз'яснення сутності етапу). Студент використовує правильно та

	в доречному контексті не тільки базову лексику з теми, але й професійну.
Високий	Студент демонструє гарне розуміння теми; показує впевнене володіння як базовою, так і професійною лексикою з теми та здатний використати її, щоб створити повністю зв'язний, структурований, аргументований опис самоосвіти та її ролі в професійній діяльності й житті людини. Надано опис цілісної системи організації самоосвіти з деталізацією її етапів (без недоліків, як-от в описі достатнього рівня).

**Додаток Д. Критерії оцінювання зрізів знань із загальної операційно-автономної субкомпетентності (змістовий модуль 2)**

<b>Загальна операційно-автономна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент погано розкриває тему есе або не розкриває її взагалі. Опис робочого місця та діяльності відсутній або сконцентрований лише на одному аспекті, який аргументований погано. Думки викладені хаотично, вони не відображають послідовності дій чи усвідомлення власного способу організації свого робочого місця та діяльності. Студент використовує лише базову лексику з теми на рівні пересічної людини (наприклад, <i>a table, a computer, a shelf, put, stands</i> та/або іншу подібну). Прояви самостійності й саморефлексії щодо можливого покращення організації та планування своєї робочої діяльності відсутні або вкрай обмежені й нечіткі.
Середній	Студент частково розкриває тему есе; може послідовно описати своє робоче місце та деякі аспекти організації роботи, але опис залишається нечітким й узагальненим. Крім базової лексики з теми, студент також використовує більш професійну лексику ( <i>workflow, organization system, declutter, compartmentalize, to assess</i> та/або іншу подібну), проте не у великій кількості, не завжди доречно або допускає помилки. Прояви самостійності й саморефлексії щодо можливого покращення організації та планування своєї робочої діяльності обмежені й нечіткі.
Достатній	Студент демонструє гарне розуміння теми; здатний логічно, послідовно, зв'язно описати своє робоче місце й спосіб організації своєї робочої діяльності. Студент використовує правильно й у доречному контексті не тільки базову лексику з теми, але і професійну. Студент послідовно описує, яким чином

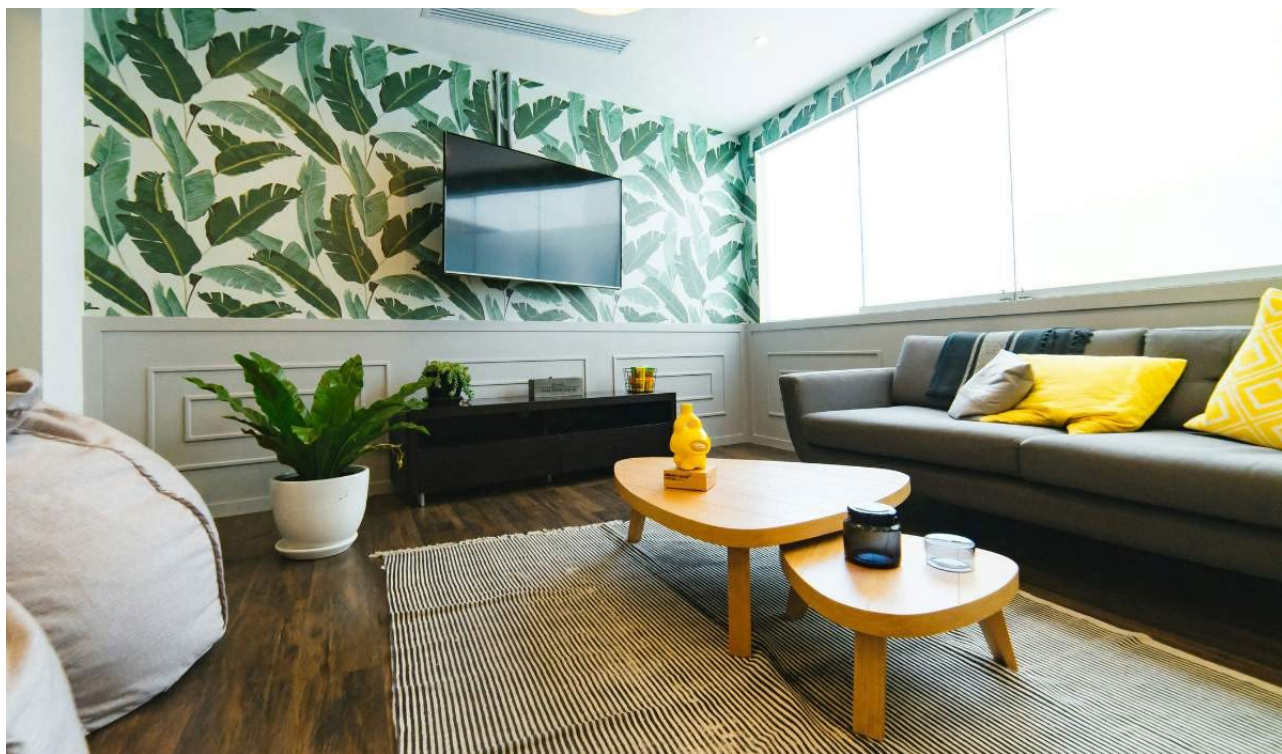
	можна покращити своє робоче місце і свою діяльність, або аргументовано пояснює, чому це не є необхідним.
Високий	Студент демонструє гарне розуміння теми; упевнено володіє як базовою, так і професійною лексикою з теми та здатний використати її, щоб створити зв'язний, структурований, аргументований опис власного робочого місця та діяльності. Студент демонструє здатність самостійно розпоряджатися своїм робочим місцем і планувати діяльність: пояснює власні рішення щодо організації, планування, використання інструментів, самооцінювання ефективності. Студент послідовно описує, яким чином можна покращити своє робоче місце та діяльність, або аргументовано пояснює, чому це не є необхідним.

