



Домаренко М. В.,

викладач кафедри германської філології та перекладу

Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

<https://orcid.org/0000-0003-1930-7312>

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ГЕРМАНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ» ЗА ДОПОМОГОЮ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ

Анотація. Розвиток технологій, який відбувся за останні десятиліття, уможливив введення аудіовізуальних засобів в освітнє середовище. Їх особливістю є те, що вони надають можливість людині сприймати інформацію через два канали обробки інформації: аудіальний (сприймається звук) та візуальний (сприймається зображення). У той же час, наприклад, вже звичні підручники передають інформацію лише візуально.

У науковому середовищі існує великий об'єм праць на тему ефективного використання аудіовізуальних засобів. Проте, проблемою є те, що більшість з них досліджують лише один окремих аспект питання, інколи декілька у поєднанні. Наприклад, важливість і ефект від виділення ключової інформації у аудіовізуальному засобі. Окрім того, подібні дослідження, здебільшого, є загальними і не враховують особливості викладання студентами певної спеціальності.

Зазначені узагальненість, роздробленість та значна чисельність досліджень ускладнюють змістовне і продумане використання аудіовізуальних засобів. Існує проблема відсутності їх перетворення у цільне, послідовне і вичерпне джерело, яке можна використати для планування і проведення навчання зі студентами певної спеціальності.

Аби вирішити описану проблему, нами була запропонована модель формування професійної компетентності майбутніх філологів за допомогою аудіовізуальних засобів. У межах цієї статті описано ключову її частину: структуру планування та проведення заняття з використанням аудіовізуальних засобів під час викладання майбутнім філологам спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська».

Запропонована модель була створена на основі метааналізу низки наукових робіт на тему ефективного використання аудіовізуальних засобів. У процесі створення моделі були відібрані ті принципи ефективного використання аудіовізуальних засобів, які стосуються обраної спеціалізації. Вони були підлаштовані під викладання студентам зазначеної спеціальності. Деякі недостатньо розкриті питання (наприклад, використання субтитрів та генеративного ШІ) були окремо досліджені.

Результати проведеної аналітично-дослідницької роботи були оформлені у згадану вище модель, ключова частина якої описана у межах цієї статті.

Ключові слова: аудіовізуальні засоби, майбутні філологи, майбутні перекладачі, навчання, модель, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Завдяки розвитку технологій, яким характеризується сьогодення, вже звичні навчальні засоби отримують нові альтернативи, які, у деяких випадках, є більш ефективними, ніж їх попередники. Наприклад, знайомий кожному підручник є невід'ємним елементом навчального процесу. Проте, його особливість полягає у тому, що доносити інформацію до читача він може лише візуально. У той же час, аудіовізуальні засоби характеризуються можливістю одночасно використовувати два канали обробки інформації людиною: аудіальний (звуковий) та візуальний, про існування яких писав А. Бедделі [1]. У такому розрізі, актуальним стає питання розробки моделі, у межах якої буде описано те, як найбільш ефективно використовувати такі аудіовізуальні засоби для освітніх цілей. У нашому випадку, задля формування професійної компетентності здобувачів освіти за спеціальністю «Філологія» та спеціалізацією «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська».

Аналіз останніх досліджень. До аудіовізуальних засобів можна віднести все, що забезпечує одночасну передачу інформації через звук і зображення: фільми, озвучені анімації, відеоролики, відеоігри та ін. Проблема використання аудіовізуальних засобів під час навчання досліджувалась різними вченими. Сам аспект аудіовізуальності, тобто, ефективність одночасного застосування навчальними засобами аудіального і візуального каналів обробки інформації, був досліджений та експериментально перевірений Р. Мейером [2], а також Х. Кастро-Алонсо та Дж. Суеллером [3]. Вплив попередніх знань студентів на навчання з використанням аудіовізуальних засобів досліджував С. Калюга [4]. Загалом, у міжнародному науковому просторі існує багато досліджень різних принципів застосування аудіовізуальних засобів. Але проблематичність такої ситуації полягає у їх роздробленості і відокремленості один від одного. А також у тому, що вони часто є узагальненими і не концентруються на особливостях однієї конкретної спеціальності.

