

В.М. Соколов, Н.Ф. Угодчикова, Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»
(ННГАСУ)

В.М. Соколов, Н.Ф. Угодчикова, Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Монография

Нижний Новгород

ННГАСУ

2013

ББК 74.58
А 45
С 59

Рецензенты:

Швец И.М. – доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Красикова О. Г. – кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородская академия МВД России

Соколов В.М. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе [Текст]: монография / В.М. Соколов, Н.Ф. Угодчикова, Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 186 с. ISBN 978-5-87941-

Рассматриваются вопросы совершенствования дополнительных профессиональных образовательных программ, позволившие реализовать компетентностный подход к содержанию образования. Авторами предложена необходимая совокупность компетенций и построена компетентностная модель выпускника дополнительного иноязычного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»; обоснованы и внедрены дополнительные процедуры в итоговый государственный квалификационный экзамен, ориентированные на оценивание сформированности у выпускников наиболее значимых профессиональных компетенций; предложена корректировка содержания образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на основе использования структурно-логических схем и матриц логических связей; представлены результаты экспериментального исследования по проверке эффективности проведенного совершенствования дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Монография адресована научным работникам в области педагогики профессионального образования, аспирантам, студентам педагогических университетов, может быть полезна в системе повышения квалификации педагогических работников, а также преподавателей иностранного языка.

ББК 74.58

ISBN 978-5-87941-

© Соколов В.М., 2013
© Угодчикова Н.Ф., 2013
© Алешугина Е.А., 2013
© Лошкарева Д.А., 2013
© ННГАСУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

В современном открытом мире растет потребность в квалифицированных специалистах, владеющих иностранными языками на уровне, достаточном, чтобы успешно воспринимать профессиональную информацию и взаимодействовать с коллегами на иностранном языке. Для реализации такой потребности была создана дополнительная языковая образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (далее ПСПК), позволяющая студентам получить дополнительное иноязычное образование в процессе основной профессиональной подготовки. Нормативной основой для такой подготовки служит Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от четвертого июля 1997 года №1435 «О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальности высшего профессионального образования». Получение такой дополнительной специальности выпускниками вузов значительно повышает их востребованность на рынке труда и расширяет спектр их возможного трудоустройства.

Существенные изменения в обществе, а также распространение компетентностного подхода к профессиональному образованию обуславливают необходимость совершенствования образовательных программ, в частности, дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В исследованиях Н.Н. Гавриленко, Т.Н. Крепкой, Н.А. Мыльцевой предложены подходы к определению понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция» переводчика в сфере профессиональной коммуникации, рассмотрена структура данных понятий, а также разработаны модели формирования профессиональной компетентности переводчика в

сфере профессиональной коммуникации. А.Ю.Алипичевым рассматривались проблемы содержания иноязычной подготовки специалиста с дополнительной квалификацией ПСПК, обоснована необходимость взаимосвязи профессиональной деятельности и профессиональной подготовки, выявлены структурные компоненты профессионально-ориентированной структуры личности переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Т. А. Рахимовой обоснована совокупность организационно-педагогических условий эффективной подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе.

В то же время, несмотря на разносторонность и несомненную значимость выполненных исследований, необходимо отметить, что в них не были представлены следующие важные аспекты:

- не определены на основании анализа мнений работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы основные профессиональные компетенции переводчика в сфере профессиональной коммуникации;

- не были определены компоненты содержания обучения, направленные на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника данной дополнительной программы;

- требования итогового государственного квалификационного экзамена, оценивающие и определяющие конечный результат подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации, не были в полной мере ориентированы на оценку наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника данной программы дополнительного образования.

Стремление найти пути разрешения сложившегося противоречия между современной потребностью в совершенствовании дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и недостаточной разработанностью совокупности компетентностно-ориентированных методов, ориентированных на

совершенствование данной дополнительной образовательной программы, определило проблему данного исследования.

Компетентностно-ориентированное совершенствование языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» возможно, если:

- будет разработана компетентностная модель выпускника дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в которой будут представлены наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника данной дополнительной программы, полученные на основании анализа мнения работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы;

- наиболее значимые профессиональные компетенции в составе компетентностной модели выпускника-переводчика в профессиональной сфере коммуникации будут составлять основу итоговой аттестации студентов, прошедших обучение по дополнительной языковой образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»;

- будет проведен анализ и принята кафедрой коррекция содержания образовательной программы с позиций связей учебных дисциплин с наиболее значимыми профессиональными компетенциями, представленными в компетентностной модели выпускника данной дополнительной программы;

- будет разработана процедура оценки реализации совокупности методов, обеспечивающих совершенствование образовательной программы дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Методологические и теоретические основы исследования составили:

- положения компетентностного подхода в профессиональном образовании, (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Б.К. Коломиец, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Щадриков, Дж. Равен, Е. Freidson,

E. Greenwood, P. Jarvis, S.B. Parry, E. Derous, A. Gonczi, P. Hager, T.N. Garavan, D. McGuire, W. Kouwenhoven и др.);

– методологические вопросы разработки модели специалиста (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Е.М. Иванова, А.К. Маркова, Е.Э. Смирнова, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.);

– концепция стандартизации и качества высшего профессионального образования (В.И. Байденко, Б.К. Коломиец, Н.А. Селезнева, В.М. Соколов, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур и др.);

– научные труды в области педагогической квалитметрии (А.И. Субетто, В.С. Черепанов, L.M. Spencer, C. Thompson, A. Bonner, G. Stewart, M. Kutz, J. Scialli и др.);

– теории проектирования содержания обучения и педагогических систем (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, В.М. Соколов, А.М. Сохор и др.);

– лингводидактические основы обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя и др.) и подготовки переводчиков (В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, О.Г. Оберемко и др.).

В соответствии с избранной методологией и поставленными задачами в работе были использованы следующие методы исследования:

– методы теоретического исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, диссертационных работ по проблемам профессионального образования, анализ нормативных источников информации (законы, государственные образовательные стандарты, квалификационные требования, примерные образовательные и учебные программы) по тематике исследования; обобщение и систематизация научных положений по теме исследования, сравнение, моделирование, абстрагирование;

- методы эмпирического исследования: наблюдение, опрос, анкетирование, экспертная оценка, включая элементы метода Дельфи, педагогический эксперимент;

- методы анализа и проектирования содержания обучения: метод структурно-логических схем и структурно-логических матриц.

В представленном исследовании:

- разработана компетентностная модель выпускника дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере программы профессиональной коммуникации» (английский язык), содержащая его наиболее значимые профессиональные компетенции, выделенные на основании результатов анкетирования мнений представителей основных работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы;

- предложены дополнительные компетентностно-ориентированные механизмы итоговой аттестации для расширения способов оценки всей системы подготовки, ориентированной на достижение наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника с дополнительной квалификацией ПСПК;

- адаптированы к проблеме методы компетентностно-ориентированного анализа содержания дополнительной языковой образовательной программы:

- а) построения структурно-логических схем, представляющих связи содержания учебных дисциплин с наиболее значимыми профессиональными компетенциями выпускника данной образовательной программы;

- б) метод матриц логических связей, включая элементы метода Дельфи, позволяющие получить количественные оценки связей элементов содержания как отдельных дисциплин, так и элементов, принадлежащих разным учебным дисциплинам образовательной программы, что позволяет конкретизировать степень связанности дисциплины с ключевыми профессиональными компетенциями выпускника и предлагать обоснованную коррекцию содержания программы.

– зафиксированы положительные результаты изменений образовательной программы ПСПК, внесенных на основании компетентностно-ориентированного совершенствования данной программы.

