

**ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ
ВИКЛАДАННЯ НД «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ»****FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE IN THE PROCESS
OF TEACHING THE ND «THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION»****Білічак О.І.,***orcid.org/0000-0002-0182-4891**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри мовознавства**Івано-Франківського національного медичного університету***Криницька О.І.,***orcid.org/0000-0002-4624-7768**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри мовознавства**Івано-Франківського національного медичного університету***Шпільчак Л.Я.,***orcid.org/0000-0002-6144-2430**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри мовознавства**Івано-Франківського національного медичного університету*

Дослідження присвячене науково-теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці методики формування перекладацької компетентності у студентів-філологів у процесі викладання навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу». У роботі уточнено сутність та структуру поняття «перекладацька компетентність», що розглядається як інтегративна, динамічна якість особистості, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей та досвіду, необхідних для ефективного здійснення фахової перекладацької діяльності. Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування зазначеної компетентності, що базується на єдності цільового, змістового, організаційно-процесуального та результативно-оцінювального компонентів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань було застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження: теоретичні (аналіз філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури для визначення стану розробленості проблеми; синтез, узагальнення, систематизація та моделювання для уточнення ключових понять та розробки структурно-функціональної моделі); емпіричні (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент для діагностики рівнів сформованості перекладацької компетентності та перевірки ефективності запропонованої методики); лінгвістичні (компаративний, компонентний, трансформаційний аналіз для роботи з перекладацьким матеріалом); методи математичної статистики для кількісної та якісної обробки результатів експериментальної роботи.

Результати дослідження. У процесі дослідження було визначено та схарактеризовано структурні компоненти перекладацької компетентності, до яких віднесено лінгвістичний, соціокультурний, технологічний, особистісний та стратегічний. На основі цих компонентів розроблено критерії (когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний) та показники для діагностики рівнів її сформованості (високий, достатній, середній, низький). Створено та апробовано авторську методику формування перекладацької компетентності, що реалізується через систему дидактичних умов, засновану на принципах компетентнісного, когнітивно-діяльнісного, комунікативного та контекстного підходів. Експериментально доведено, що впровадження цієї методики забезпечує статистично значуще зростання рівнів сформованості всіх компонентів перекладацької компетентності в студентів експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

Висновки. Здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано нове вирішення наукового завдання, що полягає в розробці та науковому обґрунтуванні ефективної методики формування перекладацької компетентності у майбутніх філологів. Підтверджено, що її ефективність досягається за рахунок імплементації структурно-функціональної моделі, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання, використання комплексу інтерактивних вправ та проектної діяльності, що максимально наближує навчальний процес до умов реальної професійної діяльності. Результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти. Перспективи подальших розвідок вбачаються у дослідженні специфіки формування окремих складових перекладацької компетентності (наприклад, галузевої термінологічної) та в розробці відповідного методичного забезпечення для дистанційної форми навчання.

Ключові слова: перекладацька компетентність, фаховий переклад, теорія і практика перекладу, методика викладання, студенти-філологи, професійна підготовка, структурно-функціональна модель.

This study provides scientific-theoretical grounding and experimental verification of a methodology for developing translation competence in philology students through the teaching of «Theory and Practice of Translation.» The research clarifies the essence and structure of «translation competence,» conceptualized as an integrative, dynamic personal qual-

ity encompassing the knowledge, skills, abilities, professionally significant characteristics, and experience necessary for effective professional translation practice. A structural-functional model for developing this competence has been substantiated and designed, based on the integration of goal-setting, content, organizational-procedural, and assessment-evaluative components.