Мета нашої статті, відповідно до описаної вище ситуації, полягає у тому, аби висвітлити модель, у межах якої було проведено метааналіз різних принципів використання аудіовізуальних засобів, які були синтезовані та скореговані під студентів спеціальності «Філологія», спеціалізації «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». У подальшому такі студенти будуть називатись спрощено: майбутні перекладачі.

Основний матеріал. У межах цієї статті основну увагу приділено опису ключової частини запропонованої нами моделі – структурі проведення заняття з майбутніми перекладачами за допомогою аудіовізуальних засобів. Сутність запропонованої нами моделі полягає у досягненні ефективного та змістовного навчання за допомогою аудіовізуальних засобів, яке є запорукою формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. У такому контексті, під змістовним навчанням ми маємо на увазі такий результат навчальної діяльності студентів, який полягає не лише у звичайному запам'ятовуванні інформації, але і у її розумінні та здатності використати цю інформацію для вирішення нових для себе завдань.

Задля забезпечення змістовності навчання майбутніх перекладачів за допомогою аудіовізуальних засобів, у межах нашої моделі, було запропоновано структуру підготовки та проведення занять з майбутніми перекладачами з використанням аудіовізуальних засобів, яка була створена на основі проведеного аналізу та, у подальшому, експериментально перевірена. Зазначена структура поділяється на 4 етапи. Вона є узагальненою для усієї спеціалізації і може бути використана для підготовки і проведення занять з будь-якої навчальної дисципліни, яку будуть вивчати майбутні перекладачі.

Етап 1. Перший етап є підготовкою до створення аудіовізуального засобу (АВЗ), який буде використано пізніше, протягом заняття. Під час першого етапу необхідно врахувати рівень попередніх знань студентів; навчальну дисципліну, яка буде викладатись, а також фахові та загальні субкомпетентності, які необхідно сформувати у межах обраної дисципліни. Також необхідно визначити тему заняття і навчальні цілі, досягнення яких необхідно забезпечити у результаті проведення заняття.

Наявність у майбутніх перекладачів попередніх знань безпосередньо впливає на зміст АВЗ. Якщо студенти мають малий об'єм знань з обраної теми, то їм будуть необхідні більш детальні пояснення контекстуальної інформації задля розуміння сутності ключової нової інформації. Наприклад, якщо студент ще не знає що таке оніми і яким чином їх можна перекласти, то проста згадка у тексті АВЗ поняття «транскрибування» буде для нього пустим звуком і вся інформація, яка пов'язана з цим поняттям, буде незрозумілою.

Для вирішення подібних ситуацій необхідно або додати до тексту АВЗ пояснення щодо використаного поняття, або переробити зміст АВЗ. Водночас, якщо студент знає як про оніми, так і про способи їх передачі на іншу мову, то пояснення поняття «транскрибування» буде зайвою інформацією, що вже відома студентові.

Навчальні цілі заняття з застосуванням АВЗ, які також визначаються під час першого етапу нашої структури, залежать від навчальної дисципліни; субкомпетентностей, які потрібно сформувати під час її вивчення, та теми заняття. Вони також безпосередньо впливають на зміст і проектування АВЗ. Наприклад, розглянемо одну з рекомендацій, надану в межах одного з наступних етапів. Згідно з дослідженням К. Чана та ін., наявність акценту у мовця значно ускладнює сприйняття студентами іноземної мови на слух [5]. З цього можна зробити висновок, що якщо АВЗ для заняття з майбутніми перекладачами будуть іноземній мові, то не варто вибирати на роль мовця людину з акцентом. Інакше розумові зусилля студентів будуть спрямовуватись не на те, щоб зрозуміти зміст сказаного, а на те, щоб розшифрувати, що взагалі було вимовлено.

З одного боку, описана рекомендація є доволі прямолінійною, проте ситуація може змінитись, якщо обрати певні навчальні цілі. Візьмемо для прикладу навчальну дисципліну «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», у межах якої необхідно сформувати фахову білінгвальну та культурну субкомпетентність (знання студентами робочих мов та їх культур). Частиною опанування будь-якої мови є формування здатності сприймати її на слух. Враховуючи що англійською мовою розмовляють люди з різних куточків світу, майбутні перекладачі неминуче зустрінуться з випадками, коли їм необхідно зрозуміти щось, що було сказано людиною, яка має акцент. Тобто, під час формування здатності майбутніх перекладачів сприймати іноземну мову на слух, необхідно також приділити час і формуванню вміння розуміти людей з акцентом, що буде навчальною ціллю певної кількості занять з указаної навчальної дисципліни. У випадку постановки такої навчальної цілі, описану вище рекомендацію щодо мовця з акцентом доведеться проігнорувати. Наведений приклад демонструє, як навчальні цілі заняття можуть впливати на створення АВЗ, навіть попри цілком обґрунтовані рекомендації, які засновані на наукових дослідженнях.

