

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

---

УДК 378.091.3:81'25-051]:811.521

DOI: <http://doi.org/10.32589/2412-9283.40.2024.309803>

## ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА (НА ПРИКЛАДІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ)

Наумова Ю. С.

[ulanau@gmail.com](mailto:ulanau@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5962-115X>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Комісаров К. Ю.

[k.komisarov@kubg.edu.ua](mailto:k.komisarov@kubg.edu.ua)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2164-6244>

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*

Дата надходження 21.06.2024. Рекомендовано до друку 24.06.2024.

**Анотація.** Стаття присвячена ролі психологічної компетентності в підготовці фахівців усного перекладу у вищих закладах освіти України. Увагу акцентовано на проблемі поширення стресу та емоційного вигорання серед усних перекладачів, що можна пояснити і специфікою перекладацької професійної діяльності, складністю мовних відмінностей та культур, і недостатньою підготовленістю майбутніх фахівців до таких випробувань. Запропоновано враховувати в процесі підготовки магістрів за спеціалізацією “Східні мови і літератури (переклад включно)” психологічну компетентність, яка передбачає здатність фахівця справлятися зі стресом, оволодіння навичками емоційної регуляції, формування умінь конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації, обізнаність у практиці ділового та національного японського етикету, готовність працювати в дискомфортних умовах.

**Ключові слова:** перекладознавство, японська мова, усний переклад, перекладацька компетентність, психологічна компетентність, емпіричне навчання.

Naumova Y. Kyiv National Linguistic University, Komisarov K. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

### Forming Psychological Competence of Interpreter (Based on Example of Japanese Language)

**Abstract. Introduction.** The introduction of a competency-based approach to translator training is supported by the Ukrainian academic community, as this model provides ample opportunities for developing the practical skills and abilities necessary for successful professional translation. The analysis of translation competence structure has shown that the lion’s share of it consists of linguistic and paralinguistic knowledge and skills, while the psychological component is hardly distinguished separately. At the same time, the author emphasises the prevalence of high levels of stress and emotional burnout among interpreters. **The purpose** of the article is to substantiate the role of psychological competence in interpreter training and to determine methodological models and forms of training prospective interpreters (using Japanese as an example). **Methods.** This article includes a mixed-methods approach combining quantitative surveys to measure levels of emotional burnout and qualitative interviews to explore the specific psychological challenges and training needs of interpreters. **Results.** The study revealed a rather high level of emotional burnout among current Ukrainian interpreters, especially those with short experience in the profession (for Japanese interpreters). They also acknowledge the lack of such professional skills as stress resistance, emotional self-regulation, constructive behaviour in conflict, the ability to endure uncomfortable conditions, and mastery of business and national Japanese etiquette. **Conclusion.** The development of

psychological competence in future interpreters should be undertaken by higher education institutions. The theory of experiential learning for adults is a promising methodological model for the formation of these components of an interpreter's psychological competence. As a promising direction in this topic, the question of forming supervision as a model for providing novice interpreters with professional assistance in improving their skills, preventing stress and emotional burnout is raised.

**Keywords:** translation studies, Japanese language, interpreting, interpreting competence, psychological competence, experiential learning.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації у світі, активна міжнародна політика та економічні зв'язки вимагають розширення ринку праці перекладацьких послуг, особливо усного перекладу, в усьому світі. Для України в умовах повномасштабної агресії з боку російської федерації та підтримки з боку міжнародних союзників ці процеси лише зростають. Всеукраїнська спілка викладачів перекладу, яка об'єднує фахівців у галузі навчання перекладу, відгукуючись на сучасні запити, порушує питання підвищення якості підготовки перекладачів в освітніх закладах України та захист законних спільних інтересів своїх членів заради сприяння інтеграції українського суспільства до міжнародної спільноти за рахунок розширення доступу до надбань світової цивілізації, міжнародних контактів і джерел інформації ("Ukrainian Translator Trainers' Union").

Порушення на науковому рівні питань підвищення рівня фахової підготовки перекладачів в Україні у вищих закладах освіти віддзеркалює потреби та виклики перекладацької індустрії. Особливо гостро звучать питання впровадження інноваційних технологій у навчання, як-от: технологій подкастингу, проектного навчання, сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій перекладу (електронних словників, AR-додатків), новітніх освітніх платформ вивчення мов (типу Sanako Connect), автоматизованих систем перекладу (CAT-системи, TRADOS) тощо (Хмелівська, Холод & Лемик, 2023; Ковтун, Гармаш & Хайдарі, 2020; Довгань, 2023). У підготовці перекладачів східних мов (зокрема японської) пропонують і такі прогресивні підходи, як імерсивні технології доповненої та віртуальної реальності (Сороко & Гаєвська, 2021), які допомагають подолати контраст відмінності культур.

Однією з країн, із якими активно співпрацює Україна, є Японія. Зокрема, на зустрічі в рамках G7 в Італії (18 квітня 2024 року) пані Камікава Йоко, міністерка закордонних справ Японії, та Дмитро Кулеба, міністр закордонних справ України, обговорили напрями допомоги Японії у відновленні та відбудові України ("Japan-Ukraine Foreign Ministers' Meeting", 2024). Зрозуміло, що така співпраця потребуватиме професійного перекладацького супроводу. Підготовку ж до перекладацької практики з японської мови на українську та навпаки здійснюють не так багато українських закладів вищої освіти. Огляд їхніх програм показав, що основні цілі курсів, присвячених перекладацькій практиці, більше зосереджені на формуванні письмових перекладацьких навичок і менше – на усному перекладі, особливо психологічної компоненти перекладацької компетентності. Прийоми та навички усного перекладу, які пропонують програми ВЗО, пов'язують переважно з діловою бізнес-комунікацією, з перекладом під час роботи з делегаціями, краєзнавчими екскурсіями японською мовою, що явно не охоплює усі сучасні та майбутні проекти співпраці між Україною та Японією. Такий стан методології викладання ми пов'язуємо насамперед з відсутністю в українських вишах не тільки спеціалізації "Письмовий перекладач" та "Усний перекладач", а й узагалі спеціальності "Перекладач" (Хмелівська, Холод & Лемик, 2023), а також з браком відповідних досліджень. І якщо в теорії та методиці навчання германських мов ці питання більше розроблені (Кияк, Огуй & Науменко,