**Додаток Е. Критерії оцінювання зрізів знань із загальної комунікативно-кооперативної субкомпетентності (змістовий модуль 1)**

<b>Загальна комунікативно-кооперативна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент погано здатний увічливо описати людину. Опис зовнішності, характеру та емоцій неповний, непослідовний і містить неточності, а також велику кількість грубих помилок. У тексті наявна велика кількість мовних помилок (орфографічних, пунктуаційних, граматичних) або лексичних (неправильне вживання слів, невдалий добір синонімів, кальки), які суттєво ускладнюють сприйняття опису. Для опису використано лише найпростіші вислови: <i>is sad, looks happy, is a woman</i> та/або інші подібні. Більш складна лексика відсутня або використана в поодиноких випадках. В описі людини можуть з'являтися недоречні або образливі формулювання, які не відповідають нормам професійної ввічливості. Обґрунтування опису нечітке та сплутане.
Середній	Студент здатний дещо ввічливо описати людину, але іноді робить грубі помилки: пропускає важливі деталі або надає неправильний опис. У тексті трапляється невелика кількість мовних або лексичних помилок, які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. В описі використано не тільки просту, але і більш складну лексику у вигляді різних прикметників: <i>downhearted, unkempt, sympathetic</i> та/або інших. Проте переважають більш прості вислови на зразок згаданих у початкову рівні, або більш складні вислови використано недоречно, або більш складні вислови застосовані із суттєвими помилками. Мовлення загалом ввічливе, але інколи трапляються

	занадто прямі або грубі формулювання. Обґрунтування опису є, але логічна послідовність місцями порушена.
Достатній	Студент надає логічно структурований опис зовнішності, характеру та емоційної поведінки людини, зважаючи на те, що показано у відео. Можливі лише одна або дві помилки, на кшталт неточності в описі або невдалого вибору вислову, який краще не використовувати для ввічливого спілкування. У тексті може траплятися лише невелика кількість некритичних мовних або лексичних помилок, які не ускладнюють сприйняття тексту суттєво. Студент використовує більш складну лексику (типу згаданої в середньому рівні) правильно й доречно. Опис загалом правильний і точний, але делікатний та без потенційно образливої лексики. Обґрунтування опису має чітку структуру та плавні переходи між частинами.
Високий	Студент упевнено та професійно здатний описати зовнішність, характер й емоції людини. Опис людини точний, наповнений різноманітними прикметниками, делікатний та повністю у відповідності із нормами професійної ввічливості. Студент не лише описує, але й коректно та делікатно аргументує характеристики, керуючись побаченими у відео деталями поведінки, міміки, інтонації. Обґрунтування опису структуроване, логічне та зв'язне. У тексті відсутні мовні або лексичні помилки.

**Додаток Ж. Зображення, використане для проведення контрольного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності (З.М. 2)**



**Додаток II. Критерії зрізів знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності (змістовий модуль 2)**

<b>Фахова білінгвальна та культурологічна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Прагматичний текст написано приблизно на рівні A2, згідно з CEFR (або гірше). У тексті міститься велика кількість мовних помилок (орфографічних, пунктуаційних, граматичних) або лексичних (неправильне вживання слів, невдалий добір синонімів, кальки), які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. Студент правильно описує значно менше як половину елементів інтер'єру, показаних на зображенні, майже не використовує описові прикметники, характерні для професійного опису приміщень (наприклад, <i>ample sofa, crackling fireplace</i> та/або інші, які відповідають елементам інтер'єру зображеної кімнати). Опис предметів неточний або надмірно загальний (наприклад, <i>a table, a bed, a lamp</i> без характеристик, матеріалів, текстур). Текст має сухий, непослідовний вигляд, стилістично не організований.
Середній	Прагматичний текст написано приблизно на рівні B1, згідно з CEFR. У тексті міститься невелика, але все ще численна кількість мовних або лексичних помилок, які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. Студент вдало описує приблизно половину елементів інтер'єру та окремі їхні характеристики (колір, розмір, форма), але робить це порівняно просто й без стилістичної виразності. Має часткове уявлення про професійний опис простору: використовує деякі дизайн-орієнтовані прикметники (типу <i>cozy, bright, spacious</i> та/або інші, які відповідають елементам інтер'єру зображеної кімнати), але обмежено або з частими повторами. Професійні стилістичні

	прийоми ( <i>material-specific adjectives, mood descriptors, spatial adjectives</i> ) застосовані нерегулярно.
Достатній	Прагматичний текст написано приблизно на рівні B2, згідно з CEFR. У тексті містяться лише поодинокі некритичні мовні або лексичні помилки, які суттєво не ускладнюють його сприйняття. Студент здебільшого впевнено й правильно використовує лексику професійного рівня, яка описує інтер'єр ( <i>welcoming atmosphere, leafy green tropical wallpaper, abundant natural light</i> та/або іншу, що відповідає інтер'єру кімнати). У деяких нечастих випадках може простежуватися спрощення тексту внаслідок можливої нездатності пригадати необхідний вислів. Опис має риси професійного стилю: текст живий, деталізований, із точними прикметниками, що створюють уявну картину простору. Є логічна структура: від загального враження до конкретних елементів інтер'єру (освітлення, меблі, текстури, декор).
Високий	Прагматичний текст написано приблизно на рівні C1, згідно з CEFR. Мовні або лексичні помилки відсутні. Студент впевнено й правильно використовує лексику професійного рівня, яка описує інтер'єр. Текст написано на високому рівні, без випадків спрощення, які згадано в описі показників достатнього рівня. Структура тексту чітка, послідовна, стилістично виважена.