Результаты диссертационного исследования были использованы в совершенствовании образовательной программы дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» и могут быть использованы учебными заведениями высшего профессионального образования, осуществляющими дополнительную языковую подготовку «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Работа также может представлять интерес для разработчиков требований к уровню подготовленности по ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также при лицензировании, аттестации и аккредитации ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

ГЛАВА 1. ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Образовательная программа является моделью определенной педагогической системы. Под термином «образовательная программа» в нашем исследовании мы будем придерживаться определения, данного в Проекте письма Минобрнауки о порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения: основная образовательная программа высшего учебного заведения (ООП) – система документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускников [123].

В соответствии с современными системными представлениями педагогическая система и реализующий ее учебный процесс представляют собой сложную многоэлементную и многоуровневую структуру, при этом система дополнительной подготовки входит в состав данной структуры, образуя соответствующую подсистему.

Педагогические системы и происходящие в них процессы направлены на достижение определенных целей. *Целеполагание* всегда рассматривалось как важнейшая характеристика дидактического процесса. «Цель – идеально, деятельностью мышления положенный результат, ради достижения которого предпринимаются те или иные деятельности» [159, С. 459]. Таким образом, современная постановка целей образовательной системы ориентирована на конечный результат.

По мнению исследователей проектирования педагогических систем системообразующей основой процесса подготовки выпускников высшего профессионального образования является совокупность конечных целей этого процесса [139].

Для реальных аспектов управления образовательными системами определенная таким образом компетентность, т. е. рассматриваемая как

обобщенная цель функционирования и развития образовательной системы, должна быть разложена (декомпозирована) на системно связанную (и поэтому лишь условно, приближенно автономную) совокупность более простых (элементарных) подсовокупностей свойств, более элементарных компетенций.

Декомпозиция обобщенной цели представляет собой «дерево целей», обеспечивающее последовательный переход от более обобщенных (абстрактных) целей к более конкретным. При этом первый уровень целей – требований к уровню подготовленности выпускника, представляющий описание приобретаемых им (поддерживаемых и целенаправленно развиваемых) в процессе обучения свойств – тоже будет достаточно обобщенным, непосредственно независимым от конкретного содержания образования.

Совокупность наиболее значимых свойств, которую должен приобрести и продемонстрировать в реальной или имитационной ситуации выпускник конкретной образовательной системы, является основной конечной целью образовательного процесса в этой системе. Такую совокупность свойств называют концептуальной моделью выпускника [139].

С точки зрения Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломова, В.А. Пономаренко концептуальная модель рассматривается как основное внутреннее средство деятельности, создаваемое в процессе обучения. В эту модель включен *жизненный опыт человека и знания*, полученные при специальном обучении, а также сведения, поступающие в процессе управления. В содержание модели включается некоторый набор образов реальной и прогнозируемой обстановки, в которой происходит деятельность, знание *совокупности возможных исполнительских действий*, свойств объекта управления. Модель включает также широкое представление *о задачах системы, мотивы деятельности*, знание последствий правильных и ошибочных решений, *готовность к нестандартным, маловероятным событиям*. Концептуальная

модель – это своеобразный внутренний мир оператора, который основан на большом количестве априорной информации о среде и который является относительно постоянным фоном действий человека и базой для принятия решений. В работе Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломова, В.А. Пономаренко концептуальная модель рассматривается как комплексный соотносимый с объектом его целостный динамический образ, в котором находит свое отражение заданная динамика объекта, номинальная структура процесса, т.е. такая, какой она должна быть в представлении оператора. Концептуальная модель базовый компонент структуры образного отражения, глобальный образ [44, 83].

В более раннем подходе описание целей обучения (совокупности предполагаемых свойств выпускника) этого уровня представляется через освоение выпускником *обобщенных видов человеческой деятельности*: познавательной, проектно-моделирующей, ценностно-ориентационной, художественной, коммуникативной [142].

Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых предназначены. Совокупность финальных целей или перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получила название *модели (профиля) специалиста*. Создание *модели выпускника* является ключевым источником информации для создания и совершенствования образовательной программы, обеспечивающей соответствие вузовской подготовки требованиям, предъявляемым современными условиями к специалистам [142].

1.1. Модель выпускника ВПО

За последнее время как за рубежом, так и в отечественной системе высшего профессионального образования достаточно много работ было посвящено моделям, использовавшимся для получения наглядного представления о будущей профессиональной деятельности того или иного специалиста.

Методологическим вопросам разработки модели специалиста посвящены работы Е.Э. Смирновой [136, 137] (деятельностный подход), Е.А. Климова [63, 64] (субъектный подход), Е.М. Ивановой [56] (профессиографирование, системный, деятельностный и субъектный подходы), Н.Ф. Талызиной (задачный подход) [148, 149, 150], В.Д. Шадрикова (системный подход) [164, 165].

В современной науке понятие «*модель*» имеет множество смыслов. Модели бывают нескольких типов: физические, математические, имитационные и т.д. В нашем исследовании модель будет рассматриваться как своего рода информационный эквивалент объекта, созданный для определенных целей.

Построенная модель обеспечивает существенное сжатие информации, но при этом какие-то грани изучаемого процесса отбрасываются как несущественные. По мнению исследователей, укоренившееся со школьных лет представление о том, что модель может быть только математической, глубоко ошибочно [121]. Модель может быть сформулирована и на естественном языке. В любом случае модель проще, в некотором смысле грубее изучаемого явления, но зато одну и ту же модель можно использовать для описания широкого класса явлений.

Под моделью (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в широком смысле принято понимать аналог, заместитель оригинала (фрагмента действительности), который при определенных условиях воспроизводит интересующие исследователя свойства оригинала.

Более точно можно сказать, что модель – это концептуальный инструмент, ориентированный в первую очередь на управление моделируемым процессом или явлением. При этом функция предсказания, прогнозирования служит целям управления.

В естественно-научной среде моделирование считают только математическим, в гуманитарной сфере чаще используются содержательные модели. Любая модель является моделью объекта, фрагмента реальности. Наблюдая за объектом, индивид формирует в голове некий мыслимый (ментальный, когнитивный) образ объекта. Стремясь сформировать модель, исследователь, как правило, стремится ответить на определенные, конкретные вопросы, поэтому из бесконечно сложной реальности отсекается все ненужное с целью получения более компактного и лаконичного описания объекта. Построение содержательной модели позволяет получить новую информацию о поведении объекта, выявить взаимосвязи и закономерности, которые не удастся обнаружить при других способах анализа.

По своему функциональному признаку содержательные модели подразделяются на описательные, объяснительные и прогностические. Описательной моделью можно назвать любое описание объекта. Объяснительные модели призваны ответить на вопрос, почему что-либо происходит. Прогностические модели должны описывать будущее поведение объекта, т.е. отвечать на вопрос, к каким изменениям приводит то или иное воздействие на исследуемый объект [6].

Первые исследователи проблемы проектирования моделей исходили из реальной деятельности специалистов на производстве, разбивая ее на элементарные функции (действия). В соответствии с этими функциями определялось содержание, объем знаний и умений, которые необходимы специалисту для реализации каждой функции, ставилась проблема научного описания социально и профессионально обусловленных требований к специалисту, разрабатывались способы их описания и различные формы их

отображения, одной из которых явилась профессиограмма (технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности). Это документ, который определяет функциональное содержание профессиональной деятельности, систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих ее эффективность и дающих обоснование дисциплин, формирующих соответствующие качества специалиста.

Вслед за профессиографическим подходом к формированию требований целесообразно (по принципу содержательной близости методов) назвать работы по созданию модели выпускника вуза – специалиста. В данной работе не предполагалось подробно анализировать эти исследования, отметим лишь значимые для нас результаты.