2008; Білоус, 2013; Черноватий, 2013; Зінукова, 2018), то для східних мов, зокрема японської, ці запити досі є відкритими для дискусій та випрацювання концепцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка майбутніх філологів-перекладачів у системі вищої освіти України, за оцінками деяких науковців, охоплює переважно такі три напрямки: 1) теоретична підготовка з перекладознавства; 2) практика перекладу; 3) інформаційно-комп'ютерні технології перекладу (Довгань, 2023), де кожна з цих частин сприяє формуванню тієї чи тієї професійної компетентності.

Потреба впровадження в процес підготовки перекладачів компетентнісного підходу підтримана більшістю українських науковців (Білоус, 2013; Зінукова, 2018; Черноватий, 2013; Черноватий & Ольховська, 2022; Хмелівська, Холод & Лемик, 2023; Довгань, 2023 та ін.). Цей підхід вважають сучасною та ефективною моделлю освітнього процесу, оскільки він передбачає широкі можливості для розвитку тих практичних вмінь і навичок, що необхідні для успішної професійної перекладацької діяльності.

На сьогодні зміст поняття “перекладацька компетентність” виходить далеко за рамки лише мовної, або лінгвістичної, компетентності – терміна, який запропонував Н. Хомський (Chomsky, 1965) для опису здатності мовця розпізнавати і створювати граматично правильні вирази за допомогою мовних знаків та правил. Тривалий час вважали, що природною компетентністю перекладу володіють білінгви, з вродженою чи набутою здатністю, але ця позиція поступово зазнала критики, оскільки добре, і навіть досконале володіння мовами є необхідною, але недостатньою умовою для реалізації професійної перекладацької діяльності (Рум, 2003; Pietrzak, 2015).

В українській методології перекладацьку компетентність витлумачують по-різному: як сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють перекладачеві успішно виконувати свої професійні завдання (Білоус, 2013); як здатність перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для виконання професійних завдань інтерпретації смислу в ситуаціях міжкультурної комунікації (Зінукова, 2018); як здатність перекладати тексти на фаховому рівні, оцінювати труднощі, пов'язані з розумінням тексту та його передачею мовою перекладу, обґрунтовувати свої рішення (Довгань, 2023) тощо. Загалом вона являє собою складний комплекс взаємодоповнювальних компонентів, які сприяють забезпеченню та полегшенню спілкування між сторонами, які не мають спільної мови. О. Білоус, зокрема, з-посеред таких компонентів виокремлює базову та прагматичну перекладацькі компетентності, де базова об'єднує в собі елементи, які задіяні в усіх видах письмового та усного перекладу, а прагматична лише ті, які потрібні для виконання певного виду перекладу (наприклад, тільки для усного синхронного або науково-технічного письмового тощо) (Білоус, 2013). Л. Черноватий у структурі загальної фахової компетентності перекладача визначає п'ять компонентів: білінгвальний, екстралінгвальний, особистісний, стратегічний та технологічний (Черноватий, 2013; Черноватий & Ольховська, 2022). С. Хмелівська, І. Холод та І. Лемик до палітри компетентностей перекладача пропонують додавання таких динамічних субкомпетентностей, як: екстралінгвальна, психофізіологічна, ревізійна, інструментально-професійна, міжособистісна професійна етика, стратегічна та інші (Хмелівська, Холод & Лемик, 2023). Не всі вони є частиною лише перекладацької комунікації і можуть бути властивостями особистості поза її професійними обов'язками.

Ми звернули увагу й на професійні вимоги до усного перекладача з боку перекладацьких агенцій, куди найчастіше звертаються випускники перекладацьких відділень. З'ясувалось, що це: правильно поставлений голос і вміння його відновлювати при перенапрузі за короткий термін; відсутність дефектів мовлення і чітка дикція;

уміння професійно володіти техніками перекладу (мнемотехніка, вміння перемикатися на різні типи кодування; мовна компресія; мовне розгортання; генералізація; антонімічний переклад; компенсація та ін.); уміння працювати зі словниками; володіння перекладацькою нотацією і вміння скорочувати; володіння різними мовними жанрами; знання іноземної мови майже на рівні білінгва; постійне поповнення словникового запасу (приклад вимог Бюро перекладів “Аzurіт”). Очевидним є те, що бажаними для роботодавця є компетентності, які забезпечують якість перекладацьких послуг (тобто те, що цікавить потенційного клієнта-замовника), і відсутня турбота про самого виконавця цієї важкої праці – перекладача. Водночас АПС – Міжнародна суспільна асоціація перекладачів конференцій, що об’єднує фахівців синхронного перекладу, – у переліку професійних стандартів урегулює відносини між замовниками та тими, хто надає послуги, і визначає серед інших також умови праці, необхідні не лише для якісного перекладу, а й для захисту здоров’я та безпеки перекладача, а також виступає за потребу уваги фізичним та психічним обмеженням, що можуть заважати здійсненню професійних функцій (PROFESSIONAL STANDARDS, 2022).

Отже, як показує аналіз структури перекладацької компетентності, на якій базується або пропонується підготовка майбутніх перекладачів у вищих освітніх закладах України, психологічний складник відокремлюється, проте і не заперечується, якщо подивитись на зміст деяких зазначених вище. Із усіх перелічених компетентностей, на нашу думку, найбільше психологічному змісту відповідає особистісна в моделі Л. Черноватого та А. Ольховської (2022), яка передбачає психофізіологію перекладу (психомоторні уміння читання, письма); когнітивні здібності (пам’ять, увага, мислення); психологічні особистісні властивості: критичність, психологічна стійкість, що передбачає здатність людини витримувати сильний стрес; здатність до самопізнання та самовдосконалення.