Викладені вище думки обґрунтовують важливість приділення достатньої уваги першому етапу запропонованої у межах нашої моделі структури підготовки та проведення занять з майбутніми перекладачами з використанням АВЗ, адже ігнорування попередніх знань студентів і навчальних цілей заняття (і того, що їх зумовлює), призведе до створення неефективного АВЗ, навіть за умови дотримання рекомендацій, які надані у наступних етапах.

Етап 2. Проектування АВЗ. Під час другого етапу запропонованої нами структури відбувається проектування АВЗ. Підсумовуючи результати проведеного нами метааналізу, зазначимо, що спочатку необхідно перевірити наявність усіх ключових складових АВЗ.

У першу чергу необхідно переконавшись у тому, що обраний або створений АВЗ передає інформацію як візуально, так і аудіально. Якщо використовується тільки звук або тільки відео, то такий навчальний матеріал не можна вважати аудіовізуальним навчальним засобом, оскільки сутність і перевага останнього – це паралельна передача інформації через звук і зображення.

Окрім того, недостатньо звичайного поєднання промови і зображень з необхідної теми. Як зазначили раніше згадані Х. Кастро-Алонсо та Дж. Суеллер, розповідь в АВЗ та ілюстрації, які демонструються паралельно до неї, повинні доповнювати один одного, а не просто повторювати [3]. Наприклад, під час перегляду АВЗ про хижку водну рослину, майбутні перекладачі можуть почути наступну фразу: «Вона використовує свій бутон, як палицю, аби розчистити простір довкола себе». Очевидно, що описана дія не є чимось розповсюдженим і самоочевидним. Тобто, у описаному прикладі, розповідь без візуальної демонстрації не буде достатньо зрозумілою, і навпаки. Вони доповнюють один одного. Якщо ж візуальна і аудіальна складові АВЗ лише повторюють один одного, то їх одночасне використання не буде нести переваг, щось з них буде зайвим. У такому випадку, цілком можна обмежитись лише розповіддю або лише візуальною демонстрацією.

Окрім того, якщо АВЗ створено рідною мовою студентів, варто уникати подачі вербальної інформації візуальним чином (наприклад, у вигляді субтитрів). Оскільки це лише ускладнить сприйняття матеріалу, що добре продемонстровано, наприклад, у метааналізі П. Гінса [6]. Вербальна інформація повинна

доноситись через розповідь і доповнюватись ілюстраціями, які її роз'яснюють. У той же час, у випадку навчання майбутніх перекладачів, виникає одне виключення. Якщо АВЗ створено на іноземній мові, то розповідь варто дублювати субтитрами. Така необхідність пояснюється тим, що деяким студентам може бути складно сприймати мову на слух, субтитри допомагають полегшити цей процес, що продемонстровано, наприклад, у дослідженні Лю Й. та ін. [7]. Проте також зауважимо, що така необхідність спостерігається лише у випадку студентів, яким складно сприймати іноземну мову на слух. Якщо подібні складнощі відсутні, то і необхідності у субтитрах не буде.

Виконання описаної вище перевірки основних складових АВЗ надасть можливість викладачу зрозуміти, чи не вистачає чогось важливого (наприклад, можливо немає необхідних ілюстрацій до розповіді спікера). Якщо з'ясується, що деякі ключові елементи відсутні, їх необхідно буде додати пізніше, під час редагування (монтажу) АВЗ.

Проте, перед початком редагування АВЗ також варто переконатись, що усі його складові не просто присутні, але і відповідають низці вимог.

А саме, бажано аби розповідь в АВЗ була у ввічливо-розмовному стилі, а інформація персоналізувалась (тобто подавалась таким чином, аби студенти могли зіставити її з собою або з іншою людиною). Наприклад, під час опанування теми «Зовнішність», яка є частиною вивчення іноземної мови, спікер в АВЗ може сказати «I am six feet tall» (укр. мій зріст 6 футів). Слово *мій*, у такому випадку, буде елементом персоналізації, коли інформація подається не відсторонено, а з прив'язкою до конкретної людини. Але, як зауважують Л. Фіорелла та Р. Мейер, попри ефективність такого підходу, не варто персоналізувати явища, які є негативними або викликають відразу [8, с. 280].