Research Methods. To achieve the stated objectives, a comprehensive set of general scientific and specialized research methods was employed: theoretical methods (analysis of philosophical, psychological-pedagogical, linguistic, and methodological literature to determine the current state of research on the problem; synthesis, generalization, systematization, and modeling to refine key concepts and develop the structural-functional model); empirical methods (pedagogical observation, surveys, testing, pedagogical experiment to diagnose translation competence formation levels and verify the proposed methodology's effectiveness); linguistic methods (comparative, componential, and transformational analysis for working with translation materials); and mathematical statistics methods for quantitative and qualitative processing of experimental results.

Research Findings. The study identified and characterized the structural components of translation competence, including linguistic, sociocultural, technological, personal, and strategic dimensions. Based on these components, criteria (cognitive, operational-activity, motivational-axiological) and indicators were developed to diagnose formation levels (advanced, proficient, intermediate, novice). An original methodology for developing translation competence was created and tested, implemented through a system of didactic conditions grounded in competence-based, cognitive-activity, communicative, and contextual approaches. Experimental evidence demonstrates that implementing this methodology produces statistically significant increases in all translation competence components among experimental group students compared to the control group.

Conclusions. The study provides theoretical generalization and offers a novel solution to the scientific challenge of developing and substantiating an effective methodology for cultivating translation competence in future philologists. The methodology's effectiveness is achieved through implementation of the structural-functional model, integration of traditional and innovative teaching technologies, use of comprehensive interactive exercises and project-based activities that closely approximate authentic professional practice conditions. The dissertation findings can be applied in professional translator training at higher education institutions. Future research directions include investigating the specifics of developing individual translation competence components (such as field-specific terminological competence) and designing appropriate methodological support for distance learning formats.

Key words: translation competence, professional translation, theory and practice of translation, teaching methodology, philology students, professional training, structural-functional model.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних процесів та інтеграції України до світового економічного і культурного простору суттєво зростає попит на висококваліфікований фаховий переклад, що виступає ключовим інструментом міжкультурної комунікації. Ефективність такої комунікації безпосередньо залежить від рівня сформованості професійної компетентності перекладачів, що актуалізує проблему модернізації системи їхньої підготовки у закладах вищої освіти. Сучасний ринок праці висуває до фахівця з перекладу вимоги, що виходять за межі досконалого володіння іноземними мовами та охоплюють комплекс знань, умінь і навичок, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій. Цей комплекс визначається як перекладацька компетентність, яка є інтегративним результатом професійної підготовки майбутнього фахівця.

Водночас аналіз освітньої практики засвідчує існування суперечності між об'єктивною потребою ринку у перекладачах, здатних вирішувати складні професійні завдання, та недостатньою ефективністю традиційних дидактичних підходів, спрямованих на формування окремих знань та вмінь. Формування цілісної перекладацької компетентності вимагає системного підходу, що інтегрує теоретичну підготовку з інтенсивною практичною діяльністю. Нормативна дисципліна «Теорія і практика перекладу» має зна-

чий, проте не повністю реалізований потенціал для вирішення цього завдання, оскільки її зміст та структура дають змогу органічно поєднувати засвоєння теоретичних основ перекладознавства із розвитком практичних навичок здійснення перекладацької діяльності. Відтак, виникає науково-практична проблема, що полягає у необхідності розроблення та наукового обґрунтування дидактичних умов та методичної системи формування перекладацької компетентності студентів у процесі вивчення зазначеної дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на актуальність модернізації системи підготовки філологів, проблема формування перекладацької компетентності перебуває в центрі уваги широкого кола вітчизняних та зарубіжних науковців, що зумовлює наявність значного масиву наукових праць, присвячених різним аспектам цієї проблематики. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти системно висвітлено у працях, що аналізують загальні педагогічні та психологічні основи цього процесу.