Інтерес до цього аспекту підготовки майбутніх перекладачів, особливо магістрів, які вже через рік-півтора мають вийти на професійний ринок праці, викликаний нашим перекладацьким та викладацьким досвідом, а також результатами аналізу зарубіжних досліджень. Ідеться про високий рівень стресу серед фахівців усного перекладу, професійне вигорання, поширення професійних хвороб тощо. Ґрунтовних дослідження цих питань на сьогодні в Україні поки що не проводять. Водночас у зарубіжних публікаціях висвітлюють факти того, що серед перекладачів усного перекладу почастишали випадки емоційної втоми, виснаження (Routledge, 2017), професійного вигорання (Schwenke, Ashby & Gnilka, 2014), стресу (Kurz, 2003; Schwenke, 2012; Chen, 2023), що знижує якість перекладу. Предикторами стресу називають високе когнітивне навантаження усних перекладачів (Kurz, 2003), кризове спілкування (Li S, Wang Y., & Rasmussen, 2023); умови, пов’язані із небезпекою для здоров’я (Gamhewage, 2014), невеликий досвід (новачки), незадоволеність умовами роботи (Kurz, 2003; Courtney & Phelan, 2019) тощо. Українські реалії війни, жахливі, а часом і трагічні ситуації, з високим ступенем вірогідності можуть впливати на емоційний стан перекладачів та рівень психологічного стресу, що згодом позначиться й на якості їхніх перекладацьких послуг.

Виходячи із зазначеного вище, актуальною на сьогодні в системі професійної підготовки майбутніх перекладачів є потреба у формуванні психологічної компоненти перекладацької компетентності, яка спрямована на допомогу випускникам-перекладачам достатньо швидко та якісно адаптуватися до умов професійної діяльності, що істотно відрізняються від комфортних аудиторних, оскільки мають високий рівень стресогенності; включатись у широкий формат ділової, культурно відмінної комунікації; розуміти різні контексти повідомлень, у тому числі й невербальні; бути готовими конструктивно розв’язувати конфліктні

ситуації, толерантно сприймати ситуації невизначеності, очікувань, швидких змін у графіках тощо. На нашу думку, знецінення важливості такої підготовки буде лише посилювати негативні тенденції стану професійних перекладачів.

**Мета статті:** обґрунтування ролі психологічної компетентності в підготовці усних перекладачів; визначення форм та методологічних моделей підготовки майбутніх фахівців усного перекладу (на прикладі японської мови), адекватних магістерській програмі.

**Основні результати дослідження.** З метою обґрунтування потреби залучення психологічної компетентності в програми підготовки магістрів за спеціальністю 035 Філологія (“Східні мови і літератури (переклад включно)”) ми провели невелике експериментальне дослідження, завданням якого стала перевірка рівня професійного (емоційного) вигорання серед українських усних перекладачів. Досліджувана вибірка становить 27 осіб, поміж яких 16 були усними перекладачами японської, інші – перекладачами англійської мови різного рівня перекладацького досвіду (від 1 до 30 років). Ми скористалися методикою емоційного вигорання В. Бойка, яка призначена для вимірювання процесуального характеру вигорання відповідно до механізму розвитку фаз стресу Г. Сельє: напруги, резистенції та виснаження. Фаза напруги слугує провісником та механізмом, що запускає формування синдрому професійного вигорання. Їй властива тривожна напруга, переживання обставин як психотравматичних, незадоволеність собою, поява відчуття безвиході, депресивні стани. Відстеження ускладнень на цій стадії, вчасне звернення по допомогу або впровадження засобів самопомоги допомагає запобігти більш складним проблемам, які виникають на наступних етапах комплексу емоційного вигорання. Фаза резистентності наступає, коли людина усвідомлює наявність тривожної напруги, пов’язаної з працею, і починає уникати дії емоційних чинників, удається до обмеження емоційного реагування, що врешті призводить до редукції професійних обов’язків. Фазі виснаження властиве падіння загального енергетичного тону, погіршення фізичного стану. Вона сприяє появі психосоматичних та вегетативних виявів. На думку українських фахівців психічного здоров’я, синдром емоційного вигорання характеризується поступовою втратою емоційної, когнітивної та фізичної енергії фахівців, що виявляється в емоційному, розумовому виснаженні, фізичній втомі, особистісній відстороненості і зниженій задоволеності від роботи (Марута, Чабан & Каленська, 2019).

Результати, наведені в таблиці 1, показали, що рівень емоційного вигорання, який у психології професійної діяльності трактують як форму професійної деформації (Шевчук, 2020), високий у 44,4 % досліджуваних усієї вибірки (перекладачі європейських та східних мов) та в 35,7 % усних перекладачів мовної діади “українська-японська” та навпаки.

Таблиця 1

### Виразеність рівнів емоційного вигорання серед усних перекладачів

Рівні вигорання	Усі перекладачі (європейські та східні мови)		Перекладачі мовної діади “українська-японська”	
	N=27	%	N=16	%
Високий	12	44,4	6	37,6
Середній	9	33,3	7	43,7
Низький	6	22,2	3	18,5

Отже, очевидними є те, що стрес та емоційне вигорання справді є супутниками професійної діяльності українських перекладачів. Такі результати можна пояснити загальною особливістю усного перекладу, який є складною практикою, що вимагає не лише високого рівня лінгвальних, когнітивних, соціокультурних навичок, а й певної психофізіологічної стійкості від особистості та навичок роботи в постійно змінних умовах.