В работе [136.–С.4] представлено четкое разграничение двух взаимосвязанных моделей: «модели деятельности» и «модели подготовки специалиста». При этом модель деятельности, интегрируя в себе основные, важнейшие требования практики к специалисту соответствующего профиля и квалификации, определяет конкретный заказ высшей школе на его подготовку. Вуз, принимая и конкретизируя этот заказ, разрабатывает модель подготовки, точно зная, что от него ждут.

В исследовании Е.Э. Смирновой [136] модель специалиста рассматривается как *аналог его деятельности*, где объединены такие свойства личности (профессиональное мышление, профессиональные убеждения и другие), которые носят конкретный характер, то есть реально представлены в структуре личности. Рассматриваемая модель обладает важным для нашего исследования свойством: обнаруживает возможности выделения нового, более совершенного целого – готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

В соответствии с представленной концепцией модель как законодатель цели обучения специалиста в вузе должна строиться на основе целой системы учебных действий, максимально соотнесенных с будущей

профессиональной деятельностью этого специалиста и в соответствии с возможностями каждого учебного предмета.

Важный вклад в разработку моделей специалистов был внесен Н.Ф. Талызиной, которая утверждала, что проблема модели специалиста является ключевой для определения содержания учебных планов и учебных программ. Автор предлагает описывать цели образования, а следовательно, модель специалиста через системы типовых задач, с которой выпускник встретится в будущем. Система типовых профессиональных задач позволяет разработать систему типовых умений, дает возможность однозначно определять программу знаний, на которую опираются запланированные умения. Предложенное Н.Ф. Талызиной конструирование модели специалиста на деятельностной основе через описание профессиональных задач позволило сформулировать интегрированные, деятельностно-ориентированные требования к уровню подготовки выпускников вузов по конкретным специальностям. В структуре модели специалиста Н.Ф. Талызина предлагает выделять задачи, обусловленные особенностями времени, общественно-исторического строя и задачи, диктуемые требованиями профессии, специальности [148, 149].

Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи. К ним можно отнести:

- экологические задачи;
- задачи непрерывного послевузовского образования;
- задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности.

2. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны.

3. Третий уровень – собственно профессиональные задачи. В самом общем виде они могут быть разделены практически для любой специальности на три типа:

- исследовательские задачи;
- практические задачи;
- педагогические задачи [148].

Проблемы системогенеза профессиональной деятельности рассматриваются в работах В.Д. Шадрикова. На начальной стадии обучения «любая профессиональная деятельность предстает перед учеником в форме нормативно одобренного способа деятельности, которая выступает как категория, где в обобщенной форме содержится информация о правилах и условиях получения желаемой полезной продукции, обобщены опыт и способности предшественников». Наиболее общей частью является здесь представление о конечной цели профессионального обучения субъекта и его общей логике, процедуре. В процессе овладения профессией человек распрямечивает нормативный способ, который дан ему через образцы труда профессионалов. За счет своих индивидуальных особенностей субъект превращает нормативный способ в свой индивидуальный способ деятельности, придавая ему черты индивидуального стиля [164.–С. 48–60].

Опыт исследований по созданию моделей специалистов с целью совершенствования деятельности высшей школы показал, что в педагогике и психологии высшей школы существовало большое количество разработок по совершенствованию подготовки специалистов в вузах, в частности, создание моделей специалистов разных профилей, введением квалификационных характеристик, на основе которых разрабатывались квалификационные модели выпускников, которые вошли в образовательные стандарты предшествующих поколений.

Подробный обзор зарождения и развития квалификационных характеристик приводится в работе В. М. Соколова, который сформулировал основные различия между профессиограммой и квалификационной характеристикой. По мнению В. М. Соколова, первая описывает социально-экономические, санитарно-технические, психологические и другие особенности профессии, в то время как в квалификационной характеристике рассматривается не профессия или специальность, а носитель этой специальности определенного уровня квалификации. Помимо различий в подходах к построению существует различие и в целях разработки профессиограммы и квалификационной характеристики. Разработка профессиограммы проводится с целью совершенствования профотбора, профконсультации и профадаптации, рационализации режима и условий труда [139].

Квалификационные характеристики второго поколения – это прообраз государственных образовательных стандартов (ГОС), определенных Законом РФ «Об образовании». Для проектирования ГОС к квалификационной характеристике добавляется обязательный минимум образовательных программ. Разработка ГОС должна аккумулировать в себе опыт по созданию требований к выпускнику от профессиограмм и моделей до квалификационных характеристик второго поколения. В некоторых случаях программ дополнительного профессионального образования неполным ГОС являются государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки специалистов.

1.2. Государственный образовательный стандарт ВПО как нормативная основа содержания подготовки

Стандарты образования введены в нашей стране в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» [45]. Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в

качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Государственный образовательный стандарт – эталонный уровень образования по каждой образовательной программе, необходимый для данного общества в определенной исторической отрезок времени; образовательный уровень, который должен быть достигнут учащимися для получения документов о соответствующем образовании.

Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Необходимость проведения стандартизации образования вызвана коренными переменами в сфере образования как общественного явления.

Особенностью государственных образовательных стандартов *первого поколения* являлось то, что наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области они содержали также общие требования к развитию.

В 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [158], в соответствии с этим законом в 2000 году были введены в действие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) *второго поколения*. Государственные образовательные стандарты второго поколения не подчиняют учебный процесс жесткому шаблону, а, напротив, открывают широкие возможности для педагогического творчества, для создания вокруг обязательного ядра содержания вариативных программ, разнообразных технологий обучения.

Введение образовательных стандартов позволяет: а) оценивать состояние системы образования; б) обеспечивать права граждан на

полноценное образование; в) сохранять единое образовательное пространство России; г) гуманизировать образование; д) управлять системой образования; е) повышать качество образования. Известно, что сами по себе стандарты ничего не решают, решают люди, которые ими руководствуются и неукоснительно следуют их предписаниям.

Стандарты высшего профессионального образования второго поколения построены на квалификационной модели специалиста, включающей знания, умения, навыки.

В настоящее время вступили в действие ФГОС ВПО *третьего поколения* [124, 157], что предполагает ориентацию на результаты образования, а для описания конечного результата обучения вводится новое понятие *компетентность*. Образовательные стандарты третьего поколения представляют собой дальнейшее развитие системно-деятельностного подхода к образованию, получившего в прежние годы свое воплощение в разработке квалификационных характеристик выпускников вузов, общих требований к уровню подготовленности в стандартах первого поколения, или подготовленности выпускников к видам деятельности и решению профессиональных задач в ГОС первого и второго поколений [13]. Системно-деятельностный подход является своего рода «предтечей» компетентностного подхода. По мнению исследователей, ГОС ВПО первого и второго поколений не удалось освоить методологию целеполагания, нечеткими оставались границы между образовательными стандартами и основной образовательной программой, наблюдалась существенная перегрузка ГОС ВПО, что делало его в формальным документом, не оказавшим серьезного влияния на качественные изменения образовательного процесса в высшей школе. Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает новое проектирование результатов образования. Он призван очертить квалификации бакалавра, специалиста, магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения,

компетенций и профиля. Компетентностный подход означает существенный сдвиг в сторону студентоцентрированного обучения, попытку перейти от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции[12].