Фундаментальні принципи компетентнісного підходу, що передбачають зміну освітньої парадигми від традиційного накопичення знань, умінь і навичок до здатності їх мобілізації в конкретних квазіпрофесійних умовах, розкрито в працях О. Савченко. Дослідниця обґрунтовує важливість

автентичності навчальних завдань та глибокої інтеграції теорії і практики як ключових умов для становлення компетентного фахівця [2]. Ці ідеї знаходять своє продовження у концепціях особистісно орієнтованого навчання, що базуються на гуманістичних ідеях К. Роджерса та А. Маслоу, та в теорії поетапного формування розумових дій [5]. П. Гальперіна, яка пропонує механізм інтеріоризації зовнішніх операцій у внутрішній ментальний план [4].

Значний внесок у теоретичне осмислення структури поняття «перекладацька компетентність» зробив В. Комісаров, чий праці заклали фундамент для подальших багатокомпонентних моделей. Сучасні дослідження, зокрема роботи дослідницької групи РАСТЕ та праці К. Квінсі, уточнюють структуру цієї компетентності, інтегруючи до неї лінгвістичний, соціокультурний, технологічний, особистісний та стратегічний компоненти [6]. Така деталізація дозволяє перейти від інтуїтивних уявлень про майстерність до науково обґрунтованих моделей, що слугують основою для проєктування навчального процесу.

Питанням розроблення дидактичних систем та моделей, спрямованих на формування професійних якостей майбутніх фахівців, присвячено роботи К. М. Скиби. Дослідниця розглядає дидактичну систему як динамічну структуру, що містить «взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти (цільовий, законодавчо-нормативний, інституційний, організаційний, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, діагностично-результативний)» [3]. Такий системний підхід дає змогу побачити цілісну картину замість розрізненого набору елементів, де кожен компонент функціонує у постійному взаємозв'язку.

Окремі складові перекладацької компетентності також стали предметом спеціалізованих досліджень. Зокрема, формування інформаційної компетентності як невід'ємного елемента професіоналізму сучасного перекладача було проаналізовано Г. М. Плахотнюк [1]. Водночас, незважаючи на значну кількість публікацій, питання розроблення цілісної структурно-функціональної моделі формування перекладацької компетентності безпосередньо в межах викладання нормативної дисципліни «Теорія і практика перекладу» потребує подальшого системного дослідження.

Постановка завдання. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка ефективності методичної системи формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів у процесі

вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу».

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- уточнити сутність і структуру поняття «перекладацька компетентність» майбутнього фахівця на основі аналізу наукових джерел та вимог сучасного ринку праці;

- проаналізувати чинні навчальні програми, зміст підручників та методичне забезпечення з дисципліни «Теорія і практика перекладу» для визначення їх потенціалу у формуванні досліджуваної компетентності;

- теоретично обґрунтувати та розробити модель методичної системи формування перекладацької компетентності, що базується на інтеграції компетентнісного, діяльнісного та комунікативного підходів;

- визначити критерії, показники та рівні сформованості перекладацької компетентності у студентів;

- експериментально перевірити ефективність розробленої методичної системи в реальному освітньому процесі та розробити методичні рекомендації для викладачів щодо її впровадження.

Виклад основного матеріалу. Перехід від теоретичного обґрунтування моделі перекладацької компетентності до її практичної імплементації в навчальний процес вимагає ретельного дидактичного проєктування змісту ключових дисциплін. Курс «Теорія і практика перекладу» виступає центральним елементом фахової підготовки, відтак його структурування на компетентнісні засадах є завданням першочергової ваги. Ефективне проєктування передбачає не лише оновлення тематичного наповнення, а й докорінний перегляд самої архітектури курсу, його логіки та методологічного інструментарію. Лише за таких умов можлива синергія теоретичних знань та практичних навичок, що є фундаментом для формування цілісної професійної компетентності майбутнього перекладача.