**Додаток К. Критерії оцінювання зрізів знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності (змістовий модуль 3)**

<b>Фахова білінгвальна та культурологічна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Інструктивний текст написано приблизно на рівні А2, згідно з CEFR (або гірше). У тексті міститься велика кількість мовних помилок (орфографічних, пунктуаційних, граматичних) або лексичних (неправильне вживання слів, невдалий добір синонімів, кальки), які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. Студент демонструє вкрай обмежене знання лексики, необхідної для написання рецепта: наприклад, стандартні кулінарні дієслова ( <i>boil, wash, add, mix</i> або інші), назви інгредієнтів ( <i>potato, garlic, oil, clove</i> та/або інші) тощо. Стиль рецепта не відтворено: студент не використовує імперативні форми. Структура рецепта незв'язна та/або непослідовна.
Середній	Інструктивний текст написано приблизно на рівні В1, згідно з CEFR. У тексті міститься невелика, але все ще численна кількість мовних або лексичних помилок, які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. Студент частково володіє лексикою, необхідною для написання рецепта, але недостатньо добре, щоб створити його повноцінно. Загальний зміст тексту зрозумілий, але стиль написання рецепта дотримано лише частково: імперативні форми використані, але не всюди, де необхідно; деякі інструкції інколи звучать неприродно або надто описово; структура тексту може бути порушена в деяких місцях.
Достатній	Інструктивний текст написано приблизно на рівні В2, згідно з CEFR. У тексті містяться лише поодинокі некритичні мовні або лексичні помилки, які суттєво не ускладнюють його сприйняття.

	<p>Студент здебільшого впевнено й правильно використовує лексику, необхідну для написання рецепта. Лише в деяких випадках може простежуватися спрощення тексту внаслідок можливої нездатності пригадати необхідний вислів. Інструктивний текст стилістично наближений до автентичного рецепта: інструкції короткі та точні. Можливі лише поодинокі випадки недотримання стилю або порушення зв'язності та послідовності структури тексту.</p>
Високий	<p>Інструктивний текст написано приблизно на рівні C1, згідно з CEFR. Мовні або лексичні помилки відсутні. Студент впевнено й правильно використовує кулінарну лексику, необхідну для написання рецепта. Текст написано на високому рівні, без випадків спрощення, які згадано в описі показників достатнього рівня. Стель написання рецепта витримано правильно протягом усього тексту: імперативний стиль, відсутність зайвої описовості інструкцій, точність. Структура тексту чітка, послідовна, стилістично виважена.</p>

**Додаток Л. Критерії зрізів знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності (змістовий модуль 4)**

<b>Фахова білінгвальна та культурологічна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Есе написано приблизно на рівні A2, згідно з CEFR (або гірше). Студент погано розкриває тему есе або не розкриває її взагалі. Опис шкільної системи відсутній, неправильний або сконцентрований лише на одному аспектові, який описано погано. Власні враження або не подані зовсім, або згадані дуже коротко й узагальнено. У тексті міститься численна кількість мовних помилок (орфографічних, пунктуаційних, граматичних) або лексичних (неправильне вживання слів, невдалий добір синонімів, кальки), які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. Студент використовує лише базову лексику з теми (наприклад, <i>school, student, go</i> , та/або іншу подібну).
Середній	Есе написано приблизно на рівні B1, згідно з CEFR. Студент частково розкриває тему есе (тобто добре/правильно описує лише один аспект, наприклад, кількість класів у школі, але ігнорує інші). Опис власних вражень є, але він поверховий і недостатньо обґрунтований (наприклад, зазначено ставлення до чогось, але не наведено причин такого ставлення). У тексті трапляється невелика кількість мовних або лексичних помилок, які суттєво ускладнюють сприйняття тексту. Крім базової лексики з теми, студент також використовує більш професійну лексику ( <i>curriculum, comprehensive school, assess</i> та/або іншу подібну). Проте професійної лексики або дуже мало, або вона використана недоречно, або з помилками.
Достатній	Есе написано приблизно на рівні B2Ю, згідно з CEFR. Студент демонструє гарне розуміння теми (тобто добре/правильно

	<p>описує щонайменше два аспекти того, як влаштована шкільна система) та виявляє здатність логічно, послідовно й зв'язно викладати власні враження. Текст есе логічний, структурований та послідовний. Студент правильно й доречно використовує не лише базову лексику з теми, а й професійну лексику. У тексті можуть траплятися лише поодинокі некритичні мовні або лексичні помилки, які не ускладнюють сприйняття тексту суттєво.</p>
Високий	<p>Есе написано приблизно на рівні C1, згідно з CEFR. Студент демонструє гарне розуміння теми (тобто добре/правильно описує щонайменше два аспекти того, як влаштована шкільна система) та виявляє здатність логічно, послідовно й зв'язно викладати власні враження. Текст есе логічний, структурований та послідовний. Студент демонструє впевнене володіння як базовою, так і професійною лексикою з теми. У тексті відсутні мовні або лексичні помилки.</p>