Соответственно была принята система требований к выпускнику, которые были сформулированы в виде компетентностей и компетенций, обозначающих самые разные явления: умственные действия, личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации, особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и т.д. Наиболее полно многообразие значений находит отражение в европейском проекте TUNING, где компетенции представлены следующим образом: инструментальные, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения; межличностные компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике, социальные умения; системные компетенции как умения и способности [189]. Приоритетным направлением совместных усилий названо определение общих и специальных компетенций выпускников первого и второго циклов (уровней) обучения (имеются в виду бакалавры и магистры), выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускник должен уметь делать по завершении обучения [152,153].

С согласия разработчиков компетентностного подхода принято определение, предложенное в европейском проекте TUNING. Понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям, которые описывают

уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать [11, 12, 13]. Компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм и др.) Это свидетельствует о системном характере формирования компетенций. Подчеркивается обобщенный интегральный характер понятия «компетенция» по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам», но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание.

Идентификация компетенций может быть организована под эгидой Учебно-методических объединений (УМО). Каждое УМО определяет соответствующие вузы, которые должны провести выявление общих (универсальных) и профессиональных (предметно-специализированных) компетенций. Опрос относительно состава компетенций проводят отобранные вузы, в нем участвуют работодатели, выпускники, профессорско-преподавательский состав [11].

Проведение анкетирования предполагает решение ряда вопросов: организационных, методологических и методических. Нужно разработать анкеты, определить оптимальный состав респондентов (на качественном и количественном уровнях), выбрать способы опроса, сбора анкет, методы обработки и анализа информации, а также форму представления результатов. Все организационные и методические вопросы анкетирования уходят своими корнями в культуру проведения социологических исследований [147, 162].

Согласно же методологии квалиметрии экспертов отбирают из числа высококвалифицированных специалистов в соответствующей отрасли знаний по целой серии методик (взаимных рекомендаций, самооценки, оценки аргументированности кандидата в эксперты, анкетных данных и др.) [162, 163].

Математический и понятийный аппарат экспертных методов, а именно метода групповых экспертных оценок, достаточно адаптирован к решению педагогических задач и позволяет квалитметрически обосновать коллективные суждения при отборе элементов социального опыта.

Особенностью использования экспертных методов при отборе элементов социального опыта является работа с высококвалифицированными специалистами – учителями, преподавателями, представителями видов профессиональной деятельности, соответствующих профилю обучения. Только они достоверно определяют значения параметров учебных элементов:

- представители видов профессиональной деятельности – для выполнения профессиональной деятельности;
- преподаватели – для корректировки программ профессионального обучения.

В связи с этим особое значение приобретает процедура формирования экспертной группы, характеризующейся требованиями компетентности, согласованности, репрезентативности.

В качестве показателя уровня компетентности экспертов в области педагогики могут выступать следующие профессиональные характеристики: должностное положение, образование, стаж научной и практической работы и др. [163]. Подбор экспертов осуществляется по значениям их коэффициентов компетентности – величин, характеризующих достоверность суждений эксперта.

Определение численного значения коэффициента компетентности каждого из кандидатов в эксперты производится после заполнения им соответствующей анкеты компетентности. Разрабатываемая анкета компетентности также должна учитывать специфику педагогических исследований. Этапы конструирования анкеты достаточно подробно рассмотрены в работах В. С. Черепанова [163].

С утверждением и введением в действие Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) перед вузами встает задача перехода на новые основные образовательные программы (ООП). Ориентация ФГОС ВПО на результаты образования в виде компетентностной модели выпускника требует совершенно иных подходов к проектированию ООП вузов. Для разработки ООП должна быть сформирована специальная рабочая группа.

В ООП указываются виды профессиональной деятельности и круг задач, который должен решать выпускник в соответствии с определенным видом деятельности. При этом конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр или магистр, определяются высшим учебным заведением совместно с заинтересованными участниками образовательного процесса. Для каждого вида деятельности в ФГОС ВПО определяется круг задач, который должен решать выпускник различных направлений подготовки.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ состоят в описании набора компетенций, которыми должен обладать выпускник по различным направлениям подготовки. Набор компетенций состоит из двух групп. Это общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК). Профессиональные компетенции представлены по видам профессиональной деятельности.

При разработке ООП вузы могут расширить компетентностную модель выпускника своего вуза за счет включения дополнительных компетенций, характерных для соответствующего региона, отражающих традиции образования в конкретном вузе или устанавливающих требования основных работодателей.

Структура основных образовательных программ в ФГОС ВПО отличается от образовательных стандартов предыдущих поколений. Каждый учебный цикл (гуманитарный, социальный и экономический;

математический и естественнонаучный; профессиональный) имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную) часть, которая устанавливается вузом.

1.3. Компетентность как цель и результат подготовки специалиста

В современных условиях вопросу профессиональной компетентности уделяется большое внимание. Понятие профессиональной компетентности широко представлено в зарубежных исследованиях. Зарождением компетентностного подхода послужили работы англо-американских социологов. Социология образования и социология профессий получили наибольшее развитие именно в этих странах. В результате появилось множество концепций, описывающих характеристики, отвечающие идеальному типу профессии [176, 181, 182].

В 1984 году Джон Равен в работе «Компетентность в современном обществе» не только приводит развернутое определение компетентности, но и излагает свои представления о природе компетентности, различает виды компетентностей и осуществляет их классификацию. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с мотивированными способностями среди которых: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, готовность к решению сложных проблем и др. Дж. Равен трактует понятие компетентности как *специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области*, включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также ответственность за свои действия [128].

В работах зарубежных авторов также широко представлено понятие профессиональной компетентности:

– способность выполнять определенные виды работ в соответствии со стандартами, заданными рабочим местом (Field & Drysdale, 1991);

– способность выбирать и использовать различные свойства субъекта (такие как знания, умения, убеждения), необходимые для определенной деятельности на должном уровне (Kirschner et al., 1997);

– обладание определенными свойствами (такими как знания, умения, убеждения);

– просто описание того, что человек может делать (Garavan & McGuire, 2001) [177];

– способность выполнять в соответствии со стандартом ключевые профессиональные задачи (Hager & Gonczi, 1996) [179, 180].

Определение объема понятия компетенции помогает сделать его конкретным, направляя внимание на конкретный интересующий человека аспект проблемы. Этот аспект в литературе возникает достаточно часто. Американский подход направлен на выявление поведенческих характеристик компетенции. Американцы понимают компетенцию как основополагающий поведенческий аспект или характеристику, которая может проявляться в эффективном и/или успешном (superior) действии и которая зависит от контекста действия, организационных факторов и факторов среды, а также характеристик профессиональной деятельности. Американский подход к определению компетенции берет начало из практики профотбора [174].

С другой стороны, англичане в своем определении сосредотачиваются не на личностных характеристиках, а на свойствах самой деятельности. Главный вопрос, решаемый в этом направлении, – каковы те главные элементы деятельности, которые должны быть выполнены, чтобы считать результат достигнутым, удовлетворяющим заданным требованиям. Здесь «работники проявляют компетентность в той степени, в какой их деятельность достигает или превосходит описанные стандарты» [187. – С.49]. Обобщая, можно сказать, что английская школа компетенций направлена на изучение характеристик деятельности и их выполнение, тогда как американская концентрируется на людях, которые эту деятельность

выполняют. Противопоставление американской и английской школ также известно как компетенции против компетентности, процесс против результата и поведенческие компетенции против профессиональных [168].

В зарубежной педагогической науке понятие «ключевые компетенции» было введено в 90-х гг. международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. Совет Европы на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» в 1996 году в Берне определил пять групп ключевых компетенций, которым он придает особое значение.

1. Политические и социальные компетенции такие, как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма и ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями такими, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, которые важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни [137].