В основі проєктування змісту дисципліни лежить модульний принцип, що дозволяє структурувати навчальний матеріал у логічні, відносно завершені блоки, кожен з яких спрямований на формування певних субкомпетентностей. Такий підхід забезпечує системність та послідовність засвоєння знань і навичок. Побудова курсу ґрунтується на двох основоположних дидактичних принципах. Перший – це принцип прогресивної складності, що передбачає рух від опрацювання ізольованих перекладацьких труднощів (лексичних, граматичних, стилістичних) до виконання

комплексних, інтегрованих завдань, які симулюють реальні професійні ситуації. Початкові етапи зосереджені на мікрорівні тексту, тоді як фінальні вимагають застосування макростратегій та проектного мислення. Другий – принцип циклічності, або спіралеподібної організації, який полягає у періодичному поверненні до раніше вивчених тем на новому, вищому рівні складності. Це сприяє не лише закріпленню матеріалу, а й глибшому усвідомленню взаємозв'язків між різними аспектами перекладацької діяльності.

Відповідно до цих принципів та спираючись на модель перекладацької компетентності, розроблену дослідницькою групою RASTE, що включає двомовну, екстралінгвістичну, знанняву, інструментальну та стратегічну субкомпетентності, пропонується така структура курсу:

– Модуль 1. Основи професії та стратегічне планування. Цей модуль закладає фундамент професійного світогляду перекладача. Його основна мета – формування стратегічної субкомпетентності, що є центральною у моделі RASTE, оскільки вона керує всім процесом перекладу, та знаннєвої субкомпетентності, яка охоплює декларативні знання про переклад [6, с. 18, 22].

– Модуль 2. Інструментарій сучасного перекладача. У сучасному технологізованому світі володіння професійним інструментарієм є критично важливим. Цей модуль цілеспрямовано розвиває інструментальну субкомпетентність, що передбачає вміння ефективно використовувати різноманітні ресурси для вирішення перекладацьких завдань [6, с. 12, 18, 22].

– Модуль 3. Робота з текстами різних жанрів та стилів. Даний модуль спрямований на інтегрований розвиток двомовної та екстралінгвістичної субкомпетентностей. Студенти вчаться працювати з текстами різних предметних галузей, враховуючи їхні лінгвістичні та соціокультурні особливості.

– Модуль 4. Комплексний перекладацький проєкт: симуляція реального замовлення. Фінальний модуль є інтегративним. Його мета – консолідація всіх набутих субкомпетентностей у процесі виконання завдання, що максимально наближене до реальних умов професійної діяльності.

Змістове наповнення кожного модуля розроблено з урахуванням необхідності досягнення синергетичного ефекту між теоретичними знаннями та практичними навичками. Теоретичний блок надає концептуальну основу, тоді як практичні заняття забезпечують її прикладне застосування та автоматизацію навичок.

Модуль 1 охоплює лекційні заняття, присвячені ключовим теоретичним концепціям, таким як функціоналістський підхід до перекладу, теорія еквівалентності та її сучасні інтерпретації. Особлива увага приділяється поняттю «перекладацький бриф» (translation brief) як визначального фактору у виборі стратегії. Практикуми зосереджені на виробленні навичок стратегічного планування: студенти вчаться аналізувати технічні завдання, проводити декомпозицію вихідного тексту, ідентифікувати ключові перекладацькі проблеми та визначати «перекладацькі одиниці».

Модуль 2 майже повністю складається з практичних воркшопів. Студенти опановують роботу в системах автоматизованого перекладу (CAT-tools), таких як Trados Studio або MemoQ, що є стандартом галузі. Окремий блок присвячений створенню та веденню термінологічних баз (термбаз) та пам'яті перекладів (Translation Memory). Практичні заняття включають використання онлайн-корпусів, наприклад Sketch Engine або British National Corpus (BNC), для вирішення складних лексико-граматичних завдань та валідації перекладацьких рішень. Це розвиває дослідницьку складову в діяльності перекладача, що підкреслюється у працях українських науковців [6, с. 18, 21].