Окрім того, варто використовувати емоції задля збільшення ефективності АВЗ. Наприклад, у випадку розгляду важливості різних культурних аспектів, мовець в АВЗ може доповнювати свою промову емоціями у голосі, що, згідно з роботою Дж. Пласса та У. Каплана, матиме позитивний вплив на ефективність навчання [9]. Але, у той же час, не варто заради виклику емоцій додавати до АВЗ зайві елементи (наприклад, цікаві, але неважливі факти або зображення, які не мають інформаційної цінності), вони лише привернуть увагу до себе і відволічуть від дійсно важливої інформації.

Якщо звернути увагу на аудіальну складову АВЗ. Спікер повинен говорити звичайним природним голосом. Тому, наприклад, згенерований ШІ голос варто використовувати тільки у тих випадках, якщо він звучить як звичайний людський. У той же час, згенерований ШІ відеоряд можна використовувати, але він також повинен бути високої якості (не мати артефактів).

Під час перевірки візуальної складової АВЗ варто приділити увагу присутності зображення мовця на екрані. Зображення мовця варто додавати до АВЗ лише тоді, якщо він або вона виконують щось, що допоможе досягнути поставлених навчальних цілей. Наприклад, якщо мовець вказує на найбільш важливу інформацію, жестами та мімікою роз'яснює щось або виказує емоції, аби підкреслити важливість своєї думки. У іншому випадку, якщо мовець просто присутній на екрані, згідно досліджень Т. ван Гог та ін., його зображення має вкрай малу вірогідність вплинути на результати навчання [10].

У випадку розгляду складних, багатокомпонентних механізмів або явищ, що може відбуватись під час вивчення певної

галузі знань, у якій майбутні перекладачі будуть працювати (наприклад, нафта і газ), можна використовувати зіставні анімації. Особливість такого типу анімацій полягає у тому, що вони розділяють демонстрацію механізмів або явищ на частини. Спочатку демонструється одна складова, потім наступна і так далі. Як впливає з досліджень Р. Лоу та ін., одночасна цілня демонстрація усього складного механізму або явища не дає можливості приділити увагу усім його елементам. Деякі процеси і взаємодії точно будуть непомічені. У той же час, зіставний тип анімації дає можливість розділити цільний процес або явище на частини і ознайомлюватись з ними поступово, що допомагає у вирішенні цієї проблеми [11].

Після виконання описаної перевірки, у випадку якщо якась з перелічених вимог не була виконана, необхідно буде виправити це під час редагування АВЗ, що є наступним кроком другого етапу.

Під час редагування АВЗ необхідно виправити ті недоліки, які були встановлені під час проведених раніше перевірок. Проте, окрім того, бажано також забезпечити виконання ще низки додаткових вимог до АВЗ.

З АВЗ варто видалити усе зайве, що не спрямовано на досягнення навчальних цілей. У випадку якщо АВЗ створюється не самостійно з повного початку, а, наприклад, був взятий з Інтернету, у ньому може бути реклама, заставки, титри, тощо. Такі елементи є зайвими і лише відволічуть увагу від важливої інформації.

Найважливішу інформацію в АВЗ варто виділяти, аби звернути на неї увагу майбутніх перекладачів. Зробити це можна як візуально (мерехтіння елементів зображення, стрілочка, тощо) так і аудіально (вербальні вирази, інтонації та ін.).

Також варто впевнитись, що розповідь в АВЗ звучить синхронно з відеорядом. Не повинно виникати ситуацій, коли мовець розповідає про щось, а відповідний відеоряд, який демонструє його слова, показано значно раніше або пізніше.

Окрім того, якщо остаточна тривалість АВЗ є великою, його варто розділити на невеликі сегменти і надати студентам можливість самостійно контролювати перехід від одного сегменту до наступного, що допоможе запобігти випадкам когнітивного перевантаження мозку (коли нової інформації занадто багато і через це у студента не виходить її нормально усвідомити). Ефективність такого підходу добре продемонстрована, наприклад, у експериментальному дослідженні Р. Мейера та П. Чендлера [12].