**Додаток М. Рецепт, використаний для проведення контрольного зрізу знань із фахової предметної субкомпетентності (З. М. З)**

### **Тарталетки з червоною рибою та сиром**

#### **Складники**

- Сьомга – 150 г
- Тарталетки – 17 шт.
- Плавлений сир – 2 шт.
- Яйця – 3 шт.
- Домашній майонез – 3 ст. л.
- Кріп – 30 г
- Сіль – до смаку

#### **Як приготувати**

1. Натираємо сир на терці.
2. Дрібно січемо кріп.
3. Нарізаємо сьомгу тонкими слайсами або шаткуємо.
4. Пашотуємо яйця, очищаємо від шкарлупи та подрібнюємо в блендері разом із сиром або розминаємо виделкою. Додаємо домашній майонез.
5. Перекладаємо сирну начинку в миску, додаємо кріп і перемішуємо. До свого смаку додаємо сіль.
6. За допомогою кулінарного мішка або чайної ложки начиняємо тарталетки сирною масою. Зі скибочок сьомги формуємо спочатку рулетики, а потім трояндочки. Викладаємо трояндочки на сирну начинку.

Тарталетки готові!

**Додаток Н. Критерії оцінювання зрізів знань із фахової предметної субкомпетентності (змістовий модуль 3)**

<b>Фахова предметна субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент допускає в перекладі численні мовні помилки (орфографічні, пунктуаційні, граматичні) або лексичні (неправильне вживання слів, кальки та інше), які спотворюють зміст оригіналу. Правильно перекладено значно менше половини кроків приготування та інгредієнтів. Студент демонструє вкрай обмежене знання лексики, необхідної для перекладу рецепта: наприклад, стандартні кулінарні дієслова ( <i>peel, slice, poach, remove</i> ), назви інгредієнтів ( <i>salmon, shrimp</i> та/або інших згаданих у тексті оригіналу) та інше. Стиль рецепта не відтворено: студент не використовує імперативні форми, переклад є надто буквальним.
Середній	Студент частково володіє лексикою, необхідною для перекладу рецепта, правильно перекладає приблизно половину кроків приготування страви та інгредієнтів; критичні мовні та лексичні помилки, які суттєво спотворюють зміст оригіналу, наявні, але не у великій кількості. Загальний зміст тексту перекладу зрозумілий, але стиль написання рецепта дотримано лише частково: імперативні форми використані, але не всюди, де необхідно; деякі інструкції інколи звучать неприродно або надто описово.
Достатній	Студент добре володіє лексикою, необхідною для перекладу рецепта. Переклад є здебільшого правильним, можливі лише поодинокі некритичні мовні або лексичні помилки, які не спотворюють зміст оригіналу. Студент упевнено використовує імперативні форми. Перекладений текст стилістично

	наближений до автентичного рецепта: інструкції короткі та точні. Можливі лише поодинокі випадки недотримання стилю.
Високий	Студент добре володіє лексикою, необхідною для перекладу рецепта. Переклад повністю точний, без мовних та лексичних помилок. Стель написання рецепта витримано правильно протягом усього тексту: імперативний стиль, відсутність зайвої описовості інструкцій, точність.

**Додаток П. Текст, використаний для проведення контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності (змістовий модуль 1)**

Моя родина не дуже велика, але дуже різноманітна, і кожен у ній має свій яскравий характер та особливу зовнішність.

Головою сім'ї є моя бабуся по маминій лінії, літня жінка з сивим волоссям, зібраним в акуратний жмуток. Вона добра, терпляча й надзвичайно турботлива. Поруч із нею завжди її чоловік – мій дідусь, високий, худорлявий чоловік із суворими рисами обличчя, але з м'якою, лагідною усмішкою. Він спокійний, поміркований і трохи мовчазний.

Їхня донька – моя мама – середнього росту, струнка, із довгим каштановим волоссям і виразними зеленими очима. Вона енергійна, рішуча, іноді запальна, але дуже справедлива. Батько, її чоловік, кремезний, із коротким темним волоссям і густою бородою. Він веселий, товариський, справжній жартівник у компанії.

У мене є старша сестра – висока, білява, з блакитними очима. Вона впевнена в собі, амбітна й трохи вперта. Її чоловік, мій зять, русявий, середнього росту, завжди усміхнений і доброзичливий. Свекруха (його мама) – невисока, повненька жінка з коротким фарбованим волоссям, сварлива й прямолінійна, але в душі дуже сердечна.

Мій молодший брат – худорлявий хлопець із рудим волоссям і пустотливими карими очима. Він жвавий, балакучий і трохи ледачий. У мене також є двоюрідний брат – худорлявий, із пофарбованим у сідий колір волоссям. Він веселий і безтурботний. Його молодша сестра, моя двоюрідна сестра, тендітна дівчина з довгими темними косами, сором'язлива, тиха й надзвичайно чуйна.

А ще в родині є прабабуся – маленького зросту, із глибокими зморшками, але з ясними, розумними очима. Вона мудра, лагідна й неймовірно терпелива до всіх правнуків. Ось така наша велика й тепла родина – кожен по-своєму неповторний, але всі ми дуже любимо одне одного.