За последнее время появилось большое количество публикаций, связанных с рассмотрением компетентностного подхода в отечественном образовании, где проблема компетентностного представления результата образования рассматривается российскими исследователями в методологическом, теоретическом и прикладном аспекте (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Д.А. Махотин, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.).

Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а *способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности* в различных социально-значимых ситуациях. В. И. Байденко рассматривает компетентностный подход как «своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [11. – С. 6].

В современной педагогической науке понятия профессиональная компетенция и профессиональная компетентность трактуются неоднозначно. Анализ литературы по этой проблеме показывает, всю сложность и многомерность их трактовки. Данные определения являются однокоренными (от лат. *competentia* – соглашение) и вследствие этого в различных исследованиях они взаимно заменяются, смешиваются, что часто ведет к терминологическим несоответствиям.

В научных исследованиях, посвященным профессиональному образованию, компетенции определяются как *«обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности (ключевые или универсальные, специальные или профессиональные, конкретные)»* [46.– С. 40].

По мнению Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, «компетенции – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность» [47.– С. 26].

Методисты и психологи используют термин компетентность несколько иначе. И.А. Зимняя пишет о воспитании «профессиональной и общеобразовательной компетентности» [54.– С. 45]. И.А. Зимняя определяет компетентность как «актуальное, формируемое личное качество, основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [54.– С. 74].

А.В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, а к компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [161].

По мнению Ю.Г. Татура, компетентность – «проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [153.– С. 9].

А.К. Маркова под профессиональной компетентностью понимает обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [95]. А.К. Маркова представляет профессиональную компетентность более широко, как «систему, структурными компонентами которой являются: профессиональные знания, умения; профессиональные психологические позиции, установки, требуемые профессией; личностные

особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями» [95 С.8]. По мнению исследователя, профессиональная компетентность, включающая специальный, социальный, личностный и индивидуальный аспекты, характеризуется такими личностными качествами, как профессиональное мышление, профессиональная интуиция, самостоятельность в решении профессиональных задач, устойчивая профессиональная мотивация, наличие позитивной Я-концепции, самооценности, приспособление себя к профессии и профессии к себе, переключаемость, универсальность, сильное целеполагание, целостное профессиональное самосознание, саморазвитие профессиональных способностей, профессиональная обучаемость, построение собственной стратегии профессионального роста [95].

Таким образом, можно заключить, что в исследованиях, посвященных профессиональному образованию, компетенция обобщенно рассматривается как интегративная целостность знаний и способов действия, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Говоря о структуре профессиональной компетентности, целесообразно рассмотреть существующие в педагогической науке подходы к данной проблеме и определить роль в целостной системе отдельных компонентов.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех специальностей), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) А.В. Хуторской рассматривает трехуровневую иерархию компетенций:

- ключевые – относятся к общему содержанию образования;
- общепредметные – относятся к определенному кругу предметов или учебных областей;

– предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [161].

И.А. Зимняя в своих работах выделяла три основные группы ключевых компетентностей:

– компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (компетенции здоровье сбережения, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенции интеграции, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии);

– компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении);

– компетенции, относящиеся к деятельности человека (компетенция познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий) [51].

Кроме компетенций общего характера, дополнительно выделяются компетенции, обеспечивающие продуктивность какого-то одного конкретного вида деятельности. Данные виды компетенций определяются некоторыми исследователями как базовые и отражают специфику определенной профессиональной деятельности, тогда как специальные отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетенции, по мнению А.Г. Бермуса, можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области конкретной профессиональной деятельности [16].

Таким образом, можно заключить, что профессиональная компетентность связана с владением человеком группой профессиональных компетенций (в состав которых будут входить ключевые, частные (базовые)

и специальные компетенции) и готовность использовать их в профессиональной деятельности.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются фиксируемые результаты, проявляющиеся в конкретной деятельности выпускников.

В своем исследовании мы будем придерживаться следующих определений: «компетентность» – это целостная, системная совокупность свойств (компетенций) человека, позволяющая ему целенаправленно, успешно и достаточно эффективно выполнять типовую деятельность и разрешать проблемные ситуации, возникающие в реальной жизни. При таком подходе компетенции представляют собой взаимосвязанную совокупность частных свойств, взаимодействующих успешному достижению предвосхищаемого результата совокупности конкретных, действий [140].

В настоящее время вступили в действие ФГОС ВПО *третьего поколения*. Результаты образования в новой компетентностно-ориентированной образовательной программе представляются в виде *компетентностной модели выпускника* – комплексного интегрального образа конечного результата образования, в основе которого лежит понятие «компетенция». Компетенции, которыми должен овладеть выпускник данного направления подготовки, подразделяются на две группы: общекультурные (универсальные, общие) и профессиональные (предметно-специализированные). Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию и различаются для разных направлений подготовки.

Общекультурные компетенции (универсальные, ключевые, базовые, инструментальные, транспредметные, надпрофессиональные и т.д.) являются составной частью модели выпускника любого вуза, так как проявляются не только в решении узкопрофессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает и понимает мир за пределами своей профессии. В

их составе были выделены инвариантные для любой области ключевые компетенции, представленные в материалах Совета Европы [138].

Второй составляющей компетентностной модели специалиста является профессиональные компетенции. Под профессиональными компетенциями понимается совокупность качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в конкретной области или направлении работы, учитывая основную специальность выпускника.

Определение профессиональных целей образовательной программы целей предполагается на «языке» *обобщенной профессиональной деятельности* [140, 142].

В подтверждение вышесказанного стоит добавить, что в ФГОС третьего поколения в содержании пунктов «4.3. Виды профессиональной деятельности» и «4.4. Задачи профессиональной деятельности» можно увидеть архивированное отображение обобщенных видов профессиональной деятельности.

Дальнейший переход от целей обобщенных к целям более конкретным выводит на блоки учебных дисциплин, а следовательно, к вопросам содержания образовательной программы.

1.4. Теоретические основы совершенствования содержания обучения в дидактике

В отечественной педагогике проблема проектирования содержания обучения всегда связывалась с совершенствованием образования и получила отражение в работах Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.М. Сохора и др. Содержание образования – наиболее сложный и основной компонент образовательной системы, который кратко может быть выражен вопросом «Чему учить?».

В педагогической науке существует множество подходов к формированию содержания образования. Можно выделить следующие *подходы*:

– традиционный (знаниевый) – овладение в процессе обучения определенной суммой знаний, умений и навыков. Согласно традиционному подходу, необходимо сформулировать требования к знаниям, умениям, навыкам и к личным качествам специалиста, потенциально подходящим для данной деятельности [55];

– личностно-ориентированный – построение учебного процесса с учетом особенностей обучаемых с целью всестороннего развития их качеств, составляющих мир человека: его интересы, ценностные ориентации, мотивы и цели деятельности, ответственность, качества интеллекта [167];

– контекстный подход предполагает взаимосвязь предметного содержания и содержания будущей профессиональной деятельности. Концепция контекстного обучения заключается в том, что усвоенные в обучении знания, умения и навыки становятся средством решения задач профессиональной деятельности. Чтобы получить статус профессионального знания, учебная информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия и поступка [26];

– культурологический – формирование личности обучаемых в контексте диалога культур с целью развития культуросообразных проявлений и способов деятельности в условиях межкультурного взаимодействия. Содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте [72, 97, 189];

– деятельностный подход делает акцент на овладении ориентировочной основой деятельности, в первую очередь, учебной, через которую осваиваются все иные виды деятельности. Данный подход предполагает

усвоение профессионального и социального опыта посредством активного включения в значимую для студентов учебную деятельность. Исследованиям данного подхода посвящены работы Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной и др.[27, 42, 81, 131, 148];

– наиболее существенный для нашего исследования является компетентностный подход, который рассматривает процесс обучения как целенаправленную подготовку обучаемых применять на практике полученные знания и реализовывать свои качества в определенных жизненных обстоятельствах. Главная идея компетентностного подхода – основным результатом образования в современных условиях целесообразно рассматривать не знания, умения и навыки как таковые, а способность человека самостоятельно решать различные ситуации, возникающие в реальной жизни. Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса в соответствии с результатом образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе». С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Целью данного исследования не является подробное описание каждого из подходов. Однако их теоретическое осмысление ведет к пониманию построения различных концепций содержания образования.