Водночас ми помітили один цікавий факт: якщо поміж перекладачів європейських мов (*англійська*) професійне вигорання настає зі збільшенням стажу роботи (в основному після 10 років), то в перекладачів східних мов (*японської в нашому дослідженні*) високі показники, особливо фази напруги, характерні для молодих фахівців, стаж яких не перевищує 3 роки. І це ми пов'язуємо, безперечно, з особливостями і відмінностями української та японської мов та культур, які для усного перекладу дійсно створюють низку труднощів, особливо в умовах дефіциту часу на аналіз почутого. Такими труднощами є: унікальність синтаксичної структури, що істотно впливає саме на процес усного, особливо синхронного перекладу; лексичні та фонетичні особливості; насиченість мови діалектизмами; омонімія, коли подібні слова мають різні лексичні значення і зрозуміти їх можна лише в контексті; наявність безеквівалентної для іншої мови лексики, яка пов'язана з предметами і явищами матеріальної та духовної культури, історією суспільства тощо (як в українському, так і в японському дискурсі); відмінна невербальна комунікація тощо. Усі ці та інші чинники можуть викликати тривогу, напругу, страх у початківців, що позначатиметься на якості перекладу. Крім того, для українських перекладачів-новачків труднощі можуть критися в характерних особливостях усного офіційного та ділового стилю японських переговорів. Цій сфері властива низка етикетних норм ділової комунікації, що характерна лише для східної, зокрема японської, культури: обов'язкове використання лексико-граматичних форм, що підкреслюють ввічливість і формальність спілкування; висока точність, яка б унеможливила відмінність тлумачення; повнота передачі інформації з одночасною стислістю її викладу; використання логічних, а не емоційно-експресивних засобів оцінювання ситуацій та фактів; жорстка чіткість структури та композиції викладу; зведення до мінімуму неформальних виявів у спілкуванні тощо.

Перекладачам з японської мови і навпаки ми поставили питання: “Розвитку яких навичок вам бракувало при здобутті фахової освіти в університеті, що позначилось на якості входження в професійну спільноту, сприяло стресам та професійним кризам?” і отримали такі відповіді:

- навичок психологічної самопомоги, практичних тренінгів зі стресостійкості, методик подолання стресу;
- навичок японського етикету та ведення перемовин, ділового етикету, етикету міжособистісної комунікації в перекладацькій діяльності;
- навичок з основ медіації та розв'язання конфліктів;
- знань фізіологічних процесів в організмі при усному перекладі;
- практики роботи над голосом, диханням під час виконання перекладу;
- практичних порад від досвідчених перекладачів (як шукати замовлення, як працювати із замовниками, ком'юніті перекладачів, які особливості режиму дня перекладача тощо);
- культурне обґрунтування використання фраз, фразеологізмів,
- практики усного перекладу з різними мовцями, підготовка до синхронного перекладу з апаратурую;
- практики з ділового спілкування (написання ділових листів, ділове спілкування по телефону, поведінка під час інтерв'ю тощо);

- тренування навичок розуміти різне мовлення та вимови (із хрипом, емоційне, із акцентами, тихе, інтонаційне),
- навички роботи з різноманітними CAT-інструментами (TRADOS тощо);
- практики публічного перекладу перед великою аудиторією;
- практика перекладу в умовах із завадами (шуми, інші відволікаючі чинники),
- основи бізнесового та дипломатичного протоколу тощо.

Про недостатність практичних навичок знання мови перекладачі майже не згадували. Джерелами задоволеності роботою опитувані назвали: гнучкість графіка роботи, автономія, комфортні умови (матеріальні, фізичні, соціально-психологічні), достойна оплата послуг, можливість взаємодіяти з цікавими, успішними людьми, взаємообмін культурними, діловими трендами, можливість шліфувати свою майстерність у комунікації із носіями мови та інші.

Отже, готовність перекладачів після університету активно шукати клієнтів чи найматись на роботу в перекладацькі агенції наштовхується на брак не стільки лінгвістичних, скільки психологічних компетентностей, яким під час навчання майже або зовсім не приділяють уваги. Психологічною компетентністю ми вважаємо готовність та здатність (сформовані навички) майбутніх перекладачів виконувати ефективно перекладацьку діяльність, уникаючи професійного вигорання та стресів. Ми виокремили 4 групи психологічних навичок, які становлять психологічну компетентність і формування яких у підготовці перекладачів, зокрема японської мови, варто посилити. Цими групами навичок є:

- 1) навички стресостійкості та емоційної регуляції;
- 2) навички володіння діловим японським етикетом;
- 3) навички конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій;
- 4) навички роботи в умовах відволікаючих факторів.

Вибір форм роботи наштовхнув на необхідність зміни традиційних методологічних засад, оскільки магістранти вищих освітніх закладів – це вже люди пізнього юнацького і молодого віку, а тому й освітні технології повинні враховувати їхній особистісний, а часто й професійний досвід, який дехто вже встиг отримати.

З-поміж відомих на сьогодні теорій навчання дорослих нашу увагу привернула теорія емпіричного або експериментального навчання, оскільки вона дозволяє врахувати процеси навчальної активності дорослих та виконати поставлені нами завдання посилення психологічної компетентності усної перекладацької практики магістрантів. Ця концепція методологічно обґрунтована переважно в західній науковій літературі. Її теоретиками є Д. Колб (Kolb, 1984), П. Джарвіс (Jarvis, 2010), Д. Бауд (Boud, 1994) та інші.

Суть емпіричного навчання полягає в тому, що розуміння предмета відбувається завдяки реальному досвіду. Цінність положень щодо організації опанування магістрантами психологічною компетентністю полягає в тому, щоб задіяти їхній особистісний та практичний досвід для отримання сильного емоційного відгуку в безпосередньо розроблених і максимально реалістичних перекладацьких сценаріях на заняттях та поза ними. Можна багато говорити студентам, що перекладацькі послуги можуть проходити в умовах сторонніх шумів та інших відволікаючих чинників, що конфлікті ситуації неминучі і треба до них готуватись, що в роботі будуть ситуації невизначеності, що може виникнути потреба запросити про допомогу, що варто знати свої психічні ресурси, що невербальна комунікація східної традиції може відрізнитись від звичної для них, що діловий етикет потребує розвитку певних навичок і т. ін. Проте знаннєвий бік цих питань, на нашу думку, не надає того досвіду для спостережень і рефлексії, який міститься в емпіричній моделі навчання.