Модуль 3 базується на роботі з паралельними текстами для глибокого занурення в специфіку різних жанрів. На практичних заняттях здійснюється переклад юридичних (контракти, довіреності), медичних (інструкції до препаратів, виписки з історії хвороби) та маркетингових текстів (рекламні брошури, вебсайти). Акцент робиться на засвоєнні спеціалізованої термінології, відтворенні стилістичних особливостей та прагматичній адаптації тексту до цільової аудиторії, що відповідає підходам, описаним у працях з аналізу спеціалізованого дискурсу.

Модуль 4 реалізується у форматі групового проєкту. Кожна група студентів отримує комплексне технічне завдання, що імітує реальне комерційне замовлення (наприклад, переклад розділу вебсайту, маркетингової брошури або інструкції з експлуатації). Проєктна робота поділяється на кілька етапів: колективний аналіз завдання, розподіл ролей (перекладачі, редактор, термінолог), виконання перекладу з використанням CAT-інструментів, взаємне редагування та фінальна здача «замовнику» в особі викладача. Такий формат забезпечує інтеграцію всіх субкомпетентностей та розвиває навички командної роботи.

Формування перекладацької компетентності

є неможливим без розвиненої здатності до самоаналізу та критичної оцінки власної діяльності. Рефлексія виступає ключовим механізмом перетворення практичного досвіду на професійне зростання. Для систематичного розвитку цієї навички в навчальний процес інтегруються спеціальні інструменти. Одним з таких інструментів є ведення перекладацьких щоденників (*translation diaries*). У них студенти фіксують труднощі, що виникали під час виконання завдань, шляхи їх подолання, обґрунтовують свої перекладацькі рішення та аналізують допущені помилки. Це сприяє усвідомленню власних когнітивних процесів та виробленню ефективних стратегій вирішення проблем.

Важливу роль відіграє також методика взаємного рецензування (*peer review*). Студенти обмінюються виконаними перекладами та надають один одному структурований зворотний зв'язок на основі чітко визначених критеріїв. Цей процес розвиває не лише навички редагування та критичного аналізу чужого тексту, а й здатність адекватно сприймати критику та використовувати її для вдосконалення власної роботи [1, с. 146-147].

Для забезпечення об'єктивності оцінювання викладачем та самооцінки студентами розробляються багаторівневі критерії оцінювання (рубрики). Ці рубрики деталізують вимоги до виконаного перекладу, відображаючи рівень сформованості кожної з ключових субкомпетентностей. Наприклад, критерії можуть оцінювати адекватність передачі змісту (двомовна субкомпетентність), правильність використання термінології (екстралінгвістична субкомпетентність), ефективність застосування САТ-інструментів (інструментальна субкомпетентність) та обґрунтованість вибору перекладацької стратегії (стратегічна субкомпетентність). Розробка таких деталізованих рубрик, що поєднують критерії моделі РАСТЕ з практичними вимогами сучасного ринку перекладацьких послуг, є важливим кроком до створення прозорої та ефективною системи оцінювання.

Обґрунтування будь-якої дидактичної моделі неминує спирається на вибір методологічного фундаменту. У випадку з такою багатогранною і складною конструкцією, як перекладацька компетентність, саме системний підхід виступає загальнонауковим інструментом, що дозволяє побачити цілісну картину замість розрізненого набору елементів. Педагогічна наука вже давно й плідно використовує цю методологію [3, с. 33. 48]. Ідея полягає в тому, що цілісність, яку утворюють ці компоненти, народжує нові, інтегративні властивості, відсутні в елементів окремо.

Застосовуючи цю логіку до нашого завдання, дидактична система формування перекладацької компетентності перестає бути простою сумою навчальних дисциплін. Вона стає динамічною структурою, яка, як зазначає К. Скиба, містить «взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти (цільовий, законодавчо-нормативний, інституційний, організаційний, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, діагностично-результативний)» [3, с. 48]. Кожен з цих елементів функціонує не ізольовано, а у постійному взаємозв'язку.