Якщо всі описані вище умови були дотримані і АВЗ був вдало створений або відредагований відповідно до них, то згідно з нашою моделлю, його можна назвати адаптованим, тобто таким, який є спеціально підлаштованим під заняття з майбутніми перекладачами. Окремо відмітимо, що навчальні цілі того чи іншого заняття можуть унеможливити дотримання деяких перелічених вище вимог. У разі виникнення таких ситуацій варто орієнтуватись насамперед на навчальні цілі, а вже потім на інші рекомендації щодо створення адаптованого АВЗ.

Після вдалого створення адаптованого АВЗ, відбувається третій етап запропонованої нами структури проведення заняття з використання (адапованого) АВЗ.

Для зручності, його можна розділити на 3 підетапи: підготовка до перегляду АВЗ; перегляд АВЗ та виконання навчальної діяльності, яка спрямована на закріплення пройденого матеріалу.

Підготовка до перегляду АВЗ, головним чином, складається з обговорення понять або явищ, які згадуються в АВЗ коротко, але є важливими для розуміння сутності теми. Важ-

лівість такої підготовки полягає у тому, що вона надає можливість не перевантажувати АВЗ додатковою інформацією. Водночас, завдяки її проведенню, викладач зможе впевнитись, що студенти мають необхідні для перегляду АВЗ фонові знання. Наприклад, якщо в АВЗ розбирається культура вікторіанської епохи, то можуть бути згадані різні реалії тих часів. Одною з таких можливих реалій є журнал гумору та сатири «Punch», який був дуже популярним у ті часи. У відеозаписі «Victorian women», який може бути використаний для створення адаптованого АВЗ на цю тему, жінка розповідає про життя у ту епоху [13]. Поміж іншого, вона згадує карикатуру з цього журналу, але не пояснює нічого про сам журнал, лише промовляє: «There was a cartoon in Punch» (укр. У Punch була одна карикатура). У випадку якщо студенти не мають достатніх фонових знань, таке формулювання може їх спантеличити. Ситуацію погіршить те, що слово *punch* також перекладається на українську як *удар*, що лише збільшує шанси на неправильне розуміння мовця.

Саме для уникнення подібних випадків варто проводити підготовку до перегляду, коли викладач пояснює усі потенційно незрозумілі моменти, які можуть викликати складнощі під час перегляду. Окрім того, раніше ми згадували, що інформацію яка доноситься а АВЗ варто персоналізувати. Той же підхід можна застосовувати і під час підготовки. Продовжуючи приклад з журналом, під час пояснень про нього можна пригадати схожі українські журнали, з якими студенти можуть бути знайомими, що допоможе пов'язати нову інформацію з ними та їх життям – сильніше персоналізувати її.

Після проведення підготовки, відбувається підетап перегляду АВЗ. Проте, після завершення перегляду, отриману інформацію варто закріпити, що відбувається під час підетапу виконання навчальної діяльності.

У межах запропонованої моделі, нами було розглянуто низку існуючих можливих варіантів. Найкращі саме для майбутніх перекладачів: опрацьовані приклади, спонукання до самопояснення та надання зворотного зв'язку, що відбувається у самому кінці заняття.

Опрацьовані приклади надають можливість плавно перейти від перегляду АВЗ до відпрацювання навичок та вмінь. Під опрацьованими прикладами ми розуміємо приклади, які мають вже готове рішення. Таке готове рішення може бути або повним, або деякі кроки можуть бути пропущеними. Окрім цих двох варіантів, також можна застосовувати опрацьовані приклади з повністю готовим рішенням, яке містить помилки. Це надасть можливість студентам знайти їх і виправити. Наприклад, якщо звернути увагу на навчальну дисципліну «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», одна з її тем пов'язана з описом зовнішності людини. Після перегляду АВЗ на цю тему, спочатку, для закріплення матеріалу, можна переглянути декілька опрацьованих прикладів з повністю готовим описом зовнішності певної людини. Далі варто ускладнити завдання і почати застосовувати опрацьовані приклади, де частина опису пропущена або є помилка в описі. Це надасть можливість студентам самостійно почати відпрацьовувати потрібні навички, але, водночас, забезпечить рихтування у вигляді частково готового рішення. Така поступова градація різних опрацьованих прикладів надасть можливість полегшити перехід від перегляду АВЗ до наступного самостійного відпрацювання теми студентами.