Саме емпіричне навчання створює умови для активного експериментування з власним досвідом, забезпечує його перетворення в абстрактні моделі, дозволяє краще студентам пізнати себе, свої емоційні та інтелектуальні ресурси, надає простір для творчого розвитку й удосконалення, а отже – формує готовність до виконання своїх професійних перекладацьких функцій не в абстрактному, а в максимально наближеному до реальності контексті.

Ми погоджуємось з думкою Д. Колба, який є автором моделі чотирьох стадій циклу емпіричного навчання для дорослих, що в практично зорієнтованій підготовці людина знаходить той досвід, який вона не забуде, більше того, за необхідності вона його трансформує під нове завдання або під нові умови. Потужною компонентою такого навчання ми вважаємо досвід рефлексії, яка є обов'язковою його умовою.

Згідно з методологією емпіричного навчання ми розробили практичну технологію формування психологічної компетенції перекладача в освітньому процесі вищої школи. Вона передбачає аудиторну (у тому числі онлайн) та позааудиторну роботу в четвірках, де ролі розподіляють таким чином: двоє – це “комунікатори” різних мовних середовищ (українського та японського), один “перекладач” і один “спостерігач”. “Комунікаторам” пропонують тему сценарію, а зміст розмови, їхня поведінка, можливі ускладнення для “перекладача” вони придумують самі (це може бути нечіткість повідомлення, тихе мовлення, перебивання, сторонні розмови, шуми (можна вмикати готові записи таких завад у запису) тощо. На реалізацію сценарію відводять 10–15 хвилин. “Спостерігач” тільки слухає та нотує спостереження. По завершенню рольової гри усі повертаються до групового обговорення. Кожен учасник відрефлексовує свої внутрішні спостереження, потім свої зовнішні спостереження коментує “спостерігач”, відзначаючи сильні та можливі слабкі стратегії “перекладача”. Робляться загальні висновки про наявні ресурси та перспективи саморозвитку, створюються умови для продукування групою додаткових стратегій, які могли б бути корисними в запропонованому сценарії, і лише після завершення викладач пропонує ті способи справлятися зі стресом, які не були представлені групою. У процесі навчання ролі міняються, сценарії поступово ускладнюються і збільшується час їх реалізації. Так створюються штучні умови для фрустрації, втоми, можливої появи помірної емоційної дизрегуляції (наприклад, роздратування), і можливість стабілізувати ці стани в колі однокурсників та при підтримці більш досвідченого викладача. Таким чином, запропонована технологія частково відповідає стадіям емпіричного навчання Д. Колба: практичний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування.

Набір можливих реалістичних сценаріїв професійного усного перекладу може бути таким: переклад учасників офіційної делегації, ділова розмова бізнес-партнерів, переклад на виробництві, переклад у медичних закладах між розмови лікаря та хворого, переклад під час прогулянки містом, переклад під час відвідування місць, пов'язаних із трагічними подіями, переклад під час відвідування дошкільних та шкільних закладів тощо. Також учасники можуть пропонувати свої варіанти.

Крім того, перспективним напрямом формування та підсилення психологічної компетентності усних перекладачів ми вважаємо супервізорську модель. Супервізія як засіб профілактики емоційного та професійного вигорання широко застосовують у психологічній та психотерапевтичній практиці. Це поняття поширилось у допоміжних професіях із психоаналізу, але вже виходить за межі його трактування в цьому контексті (А. Браун, 2003). На сьогодні супервізію розглядають як засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор допомагає розвиватись та полегшує роботу персоналу, забезпечуючи стандарти роботи (Ушакова, 2011;



Івашова, 2019). У такому вигляді супервізійний підхід з 2018 року пропонують упроваджувати в педагогічну практику в Україні (Концепція “Нова Українська школа”, 2018). Метою проведення супервізій в освітньому середовищі школи є професійна підтримка колег-початківців, підвищення їхньої компетентності згідно з вимогами професійних і освітніх стандартів, а також допомога їм у запобіганні професійним труднощам та подоланні цих труднощів, у профілактиці емоційного вигорання. Спостереження більш досвідченого колеги за роботою менш досвідченого, обговорення сильних та слабких сторін, виправлення помилок, що виникають у процесі роботи, у нашому суспільстві більш відоме як практика наставництва. Проте її реалізація ніяк не оформлена ні нормативними документами, ні посадовими правами та обов’язками, як це прийнято в західних та деяких східних країнах, де існує інститут супервізорства.

Оскільки професія усного перекладача належить до професій сфери “людина-людина” з високим ризиком емоційного вигорання, вбачаємо перспективним напрямом випрацювання супервізійної моделі як форми навчання та підвищення кваліфікації фахівця усного перекладу як спосіб допомоги спеціалісту не потрапити в замкнене коло власних негативних думок і почуттів і не спровокувати більш серйозних психологічних ускладнень, пов’язаних із професією. Ці питання ще потребують свого ширшого осмислення із залученням до обговорення фахівців з психології, у тому числі – з досвідом супервізорської діяльності.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Описані в статті теоретичні та емпіричні дані дозволили висновувати, що професійна підготовка майбутніх усних перекладачів не може обмежуватися лише вільним володінням іноземними мовами та технічними аспектами перекладу. Сучасний стан підготовки фахівців перекладу у вищих закладах України відповідає компетентнісній парадигмі, що передбачає комплексну, суб’єктно-орієнтовану, творчо збагачену, технічно забезпечену освітню програму, яка враховує широкий спектр знань, умінь і навичок, потрібних перекладачеві. Водночас, усному перекладу приділяється менше уваги, особливо психологічній компоненті професійної компетентності. На нашу думку, корисним напрямком покращення якості підготовки професійних усних перекладачів у закладах вищої освіти, зокрема перекладачів з/на японську мову, є посилення психологічної готовності студентів працювати в умовах, насичених стресовими чинниками. Звичайно, донавчання, самостійні пошуки власного стилю в роботі, підвищення професійних компетентностей уже в професійному досвіді ніхто не спростовує, проте надання достатнього рівня практичної підготовки та психологічних навичок, що знизять стресове навантаження на молодих фахівців перекладу, ми вважаємо потрібним завданням, яке має взяти на себе вища школа.