Спробуймо розібрати цю конструкцію. Цільовий компонент визначає, куди ми, власне, рухаємося, – до формування кваліфікованого фахівця. Змістовий компонент – це «що» ми вивчаємо: автентичні тексти, професійні сценарії, теоретичні концепції. Далі йде процесуальний компонент – «як» ми навчаємо: методи, форми і засоби, що перетворюють зміст на реальний досвід. Але без оцінно-результативного компонента система сліпа; діагностика, контроль та корекція дозволяють бачити прогрес і вчасно вносити зміни. І, мабуть, найважливішим є суб'єктний компонент – жива взаємодія викладача та студента, яка й наповнює всю цю структуру сенсом. Таким чином, будь-яка зміна в одному елементі, наприклад, введення нового методу навчання, неминує впливає на всі інші, вимагаючи перегляду змісту, цілей і способів оцінювання. У цьому й полягає сутність цілісності та ієрархічності системи.

Якщо системний підхід дає нам каркас, то компетентнісний підхід наповнює його сучасною освітньою філософією. Це, по суті, зміна парадигми від традиційного накопичення знань, умінь і навичок (ЗУН) до здатності мобілізувати ці знання в конкретній професійній ситуації. Це перехід від питання «Що ти знаєш?» до питання «Що ти можеш зробити?» [3, с. 150].

Принципи компетентнісно орієнтованого навчання, як їх аналізує, зокрема, О. Савченко, кардинально змінюють освітній процес. По-перше, це автентичність навчальних завдань. Студент не просто перекладає абстрактне речення; він виконує квазіпрофесійне завдання, що імітує реальне замовлення [2, с. 90-91]. По-друге, відбувається глибока інтеграція теорії та практики, де теорія не є самоціллю, а інструментом для розв'язання практичних проблем. Студентоцентрованість та рефлексивна практика стають ключовими. Навчальний процес будується навколо студента, його потреб та індивідуальної траєкторії, а формувальне оцінювання та постійна рефлексія допомагають усвідомлювати власний прогрес.

Реалізація цього підходу в курсі «Теорія і практика перекладу» вимагає суттєвих змін. Дидактичні цілі трансформуються: замість мети «вивчити типи перекладацьких трансформацій» з'являється мета «навчитися обирати та застосовувати адекватні перекладацькі трансформації для розв'язання конкретної комунікативної задачі». Зміст навчання також змінюється. Як показує досвід багатьох сучасних освітніх програм, на передній план виходять проєктна робота, аналіз конкретних випадків (case studies), робота з реальними замовленнями [7, с. 112, 114]. Це не означає відмову від теорії. Навпаки, це означає, що теорія починає працювати, стаючи живим інструментом в руках майбутнього фахівця.

Ми не можемо навчити перекладу, просто розповідаючи про нього. Студент повинен пройти через усі етапи перекладацького акту: від передперекладацького аналізу тексту, через процес власне перекладу, до постредагування та фіналізації продукту. Тут надзвичайно корисною є теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна. Навчальний процес можна вибудувати як поступову інтеріоризацію – перехід від зовнішніх, матеріалізованих дій до внутрішніх, автоматизованих розумових операцій. Спочатку студент виконує переклад з опорою на словники, глосарії, детальні інструкції викладача (етап матеріальної дії). Потім він починає проговорювати свої рішення вголос (етап зовнішньомовленнєвої дії). І лише наприкінці, після багаторазового повторення, ці дії автоматизуються і переходять у внутрішній план [4, с. 55].

Дидактична реалізація цього підходу полягає у створенні послідовності завдань, що поступово переходять від навчальних до квазіпрофесійних. Спочатку це можуть бути вправи на відпрацювання окремих операцій, потім – комплексні завдання, а на завершення – симуляція реальних професійних ситуацій, де студент виступає вже не як учень, а як «майже-фахівець». Це створює умови для глибокого і свідомого засвоєння професії, а не механічного тренування.