**Додаток Р. Критерії оцінювання зрізів знань із фахової перекладацької субкомпетентності (у межах змістового модуля 1)**

<b>Фахова перекладацька субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент допускає в перекладі численні мовні помилки (орфографічні, пунктуаційні, граматичні) або лексичні (неправильне вживання слів, кальки та інше), які спотворюють зміст оригіналу. Правильно перекладено значно менше половини описів членів родини. Студент демонструє вкрай обмежене знання лексики, яка використана для опису зовнішності (наприклад, <i>chestnut hair, tall, bald</i> та/або іншої, згаданої в тексті оригіналу), характеру ( <i>stubborn, talkative, reasonable</i> та/або іншої, згаданої в тексті оригіналу) та родинних зв'язків ( <i>cousin, great grandfather, uncle</i> та/або іншої, згаданої в тексті оригіналу).
Середній	Студент частково володіє лексикою, необхідною для перекладу опису зовнішності, характеру та родинних зв'язків. Правильно перекладено приблизно половину описів членів сім'ї. Критичні мовні та лексичні помилки, які суттєво спотворюють зміст оригіналу наявні, але не у великій кількості.
Достатній	Студент добре володіє лексикою, необхідною для перекладу опису зовнішності, характеру та родинних зв'язків. Правильно перекладено більшу частину описів членів сім'ї. Можливі лише поодинокі некритичні мовні або лексичні помилки, які не спотворюють зміст оригіналу.
Високий	Студент відмінно володіє лексикою, необхідною для перекладу опису зовнішності, характеру та родинних зв'язків. Описи всіх членів сім'ї перекладено правильно. Переклад повністю точний, без мовних або лексичних помилок.

**Додаток С. Текст, використаний для проведення контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності (змістовий модуль 2)**

This inviting and character-filled living room exudes the timeless warmth of a classic cabin retreat, reimagined with sophisticated charm. Rich, dark-stained wooden plank walls and exposed ceiling beams wrap the space in a cozy, enveloping embrace, while a large window floods the room with soft natural light and offers peaceful views of the greenery outside.

At the heart of the room sits a generously proportioned linen-slipcovered sofa in a soft neutral tone, layered with an artful mix of velvet and textured pillows in earthy golds, moss greens, and muted blues. In front of it, a generously sized ottoman upholstered in a bold, floral fabric serves as both coffee table and extra seating, its turned wooden legs and decorative trim adding vintage personality.

Flanking the sofa are two elegant armchairs in creamy upholstery, each paired with its own petite leather-topped wooden stool – perfect for resting tired feet after a long day. Small side tables hold fringed and woven lamps that cast a gentle glow in the evenings, while books, framed photographs, and fresh purple flowers bring life and personal touches to the surfaces.

The walls are adorned with a captivating, salon-style gallery of artwork: a mix of framed oil paintings, delicate sketches, and botanical prints displayed in ornate gilt frames alongside simpler wooden ones, creating a rich tapestry of visual stories against the warm, dark wood paneling. To the right of the window, built-in shelves hold a neatly arranged collection of books with colorful spines, interspersed with small decorative objects and framed photographs that add a personal, lived-in feel. Tucked subtly into the ceiling beams, a sleek projector reveals this charming space's hidden talent – effortlessly transforming into an intimate home theater for movie nights immersed in rural elegance.

A layered rug in muted reds, creams, and blues anchors the seating area, softening the space and tying together the warm palette. This is a living room that feels both lived-in and lovingly designed – a perfect blend of rural authenticity and refined comfort, ideal for quiet evenings or intimate gatherings.

**Додаток Т. Критерії оцінювання зрізів знань із фахової перекладацької субкомпетентності (у межах змістового модуля 2)**

<b>Фахова перекладацька субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент допускає в перекладі численні мовні помилки (орфографічні, пунктуаційні, граматичні) або лексичні (неправильне вживання слів, кальки та інше), які спотворюють зміст оригіналу. Правильно перекладено значно менше половини тексту. Студент демонструє вкрай обмежене знання лексики, може правильно перекласти лише найпростішу лексику (наприклад, <i>червоні кольори, крісло, вікно</i> та/або інше, згадане в тексті оригіналу). Текст перекладу має сухий вигляд, без дотримання стилю оригіналу (характерного для агентів із нерухомості).
Середній	Студент частково володіє лексикою, необхідною для перекладу опису елементів інтер'єру. Правильно перекладено приблизно половину тексту. Студент вдало перекладає не лише базову лексику, згадану в початковому рівні, але послуговується і більш складними словами, які характеризують елементи інтер'єру (описують їхній колір, розмір, форму), але може робити це обмежено, із повторами або спрощувати вислови.
Достатній	Студент добре володіє лексикою, необхідною для перекладу опису інтер'єру кімнати. Правильно перекладено більшу частину тексту. Можливі лише нечасті некритичні мовні або лексичні помилки, які не спотворюють зміст оригіналу суттєво. Студент здебільшого впевнено й правильно використовує в перекладі лексику професійного рівня, яка описує інтер'єр ( <i>наповнює кімнату м'яким природним світлом; просторий пуф, оббитий яскравою квітчастою тканиною</i> та/або інше, що

	відповідає тексту оригіналу). У деяких випадках простежуване спрощення тексту внаслідок можливої нездатності пригадати необхідний вислів.
Високий	Студент відмінно володіє лексикою, необхідною для перекладу опису інтер'єру кімнати. Весь або майже весь текст перекладено правильно. Переклад точний, без мовних або лексичних помилок. Стиль оригіналу дотримано без спрощень.