У підготовці майбутніх перекладачів східних мов (зокрема, японської) разом з розвитком лінгвістичної компетенції та наданням студентам необхідних знань щодо культури мовної поведінки в різних ситуаціях усного перекладу, ділової зокрема, рекомендуємо підсилити увагу до психологічної компетентності, до якої ми відносимо здатність фахівця справлятися зі стресом, мати навички емоційної регуляції, конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації, бути готовими працювати в дискомфортних умовах тощо, що позитивно позначатиметься і на стані самого перекладача, і на якості самого перекладу.

**Перспективним напрямком** у цій темі вважаємо вивчення проблеми формування супервізії як моделі надання перекладачам допомоги з професійного удосконалення, профілактики стресу та емоційного вигорання.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бахов, І. С. (2011). *Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі*. [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національна академія внутрішніх справ]. НБУВ. <https://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20110901001688>
- Білоус, О. М. (2013). *Теорія і технологія перекладу*. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
- Браун, А. (2003). *Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах*. Пульсари.
- Букрієнко, А. О., & Комісаров, К. Ю. (2016). *Японсько-український переклад*. Практичний курс Т. 1. Видавничий дім Дмитра Бураго.
- Бюро перекладів “Азуріт”.  
<https://www.azurit.kiev.ua/uk/2017/08/30/profpridatnist-i-profesijni-vimogi-dlya-perekladachiv/>
- Дзябко, Ю. М. (2015). *Семантична структура термінологічного поля “мовна політика” в українській та японській мовах* [Неопубл. дис. канд. філол. наук]. Львівський національний університет імені Івана Франка.
- Довгань, Л. (2023). *Сучасні підходи та тенденції професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів у системі вищої освіти*. DOI:10.31652/2412-1142-2023-69-152-163.
- Запорожцева, Ю. С. (2020). Стратегія супервізії (наставництва) як підтримка професійного розвитку сучасного педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69(1), 70–73.
- Зінуква, Н. В. (2018). *Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (на матеріалі англійської та української мов)* [Неопубл. дис. д-ра пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Івашкевич, Е., & Онуфрієва, Л. (2020). *Готовність майбутніх перекладачів до виконання професійної діяльності*. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.71-92>.
- Івашова, С. (2019). *Супервізія як технологія професійного розвитку: результати наукової розвідки*.  
<https://sivashnova.blogspot.com/2019/02/blog-post.html>.
- Кияк, Т. Р., Огуй, О. Д., & Науменко, А. М. (2008). *Перекладознавство (німецько-український напрям)*. Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”.
- Ковтун, О. В., Гармаш, Т. А., & Хайдарі, Н. І. (2020). Потенціал технології подкастинг у формуванні іншомовної компетентності майбутніх перекладачів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр.*, 16, 60–68.
- Кочубей, О. С. (2016). *Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів* [Неопубл. дис. канд. психол. наук]. Рівненський державний гуманітарний університет.
- Малахова, А. (2014). Соціальні відносини японського суспільства та мовний етикет. *Мовні і концептуальні картини світу*, 49, 250–255.
- Марута, Н. О., Чабан, О. С., & Каленська, Г. Ю. (2019). Особливості емоційного вигорання в працівників сфери охорони неврологічного та психічного здоров'я. *Міжнародний неврологічний журнал*, 7(109), 22–30.
- Мосенкіс, Ю. Л., & Якименко, М. В. (2005). *Всесвіт у дзеркалі японської мови: Словесні символи культури Японії*. Видавничий дім А+С.

*Перекладацька практика (японісти)*

<https://philology.lnu.edu.ua/course/perekladatska-praktyka-japonisty>.

Робоча програма “Навчальна практика: перекладацька” для студентів III курсу спеціальності 035 Філологія. Спеціалізації 035.069. Східні мови та літератури (переклад включно), перша – японська. (2020).

<https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/01/Prakt.-Pereklad.-iapon..pdf>

Сороко, Н., & Гаєвська, О. (2021). Використання імерсивних технологій для підготовки майбутніх перекладачів східних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 1, 287–298.

Супервізія як технологія післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті Концепції “Нова українська школа”. (2021). DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13).

Типове положення про проведення супервізії, впровадження Концепції “Нова українська школа”, затверджене Міністерством освіти і науки України. (2018).

<https://profcenter.com.ua/wp-content/uploads/2021/01/Typove-polozhennya-pro-provedennya-superviziyi-3.pdf>

Ушакова, І. В. (2011). *Супервізія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.

Хмелівська, С. І., Холод, І. В., & Лемик, І. М. (2023). Інноваційні технології навчання майбутніх перекладачів. *Перспективи та інновації науки*, 4(22).

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-)

Черноватий, Л. М., & Ольховська, А. С. (2022). Компетентнісна модель технологічної компетентності майбутнього фахівця з усного перекладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 87(1), 320–335.

Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю “Переклад”*. Нова Книга.