Наступним варіантом є самопояснення. Його особливість полягає у тому, що студент не просто пояснює побачене під час перегляду АВЗ, але виходить у своїх міркуваннях за його межі. Тобто, намагається поєднати нову інформацію з вже існуючими у нього знаннями. Згідно досліджень Г. О'Ніла та ін., ефективними при застосуванні самопояснень будуть цілеспрямовані вказівки, які спрямовують увагу студента на те, що є важливим [14]. Продовжуючи приклад з темою зовнішності, після перегляду АВЗ, який розповідає про особливість цієї теми в культурі Англії, майбутніх перекладачів можна запитати: «Враховуючи побачене у відео, які слова не варто використовувати для опису зовнішності, якщо ви розмовляєте з англіємцем? Чи співпадають вони з тим, що прийнято у нашій країні?».

У такому випадку, у першій частині запитання, замість того, аби сказати спрощено: «Які вирази є неввічливими?», ми скеровуємо увагу студента у потрібне русло, в сторону культури Англії. Друга частина запитання, з іншого боку, забезпечує особливість самопояснення – перехід від обговорення побаченого під час перегляду до поєднання цієї інформації з вже існуючими у студента знаннями.

Окрім того, таку діяльність також можна персоналізувати, додавши інші цілеспрямовані вказівки у формі питань, наприклад: «Яке ваше особисте ставлення до (тієї або іншої) культурної норми?».

У випадку виникнення помилок під час проведення навчальної діяльності після перегляду АВЗ, бажано надавати студентам зворотний зв'язок. Його детальність залежить від рівня сформованості професійної компетентності майбутніх перекладачів. Загалом, чим більше у них необхідних знань, навичок та вмінь, тим менш детальним повинен бути зворотній зв'язок. Людині, яка мало що розуміє у темі, необхідні об'ємні пояснення. З іншого боку, особі, яка знається на питанні, але допустила помилку, не варто надавати розлогі детальні пояснення, у яких буде інформація, яку вона вже знає.

Після завершення заняття відбувається останній етап запропонованої нами структури проведення заняття з майбутніми перекладачами з використанням АВЗ – самостійна робота студентів. Загалом, сутність цього етапу полягає у додаткову закріпленні вивченого і має на увазі використання вже згаданих видів навчальної діяльності та інших. Одним іншим запропонованим у межах нашої моделі варіантом є навчальна діяльність, яка фокусується на формуванні фахової субкомпетентності з використання перекладацьких інструментів (здатність використовувати різні саме перекладацькі інструменти під час своєї проф. діяльності).

Задля розвитку здатності працювати з машинним перекладом, що є важливим в умовах сьогодення, майбутнім перекладачам можна видати текст, перекладений за допомогою машинного перекладу, який стосується теми заняття, а також надати оригінал тексту для порівняння. Викладачу необхідно зауважити усі існуючі у перекладеному тексті помилки, які були створені через машинний переклад. Це буде необхідно для подальшої перевірки виконаної роботи. Як зазначають В. Лі та В. Лі, складнощі часто виникають з вузькоспеціалізованими термінами, довгими реченням, ідіомами, культурними нюансами [15, с. 578]. Задача студентів під час самостійної роботи полягатиме у виправленні існуючих у перекладеному тексті помилок.

Перевагою запропонованого виду навчальної діяльності є те, що студенти одночасно навчаються роботі з машинним перекладом, а також повторюють вивчене під час заняття. Адже немож-

ливо якісно відрегулювати текст і водночас не розуміти, про що у ньому мовиться.

Висновки. У статті було розглянуто запропоновану нами модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів за допомогою АВЗ, а саме – її головну частину, яка стоїть за структурою проведення заняття з використанням АВЗ. Зазначена структура складається з 4 етапів: підготовка до створення адаптованого під заняття з майбутніми перекладачами АВЗ; його проектування (створення або редагування); проведення заняття з використанням АВЗ та самостійна робота по темі заняття. Під час створення моделі було встановлено, що ефективне використання АВЗ для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів є можливим, але необхідно дотримуватись низки вимоги, які описані у межах запропонованої структури. Потенціал для майбутніх досліджень полягає у тому, аби адаптувати структуру під кожен окрему навчальну дисципліну, яку вивчають майбутні перекладачі. Адже кожна окрема дисципліна створює свій унікальний перелік навчальних цілей, які, як було продемонстровано у межах першого етапу, неминуче впливають на те, як варто застосовувати АВЗ під час викладання майбутнім перекладачам.