**Додаток У. Текст, використаний для проведення контрольного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності (змістовий модуль 4)**

**Educational stages in the UK**

Education in the United Kingdom is divided into five main stages across its four countries: early years, primary, secondary, further education (FE), and higher education (HE). Full-time education is compulsory for all children aged 5 to 16 (from age 4 in Northern Ireland). Since 2015, young people in England must remain in education or training until the age of 18.

Before reaching compulsory school age, many children attend nursery. All four UK governments provide universal funded early education places for children from the age of three (or younger in some cases).

Further education is non-compulsory and includes advanced courses that can be studied at further education colleges, tertiary colleges, or higher education institutions (HEIs). The fifth stage, higher education, consists of study beyond A-levels, BTECs, or equivalent qualifications. For most full-time students, this takes place at universities or other HEIs.

In England, the National Curriculum has provided the framework for education between the ages of 5 and 16 since 1988. While the curriculum itself is compulsory in maintained schools, some private schools, academies, free schools, and home educators are free to design their own curricula.

Following devolution in 1999 responsibility for education in Wales passed to the Welsh Government. The curriculum in Wales began to diverge from England's, leading first to the National Curriculum for Wales and now its replacement by the new Curriculum for Wales.

Scotland operates its own distinct system under the Curriculum for Excellence. Its qualifications pathway – National 4/5, Highers, and Advanced Highers – is broadly comparable to the AS and A-level system used in England.

Northern Ireland has its own separate curriculum and qualifications system.

**Додаток Ф. Документ, використаний для оцінювання зрізів знань із фахової перекладацької субкомпетентності (у межах змістового модуля 4)**

<b>Фахова перекладацька субкомпетентність</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Показники сформованості</b>
Початковий	Студент допускає в перекладі численні мовні помилки (орфографічні, пунктуаційні, граматичні) або лексичні (неправильне вживання слів, кальки та інше), які спотворюють зміст оригіналу. Правильно перекладено значно менше половини тексту. Студент демонструє вкрай обмежене знання лексики, може правильно перекласти лише найпростішу лексику (наприклад, <i>освіта, діти, дитячий садок</i> та/або іншу, згадану в тексті оригіналу).
Середній	Студент частково володіє лексикою, необхідною для перекладу тексту про освіту. Правильно перекладено приблизно половину тексту. Студент вдало перекладає не лише базову лексику, згадану в початковому рівні, але й більш складну зі сфери освіти ( <i>заклади вищої освіти, навчальна програма, Міністерство освіти США</i> та/або іншу, згадану в тексті оригіналу). Проте більш складну лексику студент перекладає або обмежено, або може спрощувати/дещо спотворювати вислови.
Достатній	Студент добре володіє лексикою, необхідною для перекладу тексту про освіту. Правильно перекладено більшу частину тексту. Можливі лише нечасті некритичні мовні або лексичні помилки, які не спотворюють зміст оригіналу суттєво. Студент не тільки впевнено володіє найпростішою лексикою, але здебільшого впевнено й правильно використовує в перекладі більш складну лексику зі сфери освіти. У деяких випадках простежуване спрощення тексту внаслідок можливої нездатності пригадати необхідний вислів.

Високий	Студент відмінно володіє лексикою, необхідною для перекладу тексту про освіту. Весь або майже весь текст перекладено правильно. Переклад точний, без мовних або лексичних помилок.
---------	--

**Додаток Х. Зображення, використане для проведення діагностичного зрізу знань із фахової білінгвальної та культурологічної субкомпетентності (З.М. 2)**



**Додаток Ц. Рецепт, використаний для проведення діагностичного зрізу знань із фахової предметної субкомпетентності (змістовий модуль 3)**

**Рибний салат з авокадо**

**Складники:**

- Авокадо – 2 шт.
- Цибуля – 1 шт.
- Вершковий сир – 100 г
- Сьомга – 200 г
- Очищені варені креветки – 15 г
- Сухарі з білого хліба – 4 ст. л.
- Помідор – 1 шт.
- Листовий салат – до смаку
- Петрушка – до смаку
- Оливкова олія – до смаку
- Сіль – до смаку

**Як приготувати рибний салат з авокадо**

1. Авокадо очищаємо від шкірки. Видаляємо кісточку та відварюємо на малому вогні.
2. Цибулю дрібно нарізаємо кубиками і розминаємо з авокадо (1 шт.), злегка солимо.
3. Січемо листя салату та змішуємо з другим авокадо. Солимо.
4. Шаткуємо сьомгу та відварюємо креветки в киплячій воді.
5. Зелень петрушки подрібнюємо в блендері з оливковою олією (1 ст. л.) у пюре.
6. Викладаємо на тарілку шар з авокадо з цибулею, зверху робимо шар із сьомги. На сьомгу викладаємо вершковий сир, на сир – сухарики. На сухарики викладаємо шар із салатного листя з авокадо і вареними креветками. Завершує салат пюре з петрушки.
7. Прикрашаємо часточкою помідора та листком салату.

### Додаток Ш. Текст, використаний для проведення діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності (змістовий модуль 1)

Моя родина невелика, але чудова!

Головним у нашій сім'ї є дідусь – лисий чоловік із прямим носом і зеленими очима. Він суворий та упертий, але надзвичайно надійний і великодушний. Його дружина, моя бабуся, мініатюрна пані з пофарбованим у каштановий колір волоссям. Вона привітна, балакуча й дуже наївна.