На основе анализа социального опыта И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин выделяют *четыре типа элементов содержания образования*.

1. Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.

2. Система умений и навыков, т.е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета, общих для всех, формирующихся на базе полученных знаний и помогающих человеку сохранять, воспроизводить и использовать информацию, добытую человечеством.

3. Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности.

4. Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности [43.– С. 102–103].

Усвоение данных элементов социального опыта позволяет человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться» в социальную систему, приспосабливаться к ней, но и действовать самостоятельно, творчески.

Ю.К. Бабанский определяет содержание образования как «систему научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду» [10.– С. 366].

По мнению В.С. Леднева, содержание образования представляет собой «содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [80.– С. 54].

В.В. Краевский под содержанием образования понимает сложную многоуровневую педагогическую модель социального заказа, которая представляет в предмете дидактики содержательную сторону обучения [154].

Вслед за Б.С. Гершунским мы будем понимать содержание обучения как «педагогически обоснованную, логически упорядоченную и текстуально зафиксированную в учебных программах научную информацию о материале, подлежащем изучению, представленную в свернутом виде и определяющую содержание обучающей деятельности педагогов и познавательной деятельности учащихся в целях овладения всеми компонентами содержания образования» [37.– С. 99].

При проектировании содержания образования в целом и содержания учебного предмета необходимо опираться на ряд принципов отбора содержания. В.В. Краевским предложено исходить из следующих принципов при формировании содержания обучения:

- принципа соответствия содержания обучения требованиям современного производства и социально-экономического прогнозирования соответствующего региона;

- принципа учета содержательной и процессуальной сторон обучения (при разработке содержания учебного материала необходимо учитывать закономерности, методы, принципы обучения; в программах и учебниках необходимо отражать наряду с содержанием способы его передачи и усвоения, уровни усвоения);

- принципа единого подхода к конструированию содержания образования (теоретический аспект, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося) [154].

Основанием для отбора того или иного учебного материала служит возможность реализации на этом учебном материале основных принципов дидактики, а также общих и конкретных целей обучения и воспитания.

При отборе содержания обучения необходимо учитывать общедидактические требования, предъявляемые к учебному предмету:

- содержание образования должно представлять основы соответствующей науки;

- содержание образования должно иметь общеобразовательный характер;
- учебный материал должен быть логически и рационально организован;
- в содержании должны быть отражены определенные области практических приложений, заложена методология развития соответствующей науки в ее перспективе.

При проектировании содержания обучения критерии его отбора должны дифференцироваться по отношению к различным компонентам учебного предмета, по отношению к различным предметам (учет межпредметных связей). Критерии отбора формируются на основе группы принципов доступности обучения, учета факторов, ограничивающих материальные и временные ресурсы обучения и др. Критерии классифицируются по характеру влияния на отбор содержания как позитивные и негативные. Позитивные критерии указывают на то, что следует включать в содержание обучения, негативные критерии носят противоположный характер.

Согласно классификации, предложенной Ю.К. Бабанским [10], в качестве критериев отбора содержания с точки зрения его оптимальности выделяются:

- целостное отражение в содержании потребностей общества, уровня современной научной, производственно-технической, культурной и общественно-политической информации;
- высокая научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук; соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям обучаемых;
- соответствие объема учебного материала имеющемуся времени на изучение данного предмета;

- учет международного опыта построения содержания образования по данному предмету;

- соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе учебного заведения.

М. Н. Скаткин [135] к числу критериев отбора содержания образования относит:

- учет типологии аспектных (сквозных) проблем данной отрасли знания; учет ведущих методов данной отрасли знания;

- отражение четырех основных элементов содержания обучения (знания, умения, опыт творческой деятельности и эмоциональное отношение);

- включение содержания способов деятельности; возможность формирования общеучебных умений;

- возможность реализации основных видов коммуникативной деятельности;

- возможность реализации основных видов эстетической деятельности;

- учет потребностей профессиональной подготовки по ряду массовых профессий.

Л.М. Перминова выделяет следующие процедуры конструирования содержания образования:

- 1) определение целевого и функционального назначения каждого курса (учебного предмета) в свете интегративной системы содержания образования среди других предметов в образовательной области и ее места среди них; в учебном плане учебного заведения;

- 2) определение вида модели содержания образования на уровне учебного предмета (классическая, вариативная, динамическая);

- 3) определение места данной модели в базисном блоке, в системе дополнительного образования;

4) в соответствии с целью, функцией и видом модели содержания образования определение его ведущих компонентов в соответствии с интегративной системой содержания образования;

5) определение целей и задач курса по отношению к функциям содержания образования;

6) определение содержания учебного материала в соответствии с моделью содержания образования и образовательным стандартом (Федеральным, региональным) и возможности курса по отношению к инварианту состава содержания образования в инвариантной структуре деятельности;

7) при отборе содержания учебного материала учет полноты реализации свойств содержания образования, что должно отразиться на процессуальной и деятельностной стороне при его усвоении;

8) в соответствии с закономерностями функционирования содержания образования предвосхищение отбора учебного материала и пути его обновления с учетом принципов научности, систематичности, последовательности и доступности, а также принципов, разработанных в ходе данного исследования;

9) построение «индивидуализированной образовательной программы с учетом полноты реализации свойств, функций и закономерностей содержания образования, используя все виды имеющихся его моделей в учебном плане» [119.– С. 333].

Таким образом, при проектировании содержания учебной дисциплины необходимо ориентироваться на соблюдение описанных выше процедур, учитывать принципы и критерии отбора содержания обучения, что обеспечит эффективное достижение поставленных целей обучения.

В работе В.М. Соколова иерархия перехода от интегративной, конечной цели подготовки выпускника высшего профессионального

образования – его профессиональной компетентности к совокупности дисциплинарных целей может быть изображена в виде рис.1 [5].