Шевчук, В. В. (2020). *Сучасні підходи до визначення категорії “емоційне вигорання”*. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.17.25>

Boud, D. (1994). *Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation*. [https://www.researchgate.net/publication/266214674\\_Conceptualising\\_learning\\_from\\_experience\\_Developing\\_a\\_model\\_for\\_facilitation](https://www.researchgate.net/publication/266214674_Conceptualising_learning_from_experience_Developing_a_model_for_facilitation)

Chen, T. (2023). *The interplay between psychological well-being, stress, and burnout: Implications for translators and interpreters*. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e18589. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10404948/>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Courtney, J., & Phelan, M. (2019). *Translators’ experiences of occupational stress and job satisfaction*. *Translation & Interpreting*, 11(1), 100–113. doi: 10.12807/ti.111201.2019.a06.

Igarashi, Y. (2021). *Intonation in Japanese dialects*. [https://www.researchgate.net/publication/332249767\\_Intonation\\_in\\_Japanese\\_dialects](https://www.researchgate.net/publication/332249767_Intonation_in_Japanese_dialects)

*Japan-Ukraine Foreign Ministers’ Meeting* (2024).

[https://www.mofa.go.jp/erp/c\\_see/ua/pageite\\_000001\\_00285.html](https://www.mofa.go.jp/erp/c_see/ua/pageite_000001_00285.html)

Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4rd ed.). Taylor & Francis Ltd.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River. Prentice-Hall, Inc.

Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices. *The Interpreters’ Newsletter*, 12(2), 51–67.

<https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/10166/1/12%20full%20text.pdf#page=56>

- Li, S., Wang, Y., & Rasmussen, Y. (2023). *Studying interpreters' stress in crisis communication: evidence from multimodal technology of eye-tracking, heart rate and galvanic skin response*. DOI:10.1080/13556509.2022.2159782/
- NORMES PROFESSIONNELLES. PROFESSIONAL STANDARDS. (2022).  
[https://aiic.org/document/10235/NormesProf-ProfStandards\\_2022\\_E&F\\_final.pdf](https://aiic.org/document/10235/NormesProf-ProfStandards_2022_E&F_final.pdf)
- Pietrzak, P. (2015). *University of Lodz Translation competence*. Ways to translation, Ł. Bogucki, S. Gózdź-Roszkowski & P. Stalmaszczyk (Eds.) (pp. 317–338). Łódź University Press & Jagiellonian University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/330134904\\_Translation\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/330134904_Translation_competence).
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach. in Clas, A. (Ed.). *Meta: Translators' Journal*, vol. 48, no. 4, Dec, 481–497.
- Routledge, H-D. S. (2017). *Translation and Emotion: A Psychological Perspective*. New York.
- Schäffner, Ch. & Adab, B. (2000). *Developing Translation Competence*. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.38>.
- Schwenke, T. J. (2012). Sign language interpreters and burnout. *J. Interpretation*, 20(1), 1–13.
- Schwenke, T. J., Ashby, J. S., & Gnilka, P. B. (2014). Sign language interpreters and burnout: the effects of perfectionism, perceived stress, and coping resources. *Interpreting*, 16(2), 209–232. DOI: 10.1075/intp.16.2.04sch.
- Ukrainian Translator Trainers' Union.  
<https://www.uttu.info/>

## REFERENCES

- Bakhov, I. S. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u vyshchomu navchalnomu zakladi*. [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav]. NBUV. НБУВ.  
<https://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20110901001688>
- Bilous, O. M. (2013). *Teoriia i tekhnolohiia perekladu. Kurs lektsii: doopratsovanyi ta dopovnenyi. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv perekladatskykh viddilen*. RVV KDPU im. V. Yunnychenka.
- Braun, A. (2003). *Supervisor u sotsialnii roboti: Superviziia dohliadu v hromadi, dennykh ta statsionarnykh ustanovakh*. Univ. vyd-vo "Pulsary".
- Bukriienko, A. O., & Komisarov, K. Iu. (2016). *Yaponsko-ukrainskyi pereklad. Praktychnyi kurs T. 1*. Vydavnychy dim Dmytra Buraho.
- Biuro perekladiv "Azurit"*.  
<https://www.azurit.kiev.ua/uk/2017/08/30/profpridatnist-i-profesijni-vimogi-dlya-perekladachiv/>.
- Dziabko, Yu. M. (2015). *Semantychna struktura terminolohichnoho polia "movna polityka" v ukrainskii ta yaponskii movakh* [Neopubl. dys. kand. filol. nauk]. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka.
- Dovhan, L. (2023). *Suchasni pidkhody ta tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh filolohiv-perekladachiv u systemi vyshchoi osvity*. DOI:10.31652/2412-1142-2023-69-152–163.
- Zaporozhtseva, Yu. S. (2020). Stratehiia supervizii (nastavnytstva) yak pidtrymka profesiinoho rozvytku suchasnoho pedahoha. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69(1), 70–73.