Література:

1. Baddeley A. Human Memory. Boston, MA : Allyn & Bacon, 1999.
2. Mayer R. E. The Multimedia Principle. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 3rd ed. 2021. P. 145–157.
3. Castro-Alonso J. C., Sweller J. The Modality Principle in Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 3rd ed. 2021. P. 261–267.
4. Kalyuga S. The Expertise Reversal Principle in Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 3rd ed. 2021. P. 171–182.
5. Effect of on-screen text on multimedia learning with native and foreign-accented narration / K. Y. Chan et al. *Learning and Instruction*. 2020. Vol. 67. P. 101305.
6. Ginns P. Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction*. 2005. Vol. 15, no. 4. P. 313–331.
7. Liu Y., Jang B. G., Roy-Campbell Z. Optimum input mode in the modality and redundancy principles for university ESL students' multimedia learning. *Computers & Education*. 2018. Vol. 127. P. 190–200.
8. Fiorella L., Mayer R. E. Principles Based on Social Cues in Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 3rd ed. 2021. P. 277–285.
9. Plass J. L., Kaplan U. Emotional Design in Digital Media for Learning. *Emotions, Technology, Design, and Learning*. 2016. P. 131–161.
10. van Gog T., Verveer I., Verveer L. Learning from video modeling examples: Effects of seeing the human model's face. *Computers & Education*. 2014. Vol. 72. P. 323–327.
11. Lowe R., Boucheix J. Improving animations: Compositional anti-cueing makes conventional designs more effective. *Comprehension of Text and Graphics*, Prague, Czech Republic.
12. Mayer R. E., Chandler P. When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93, no. 2. P. 390–397.
13. ThamesTv. Victorian women | Life in Victorian times | 108 year old woman | Money Go Round | 1977. *YouTube*. ThamesTv. 24.07.2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=e4FZkXvAY94> (дата звернення: 01.10.2025).
14. Adding self-explanation prompts to an educational computer game / H. F. O'Neil et al. *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 30. P. 23–28.
15. Li W., Li W. Research on Semantic Accuracy Improvement of English Translation Software Based on Natural Language Processing. *2025 International Conference on Digital Analysis and Processing, Intelligent Computation (DAPIC)*, Incheon, Korea, Republic of, 26–28 February 2025. 2025. P. 574–578.

Domarenko M. Model for developing the professional competence of future philologists specialising in «Germanic Languages and Literatures (Translation), First – English»

Summary. Technological developments over the past few decades have made it possible to introduce audiovisual aids into the educational environment. Their distinctive feature is that they enable people to perceive information through two channels of information processing: auditory (sound perception) and visual (image perception). At the same time, traditional textbooks, for example, convey information only visually.

In the academic community, there is a large body of work on the effective use of audiovisual aids. However, the problem is that most of them explore only one specific aspect of the issue, sometimes several in combination. For example, the importance and effect of highlighting key information in an audiovisual aid. In addition, such studies are mostly general and do not take into account the specifics of teaching students of a particular specialty.

The aforementioned generality, fragmentation, and large number of studies complicate the meaningful and thoughtful use of audiovisual aids for educational purposes. There is a problem with the absence of their transformation into a coherent, consistent, and comprehensive source that can be used to plan and conduct learning activities with students of a particular specialty.

To solve this problem, we have proposed a model for developing the professional competence of future philologists using audiovisual aids. This article describes its key part: the structure of planning and conducting a lesson using audiovisual aids when teaching future philologists specialising in «Germanic Languages and Literatures (Translation), First – English».

The proposed model was created based on a meta-analysis of a number of scientific works on the effective use of audiovisual aids. In the process of creating the model, the principles of effective use of audiovisual aids were chosen based on their relevance for the aforementioned specialisation. They were adapted for teaching students of the specified specialisation. Some insufficiently explored issues (e.g., the use of subtitles in certain cases and generative AI) were investigated separately.

The results of the analytical and research work were formalised in the above-mentioned model, the key part of which is described in this article.

Key words: audiovisual media, future philologists, future translators, teaching, model, professional competence.

Дата першого надходження статті до видання: 15.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026