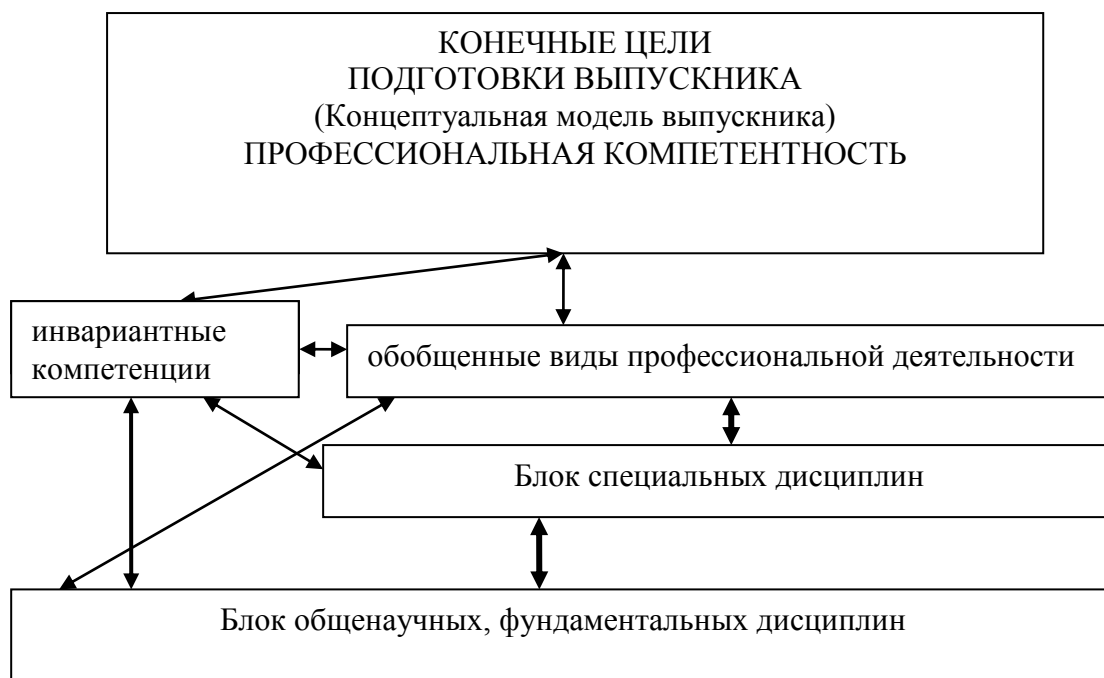


Рис.1. Иерархия целей и содержания подготовки выпускника системы высшего профессионального образования

Как представлено на рисунке, дисциплины «Блока специальных дисциплин» опираются на дисциплины «Блока общенаучных, фундаментальных дисциплин». При этом нужно обязательно иметь в виду определенную противоречивость этой связи, поскольку общенаучные и фундаментальные дисциплины не только обеспечивают успешное усвоение специальных дисциплин (приоритетный аспект целевой подготовки) и через них освоение обобщенных видов профессиональной деятельности, но и присвоение инвариантных ключевых компетенций, в число которых входит и успешная, активная адаптация выпускника к меняющимся условиям. Смысл обоюдно направленных стрелок между блоками в том, что все блоки в цепочке должны работать на профессиональную компетентность, на приобретение выпускниками свойств (компетенций), входящих в концептуальную модель выпускника. В этом плане содержание и уровни его усвоения иерархически определяются блоком специальных дисциплин,

которые, в свою очередь, определяют основное содержание и уровни усвоения общенаучных и фундаментальных дисциплин, с оптимальным учетом требований к усвоению содержания, обеспечивающего универсальные компетентности. В процессе обучения студент осваивает последующие по времени учебные дисциплины, опираясь на предыдущие.

Иностранные исследования, посвященные разработке учебных программ различных направлений подготовки, также подчеркивают необходимость создания таких программ, которые имели бы измеримые результаты, полученные на базе анализа и выбора наиболее значимых задач, стоящих перед специалистом. Особый интерес представляет работа [183] W. Kouwenhoven, 2003, в которой представлена модель разработки учебных программ, основанная на компетентностном подходе (рис. 2).

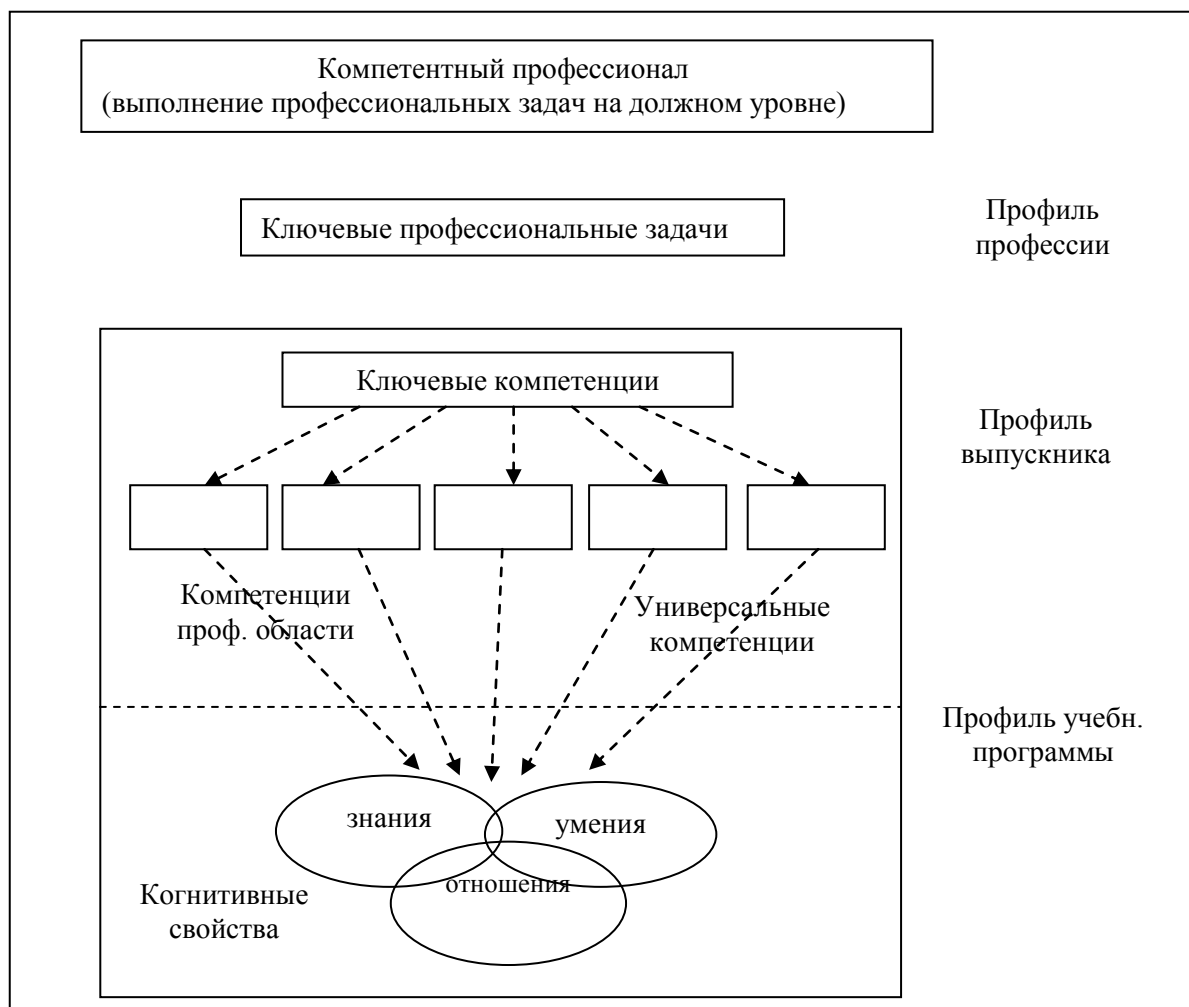


Рис. 2. Модель разработки учебных программ

Профессиональная компетентность рассматривается исследователем как способность к выполнению профессиональных задач на должном уровне. Совокупность профессиональных задач составляет профиль профессии, который определяет соответствующий профиль выпускника, характеризующийся совокупностью ключевых компетенций (универсальных и профессионально-ориентированных).

Ключевые компетенции, в свою очередь, определяют более конкретные знания, умения и отношения (называемые автором когнитивными свойствами), формируемые определенной учебной программой.

В настоящее время многие иностранные исследования посвящены анализу компетенций выпускников различных направлений подготовки.

В работе [186] представлены результаты использования компетентностного подхода в реализации различных профессиональных программ в Англии, во Франции и Нидерландах.