- Zinukova, N. V. (2018). *Metodychna systema navchannia studentiv mahistratury usnogo perekladu u zovnishnoekonomichnii sferi (na materialy anhliiskoi ta ukrainskoi mov)* [Neopubl. dys. d-ra ped. nauk]. Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi universytet.
- Ivashkevych, E., & Onufriieva, L. (2020). *Hotovnist maibutnikh perekladachiv do vykonannia profesiinoi diialnosti*.  
<https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.71-92>.
- Ivashova, S. (2019). *Superviziia yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku: rezultaty naukovoi rozvidky*. <https://sivashnova.blogspot.com/2019/02/blog-post.html>.
- Kyiak, T. R., Ohui, O. D., & Naumenko, A. M. (2008). *Perekladoznavstvo (nimetsko-ukrainskyi napriam) : pidruchnyk*. Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr “Kyivskyi universytet”.
- Kovtun, O. V., Harmash, T. A., & Khaidari, N. I. (2020). Potentsial tekhnolohii podkastynh u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriiia : Pedahohika. Psykholohiia : zb. nauk. pr.*, 16. 60–68.
- Kochubei, O. S. (2016). *Psykhologichni chynnyky stanovlennia perekladatskoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv* [Neopubl. dys. kand. psykol. nauk]. Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet.
- Malakhova, A. (2014). Sotsialni vidnosyny yaponskoho suspilstva ta movnyi etyket. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, 49, 250–255.
- Maruta, N. O., Chaban, O. S., & Kalenska, H. Iu. (2019). Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia v pratsivnykiv sfery okhorony nevrolohichnoho ta psykhiichnoho zdorovia. *Mizhnarodnyi nevrolohichnyi zhurnal*, 7(109), 22–30.
- Mosenkis, Yu. L., & Yakymenko, M. V. (2005). *Vsesvit u dzerkali yaponskoi movy: Slovesni symvoly kultury Yaponii*. Vydavnychy dim A+S.  
*Perekladatska praktyka (iaponisty)*  
<https://philology.lnu.edu.ua/course/perekladatska-praktyka-japonisty>.
- Robocha prohrama “Navchalna praktyka: perekladatska” dlia studentiv III kursu spetsialnosti 035 Filolohiia. Spetsializatsii 035.069*. Skhidni movy ta literatury (pereklad vkluchno), persha – yaponska. (2020).  
<https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/01/Prakt.-Pereklad.-iapon..pdf>.
- Soroko, N., & Haievska, O. (2021). Vykorystannia imersyvnykh tekhnolohii dlia pidhotovky maibutnikh perekladachiv skhidnykh mov. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 1, 287–298.
- Superviziia yak tekhnolohiia pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti Kontseptsii “Nova ukrainska shkola”*. (2021). DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13).
- Typove polozhennia pro provedennia supervizii, vprovadzhennia Kontseptsii “Nova ukrainska shkola”*, zatverdzhene Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy. (2018).  
<https://profcenter.com.ua/wp-content/uploads/2021/01/Typove-polozhennya-pro-provedennya-superviziyi-3.pdf>
- Ushakova, I. V. (2011). *Superviziia : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vshchychkh navchalnykh zakladiv*. Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly.
- Khmelivska, S. I., Kholod, I. V., & Lemyk, I. M. (2023). Innovatsiini tekhnolohii navchannia maibutnikh perekladachiv. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 4(22). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)).
- Chernovatyi, L. M., & Olkhovska, A. S. (2022). Kompetentnisna model tekhnologichnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia z usnogo perekladu. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 87(1), 320–335.

- Chernovatyi, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti* : pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh zakladiv osvity za spetsialnistiu "Pereklad". Nova Knyha.
- Shevchuk, V. V. (2020). *Suchasni pidkhody do vyznachennia katehorii "emotsiine vyhorannia"*. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.17.25>
- Boud, D. (1994). *Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation*. [https://www.researchgate.net/publication/266214674\\_Conceptualising\\_learning\\_from\\_experience\\_Developing\\_a\\_model\\_for\\_facilitation](https://www.researchgate.net/publication/266214674_Conceptualising_learning_from_experience_Developing_a_model_for_facilitation)
- Chen, T. (2023). *The interplay between psychological well-being, stress, and burnout: Implications for translators and interpreters*. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e18589. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10404948/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Courtney, J., & Phelan, M. (2019). *Translators' experiences of occupational stress and job satisfaction*. *Translation & Interpreting*, 11(1), 100–113. doi: 10.12807/ti.111201.2019.a06.
- Igarashi, Y. (2021). *Intonation in Japanese dialects*. [https://www.researchgate.net/publication/332249767\\_Intonation\\_in\\_Japanese\\_dialects](https://www.researchgate.net/publication/332249767_Intonation_in_Japanese_dialects)
- Japan-Ukraine Foreign Ministers' Meeting* (2024). [https://www.mofa.go.jp/erp/c\\_sec/ua/pageite\\_000001\\_00285.html](https://www.mofa.go.jp/erp/c_sec/ua/pageite_000001_00285.html)
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4rd ed.). Taylor & Francis Ltd.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River. Prentice-Hall, Inc.
- Kurz, I. (2003). *Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices*. *The Interpreters' Newsletter*, 12(2), 51–67. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/10166/1/12%20full%20text.pdf#page=56>
- Li, S, Wang, Y. & Rasmussen, Y. (2023). *Studying interpreters' stress in crisis communication: evidence from multimodal technology of eye-tracking, heart rate and galvanic skin response*. DOI:10.1080/13556509.2022.2159782/
- NORMES PROFESSIONNELLES. PROFESSIONAL STANDARDS*. (2022). [https://aiic.org/document/10235/NormesProf-ProfStandards\\_2022\\_E&F\\_final.pdf](https://aiic.org/document/10235/NormesProf-ProfStandards_2022_E&F_final.pdf)
- Pietrzak, P. (2015). *University of Lodz Translation competence*. *Ways to translation*, Ł. Bogucki, S. Góźdz-Roszkowski & P. Stalmaszczyk (Eds.) (pp. 317–338). Łódź University Press & Jagiellonian University Press. [https://www.researchgate.net/publication/330134904\\_Translation\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/330134904_Translation_competence).
- Pym, A. (2003). *Redefining Translation Competence in an Electronic Age: In Defence of a Minimalist Approach*. in Clas, A. (Ed.). *Meta: Translators' Journal*, vol. 48, no. 4, Dec, 481–497.
- Routledge, H-D. S. (2017). *Translation and Emotion: A Psychological Perspective*. New York.
- Schäffner, Ch. & Adab, B. (2000). *Developing Translation Competence*. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.38>.
- Schwenke, T. J. (2012). *Sign language interpreters and burnout*. *J. Interpretation*, 20(1), 1–13.
- Schwenke, T. J., Ashby, J. S., & Gnilka, P. B. (2014). *Sign language interpreters and burnout: the effects of perfectionism, perceived stress, and coping resources*. *Interpreting*, 16(2), 209–232. DOI: 10.1075/intp.16.2.04sch.
- Ukrainian Translator Trainers' Union*. <https://www.uttu.info/>