Їхній син – мій тато – високий чоловік із гарною статурою, темною бородою і глибоким голосом. Він наполегливий, раціональний, іноді різкий, але справедливий і відповідальний. Моя мама, його дружина, середня на зріст, із руським хвилястим волоссям до плечей і лагідною усмішкою. Вона м'яка, співчутлива, творча й трохи мрійлива.

У мене є старший брат – широкоплечий, засмаглий хлопець із чорними кучерявими волоссям і тонкими губами. Він сміливий, прямолінійний і трохи нетерплячий. Його наречена, моя майбутня невістка, струнка брюнетка з волоссям до плечей, витончена, поміркована й надзвичайно дисциплінована.

Є також моя молодша сестричка – дрібненька, із хвилястим волоссям й повними губами. Вона безтурботна, енергійна й дуже охайна. Моя тітка – це висока, трохи стервозна жінка з золотистим волоссям. Вона вишукана, амбіційна й трохи горда. Її чоловік, мій дядько, прямолінійний і трохи грубий, але добродушний і надзвичайно дивний. Їхня донька, моя двоюрідна сестра, худорлява блондинка з довгими ногами, сором'язлива, але дуже талановита й чуйна.

А ще є прабабуся – невисока, енергійна жінка з короткою сріблястою стрижкою, говірка, прискіплива і дуже чутлива. І нарешті є прадідусь, 92-річний чоловік із глибокими зморшками й сивим волоссям, мудрий, увічливий і дуже досвідчений.

Ось така моя родина.

**Додаток Щ. Текст, використаний для проведення діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності (змістовий модуль 2)**

This light-filled living room effortlessly blends rural farmhouse soul with playful vintage charm, creating a space that feels both relaxed and thoughtfully curated. Crisp white walls and an exposed red-brick fireplace provide a classic backdrop, while abundant natural light pours in from a nearby window, keeping the atmosphere fresh and airy.

The seating area is anchored by a generously proportioned sofa upholstered in wide blue-and-cream stripes, piled high with an inviting mix of floral, velvet, and patterned pillows in soft blues, blush pinks, and rich emerald green. Opposite the sofa, a characterful upholstered armchair with beautiful wooden arms sits beneath a cream blanket, its organic shape adding warmth and texture.

At the heart of the room, an old metal chest – bearing faded lettering from a long-gone Shelbyville, Tennessee grocery – serves as a unique coffee table. Topped with a stack of well-loved books and a vintage globe, it brings history and personality to the center of the conversation area. A woven rug beneath softens the painted floorboards and ties the natural textures together.

The clean white shelf above the fireplace stays simple, with just a small gold-edged picture of a landscape and a tall old ceramic vase. The surrounding wall transforms into a heartfelt gallery: two oversized black-and-white photographs capture tender childhood scenes. Next to them hang two bright cloth banners from long ago – one proclaiming «FRIENDSHIP» and the other «ENDURANCE» – adding a nostalgic, summer-camp touch. A shiny pharmacy lamp arches gracefully over the sofa, ready to cast a warm glow come evening.

Every corner tells a story. This is a home that welcomes bare feet and spilled coffee, laughter and quiet afternoons alike – a perfect blend of heritage charm and laid-back livability.

**Додаток Ю. Текст, використаний для проведення діагностичного зрізу знань із фахової перекладацької субкомпетентності (змістовий модуль 4)**

**Educational stages in the USA**

Formal education in the United States is organized into several distinct stages. Most children begin attending public school at age five or six, and they are placed into year groups called grades.

The traditional U.S. school year starts in late August or early September, following a summer break. Students typically progress from one grade to the next together as a single class or cohort at the end of each school year, which usually concludes in late May or early June.

Depending on local policies and individual circumstances, children may start formal schooling in pre-kindergarten, kindergarten, or first grade. Students generally complete 12 grades across 12 calendar years of primary/elementary and secondary education before graduating with a diploma that qualifies them for admission to higher education. School attendance is compulsory until age 16, though some states require it until age 18.

In the United States, grades are identified using ordinal numbers (e.g., first grade, second grade). Exact grade configurations and typical age ranges for public and private schools can be found through the U.S. Department of Education. In general, the system is divided into three main stages:

Elementary school (typically grades K/1 through 5 or 6)

Middle school or junior high school (typically grades 6/7 through 8 or 9)

High school or senior high school (typically grades 9/10 through 12)

There is considerable variation in the precise grouping of grades from state to state and sometimes between school districts. Additionally, many individuals do not proceed directly to higher education after high school graduation, so the age at which each educational level is completed can differ widely.

## Додаток Я.

УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**  
(ТНПУ)

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,  
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02  
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
MINISTRY OF EDUCATION AND  
SCIENCE OF UKRAINE  
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIYK  
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
(TNPU)

2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine  
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02  
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від «02» 04 2026 р. № 375/09-33 На № \_\_\_\_\_ від «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Домаренка Максима Володимировича  
на тему «Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів  
аудіовізуальними засобами»,  
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 015 «Професійна освіта»

Упродовж 2024-2025 та 2025-2026 н.р. в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Домаренка Максима Володимировича «Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами». М. Домаренко запропонував кафедрі теорії і практики перекладу курс «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» для викладання здобувачам освіти спеціальності «Філологія», спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». Зазначений курс є прикладом практичного застосування розробленої у межах дисертаційного дослідження моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами, з якою було ознайомлено науково-педагогічний колектив кафедри.