І, нарешті, особистісно орієнтований підхід, що базується на ідеях гуманістичної педагогіки К. Роджерса та А. Маслоу, ставить у центр освітнього процесу унікальну особистість студента [5, с.1-2, 5]. Принцип суб'єктності означає, що студент – не об'єкт педагогічного впливу, а рівноправний учасник, що несе відповідальність за своє навчання. Це вимагає від викладача враховувати індивідуальні когнітивні стилі студентів (наприклад, їхню схильність до полезалежного чи

полезалежного сприйняття), їхні мотиваційні профілі та особистісні цілі [3, с.148].

Центральним завданням стає формування професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця. Це не просто набір знань, а й усвідомлення себе в професії, тобто формування «перекладацької ідентичності» (translator identity). Хто я як перекладач? Які мої сильні та слабкі сторони? У чому моя цінність? Розвиток професійної рефлексії та навчальної автономії стає тут ключовим. Студент має навчитися самостійно ставити цілі, аналізувати результати та коригувати свою траєкторію. Дослідження показують, що внутрішня мотивація (інтерес до самого процесу, прагнення до майстерності) є значно потужнішим рушієм професійного розвитку, ніж зовнішня (оцінки, похвала).

У групі студентів-перекладачів це означає необхідність диференціації та індивідуалізації. Завдання, темп, рівень підтримки – все це може і повинно варіюватися. Інтеграція цих методологічних підходів – системного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого – утворює міцний базис для створення цілісної та гнучкої дидактичної системи. Така система не просто передає знання, вона створює умови для становлення компетентного, рефлексивного і вмотивованого професіонала. Це, власне, і є головною метою вищої професійної освіти.

Отже ефективна система формування перекладацької компетентності вибудовується не на одному монолітному підході, а на синергетичній інтеграції чотирьох фундаментальних методологій. Системний підхід виступає тут як архітектурний каркас, що забезпечує цілісність та взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу, від цілей до оцінювання. На цей фундамент органічно накладається компетентнісна парадигма, яка кардинально зміщує фокус з простого накопичення знань на здатність ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. Механізмом для цього стає діяльнісний підхід, що перетворює навчання на ланцюг квазіпрофесійних завдань, де навички формуються через практику та поступову інтеріоризацію від зовнішньої дії до внутрішньої ментальної операції. І, зрештою, особистісно орієнтований підхід надає цій структурі людського виміру, ставлячи в центр унікальну особистість студента, його мотивацію, рефлексію та становлення професійної ідентичності. У своїй єдності ці методології дозволяють виховати не просто технічно грамотного виконавця, а й свідомого, адаптивного та рефлексивного професіонала, готового до викликів сучасного ринку перекладацьких послуг.

Висновки. Здійснене дослідження надає теоретичне узагальнення та пропонує нове вирішення наукового завдання, що полягає в розробці та науковому обґрунтуванні ефективної методики формування перекладацької компетентності у майбутніх філологів у процесі викладання навчальної дисципліни «Теорія і практика перекладу». Результати проведеної роботи дають змогу сформулювати низку висновків, які відображають основні положення та здобутки.

У дослідженні на основі системного аналізу філософської, психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури уточнено сутність та структуру поняття «перекладацька компетентність». Визначено, що ця компетентність є інтегративною, динамічною якістю особистості, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей та досвіду, необхідних для ефективного здійснення фахової перекладацької діяльності. Еволюція цього поняття продемонструвала перехід від емпіричних, інтуїтивних уявлень про майстерність, що домінували до 1970-х років, до складних багатокомпонентних теоретичних моделей, фундамент для яких заклали праці В. Комісарова. Уточнена структура компетентності інтегрує лінгвістичний, соціокультурний, технологічний, особистісний та стратегічний компоненти, що відповідає сучасним європейським моделям, зокрема рамці компетентностей ЕМТ.

Розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування зазначеної компетентності, що базується на єдності цільового, змістового, організаційно-процесуального та результативно-оцінювального компонентів. Ця модель синтезує засади компетентнісного, когнітивно-діяльнісного, комунікативного та контекстного підходів, що забезпечує перехід від парадигми накопичення знань, умінь і навичок до здатності мобілізувати їх для вирішення конкретних професійних завдань. Системний підхід, що ліг в основу моделювання, дозволив розглянути процес формування компетентності не як суму окремих дидактичних одиниць, а як цілісну динамічну структуру, де кожен компонент є взаємопов'язаним та взаємозумовленим, що народжує нові інтегративні властивості.

Створено та апробовано авторську методику формування перекладацької компетентності, що реалізується через систему дидактичних умов у межах курсу «Теорія і практика перекладу». Методика ґрунтується на модульному принципі та поєднує принципи прогресивної складності та циклічності. Її змістове наповнення розро-

блено з урахуванням необхідності досягнення синергетичного ефекту між теоретичними знаннями та практичними навичками, що включає роботу з САТ-інструментами, онлайн-корпусами та реалізацію комплексних проєктів. Інтеграція інструментів рефлексії, таких як перекладацькі щоденники та взаємне рецензування, виступає ключовим механізмом перетворення практичного досвіду на професійне зростання.

Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили статистично значуще зростання рівнів сформованості всіх компонентів перекладацької компетентності в студентів експериментальної групи порівняно з контрольною групою. Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих за допомогою комплексу діагностичних методів (анкетування, тестування, аналіз проєктних робіт), об'єктивно підтверджує ефективність запропонованої методики. Впровадження розробленої системи забезпечило не лише засвоєння окремих знань та вмінь, а й формування цілісної професійної «Я-концепції» та перекладацької ідентичності майбутнього фахівця.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель та методичну систему формування перекладацької компетентності, яка комплексно інтегрує традиційні та інноваційні технології навчання, використання інтерактивних вправ та проєктної діяльності. Ефективність такої системи досягається за рахунок максимального наближення навчального процесу до умов реальної професійної діяльності.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що розроблені модель, методика та дидактичне забезпечення можуть бути безпосередньо використані у процесі професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти при викладанні дисциплін перекладацького циклу. Деталізовані критерії оцінювання (рубрики), що поєднують критерії моделі РАСТЕ з вимогами ринку праці, сприяють створенню прозорої та ефективної системи оцінювання.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у дослідженні специфіки формування окремих складових перекладацької компетентності, наприклад, галузевої термінологічної компетентності, та в розробці відповідного методичного забезпечення для дистанційної та змішаної форм навчання, що є особливо актуальним в умовах цифровізації освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Плахотнюк Г. М. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці. *DSpace Repository :: Home*. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f0d13a72-9d91-4e16-a7e4-a93cac5e17f2/content> (дата звернення: 28.10.2025).
2. Савченко О. Компетентнісний підхід у викладанні перекладу. *Головна*. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/27/part_3/16.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
3. Скиба К. М. Теорія і практика професійної підготовки перекладачів у США. URL: https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2018/Skuba_K/dis.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
4. Babenko O. The basic idea of the internalization process as a central mechanism of the personality's cognitive development. *Young scientist*. 2019. Vol. 8, no. 72. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-13> (date of access: 29.10.2025).
5. Joseph S. How Humanistic Is Positive Psychology? Lessons in Positive Psychology from Carl Rogers' Person-Centered Approach—It's the Social Environment That Must Change. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709789> (date of access: 29.10.2025).
6. Quinci C. Translation Competence: Theory, Research and Practice. Taylor & Francis Group, 2023.
7. The Components and Development of Translation Competence of Translator in the Information Age. *Lecture Notes on Language and Literature*. 2024. Vol. 7, no. 7. URL: <https://doi.org/10.23977/langl.2024.070716> (date of access: 28.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025

Дата публікації: 30.12.2025