Під час проведення занять з курсу майбутні перекладачі отримували знання, переглядаючи аудіовізуальні засоби (відеозаписи) та виконували завдання, які до них додавалися. Роль викладача полягала в організації навчального процесу, контролі якості засвоєння навчального матеріалу, перевірці та обговоренні виконаного, а також у наданні допомоги за необхідності.

Для науково-педагогічного колективу університету цінними виявилися як теоретичні положення щодо підготовки та проведення занять за допомогою аудіовізуальних засобів, так і практичний досвід викладання зазначеного вище курсу, який забезпечив ефективне формування фахових та загальних компонентів професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Результати дослідження Максима Домаренка представлено на засіданні кафедри теорії і практики перекладу (протокол №10 від 02 квітня 2026 р.), під час якого науково-педагогічні працівники відзначили їх актуальність та ефективність.

Завідувач кафедри теорії  
і практики перекладу

Проректор з наукової роботи  
і міжнародного співробітництва



Юлія ГОЛОВАЦЬКА

Ірина ЗАДОРЖНА



МІНІСТЕРСТВО  
ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«ПОЛТАВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА  
ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА»

проспект Віталія Гришасенка, 24, м. Полтава, Україна, 36011  
Тел./факс +38 (0532) 56 98 94;  
+38 (0532) 60 87 30 (приймальня)  
сайт: [www.nupp.edu.ua](http://www.nupp.edu.ua)  
e-mail: [rector@nupp.edu.ua](mailto:rector@nupp.edu.ua); [kanc@nupp.edu.ua](mailto:kanc@nupp.edu.ua)  
Код ЄДРПОУ 02071100

MINISTRY OF  
EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
NATIONAL UNIVERSITY  
«YURI KONDRATYUK  
POLTAVA POLYTECHNIC»

Vitalii Hrytsaienko Avenue, 24, Poltava, 36011, Ukraine  
Tel./fax +38 (0532) 56-98-94;  
+38 (0532) 60 87 30 (reception)  
web: [www.nupp.edu.ua](http://www.nupp.edu.ua)  
e-mail: [rector@nupp.edu.ua](mailto:rector@nupp.edu.ua); [kanc@nupp.edu.ua](mailto:kanc@nupp.edu.ua)  
USREQU code 02071100



26.05.2026 № 31-9/1731

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_.20\_\_

### Акт

#### про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Домаренка Максима Володимировича

на тему «Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів  
аудіовізуальними засобами»

Результати дисертаційної роботи Домаренка Максима Володимировича за темою «Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами» впроваджені в навчальному процесі на кафедрі германської філології та перекладу Національного університету "Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка".

Наукова розробка, створена у межах дисертації, є моделлю, яка спрямована на формування професійної компетентності майбутніх перекладачів а допомогою аудіовізуальних засобів (надалі – АВЗ). Модель містить практичні рекомендації щодо підготовки занять з використанням АВЗ, які структуровано у чотири послідовні етапи. Під час зазначених етапів по чергово: визначаються навчальні цілі заняття; створюється АВЗ, адаптований для майбутніх

перекладачів; здійснюється підготовка до перегляду АВЗ; розробляються завдання, спрямовані на закріплення знань, отриманих під час перегляду АВЗ.

Впровадження в навчальний процес описаної наукової розробки здійснюється з 2024-2025 н.р. по теперішній час у межах занять з навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)».

В.о. зав. кафедри германської філології  
та перекладу, к. філ. н.



Катерина ПАЛІЙ

Проректор з наукової роботи  
д.т.н., професор



Олена СТЕПОВА

000985



УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ  
 «КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ  
 імені ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО»  
 (КПІ ім. Ігоря Сікорського)  
 ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ

03056, м. Київ, пр-т Берестейський, 37; тел. (+38 044) 204-83-57 тел./факс (+38 044) 204-80-11  
<http://fl.kpi.ua> e-mail: [fl@kpi.ua](mailto:fl@kpi.ua) ЄДРПОУ 02070921

30.01.2026 № 05ФЛ/29.00  
 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Домаренка Максима Володимировича  
 з теми «Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів  
 аудіовізуальними засобами»,  
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 015 «Професійна освіта»

Результати дисертаційного дослідження Домаренка Максима Володимировича на тему «Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів аудіовізуальними засобами» впроваджувалися в освітній процес Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" впродовж 2025-2026 навчального року на кафедрі теорії, практики та перекладу англійської мови у курсах «Англійська мова (основна). Частина 1» та «Англійська мова (основна). Частина 2» для студентів спеціальності «Філологія» спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська».

Дослідне навчання відбувалось із застосуванням запропонованої методики. Зокрема, під час занять здобувачі освіти формували професійні іншомовні знання, навички та вміння шляхом перегляду аудіовізуальних засобів та виконання завдань, що додавалися до них, що, в свою чергу, сприяло оптимізації навчального процесу.

Досвід упровадження моделі, розробленої Домаренком М.В., засвідчив її ефективність у формуванні як фахових, так і загальних субкомпетентностей професійної компетентності майбутніх перекладачів. Науково-педагогічний колектив кафедри позитивно оцінив як теоретичний доробок дослідження, так і його практичну реалізацію в освітньому процесі.

Акт про впровадження результатів дослідження розглянуто й ухвалено на засіданні кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови (протокол №11 від 28.01.26).

Декан факультету лінгвістики

Зоя КОРНЄВА

Завідувач кафедри теорії,  
практики та перекладу  
англійської мови



Марина КОЛІСНИК