Представленные исследования выявили ряд недостатков компетентностного подхода, в частности, отсутствие четкого определения понятия компетенция, сложности в реализации программы, основанной на компетентностном подходе с точки зрения средств его реализации, проблемы в сфере компетентностной оценки.

Особое внимание при разработке учебных программ и их содержания уделяется отражению в них реальных потребностей работодателя и профессиональной среды [173].

В исследовании [184] проводится анализ 650 профессий, включающих модели типовой профессиональной деятельности предпринимателей, специалистов в сфере техники, торговли, услуг, а также управления.

Отбор содержания программ производят специально создаваемые комиссии, в которые входят педагоги-теоретики, а также методисты, составляющие экспертные группы. Экспертный опрос, который используется для отбора содержания учебных программ, может проходить в несколько

этапов и предполагает серьезную подготовительную работу. Наиболее полное описание специфики экспертного опроса представлено в исследованиях В.С. Черепанова [162,163].

В ряде исследований используется метод Дельфи для определения профессиональных компетенций, а также для разработки содержания учебной программы [172, 178, 185, 188]. Метод Дельфи используется для выявления и детализации мнений экспертов. Опрос продолжается до тех пор, пока не будет выработано общее единодушное мнение. Применение подобного метода позволят избежать субъективности оценок и обрисовать профессиональные компетенции, а также разработать содержание программ с особой точностью.

1.5. Специальные методы анализа содержания обучения

Вслед за проблемой отбора содержания обучения встаёт проблема структурирования этого содержания.

Вопросу выяснения влияния логических связей в учебном материале на дидактические свойства различных вариантов объяснения этого материала посвящена работа А.М. Сохора «Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа». Саму логическую структуру учебного материала А.М. Сохор понимает как целую систему, последовательность, взаимосвязь составляющих единое целое учебного материала. По его мнению, от того, что понимается под элементом учебного материала, и от того, как устанавливаются связи между выделенными элементами, зависят и варианты представления логической структуры учебного материала[146].

А.М. Сохор рассматривал логическую структуру учебного материала как его своеобразную модель, выявляющую систему взаимосвязей между составляющими этот материал логическими элементами.

Модель логической структуры учебного материала представлена на рис.3.



Рис. 3. Модель логической структуры учебного материала [146]

Подробный анализ существующих методов анализа и проектирования содержания обучения представлен в работе [23].

К сравнительно давно используемым методам анализа и проектирования содержания обучения относится метод структурно-логических связей и структурно-логических матриц или матриц логических связей, метод экспертной оценки, метод частотного анализа использования элементов содержания, метод выборочного наблюдения, метод моделирования.

Структурно-логические схемы строятся следующим образом. Учебные элементы, обозначенные прямоугольником с названием или аналитическим выражением, соединяются стрелками. При этом стрелки ставятся только в том случае, если в анализируемом материале явно представлена связь между элементами [140, 141, 143, 144].

Матрица логических связей (МЛС) одной конкретной учебной дисциплины (собственная МЛС) строится следующим образом [23, 97, 141].

Учебный материал данной дисциплины разбивается на темы. Каждой теме присваивается порядковый номер. Отсчет ведется от начала дисциплины по порядку следования тем во времени. Номера тем присваиваются строчкам и столбцам матрицы А. На пересечении строчки и столбца ставится единица ($A_{ij} = 1$), если тема столбца не может быть усвоена без соответствующего усвоения темы строки, и ставится нуль ($A_{ik} = 0$), если такая связь между темой строки и столбца отсутствует. МЛС одной дисциплины квадратная, и если логические связи в дисциплине не нарушены, то все элементы ее, расположенные ниже главной диагонали, нули ($A_{ij} = 0$ при $i > j$). Элементы главной диагонали (A_{ii}) не определены, поскольку отражают логическую зависимость темы самой от себя. Анализ матрицы определяет, насколько данная тема необходима для усвоения других тем учебной дисциплины. Отношение этой величины к полному числу тем в дисциплине – это частотность (частота) использования данной темы. Преподавателю данной дисциплины величина частоты использования указывает на значение данной темы для данной учебной дисциплины.

Одним из методов сбора социологической информации является *метод экспертной оценки* [162, 163]. К этому методу социологи обращаются в случае, когда очень тяжело определить объект – носитель проблемы.

В данном случае информация может быть получена лишь от компетентных лиц-экспертов, которые имеют глубокие знания о предмете или объекте исследования.

К сожалению, часто экспертом называют любого специалиста, дающего заключение или рецензию, а экспертной комиссией (советом) – группу произвольного по квалификации состава произвольной численности, решения которой принимаются традиционным способом (чаще путем открытого голосования по обсуждаемому вопросу или проекту).

Согласно методологии квалиметрии, экспертов отбирают из числа высококвалифицированных специалистов в соответствующей отрасли знаний по целой серии методик (взаимных рекомендаций, самооценки, оценки аргументированности кандидата в эксперты, анкетных данных и др.).

Методы проведения групповых экспертиз делятся на:

- очные и заочные;
- индивидуальные и коллективные;
- с обратной связью и без обратной связи.

Среди экспертных методов, используемых в педагогических исследованиях, широко используется метод групповых экспертных оценок. Метод групповых экспертных оценок является более объективным, чем суждение отдельного, пусть даже «именитого», эксперта [163.– С.13–17].

Возможность практической реализации и технологизации этих утверждений позволяет считать достоверным результат, полученный при использовании метода групповых экспертных оценок.

Математический и понятийный аппарат экспертных методов, а в особой мере – метода групповых экспертных оценок, достаточно адаптирован к решению педагогических задач и позволяет квалиметрически обосновать коллективные суждения при отборе элементов социального опыта.

В связи с этим особое значение приобретает процедура формирования экспертной группы, характеризующейся требованиями компетентности, согласованности, репрезентативности.

В качестве показателя уровня компетентности экспертов в области педагогики могут выступать следующие профессиональные характеристики: должностное положение, образование, стаж научной и практической работы, наличие классного руководства и др. [163].

Подбор экспертов осуществляется по значениям их коэффициентов компетентности – количественных величин, характеризующих достоверность суждений эксперта.

Определение численного значения коэффициента компетентности каждого из кандидатов в эксперты производится после заполнения им соответствующей анкеты компетентности. Разрабатываемая анкета компетентности также должна учитывать специфику педагогических исследований. Этапы конструирования анкеты достаточно подробно рассмотрены, например, в работах В. С. Черепанова [162, 163].

При коллективном методе проведения экспертизы поставленная проблема решается сообща, за круглым столом. При индивидуальном методе – каждый эксперт оценивает проблему исходя из личного опыта и убеждений.

Метод проведения экспертизы с обратной связью (метод Дельфи) предусматривает проведение нескольких опросов и анонимного анкетирования. После каждого тура экспертные оценки обрабатываются и результаты обработки сообщаются экспертам. Метод без обратной связи предусматривает один тур опроса при получении удовлетворительных результатов.

Метод Дельфи – многоэтапный метод экспертизы, предусматривающий первоначальное изолированное вынесение экспертами своих суждений и дальнейшую многократную их корректировку на базе ознакомления каждого эксперта с суждениями других экспертов до тех пор, пока величина разброса оценок не будет находиться в рамках заранее устанавливаемого желаемого интервала варьирования оценок.

1.6. Опыт совершенствования дополнительной профессиональной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

1.6.1. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность переводчика в сфере профессиональной коммуникации

При компетентностном подходе в качестве оценки подготовленности студентов, обучающихся по программе дополнительного к высшему образованию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», многочисленными исследованиями был выбран критерий сформированности у них *профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности* (Н.Н. Гавриленко, Т.Н. Крепкая, Н.А. Мыльцева, Т.А. Рахимова). В многочисленных исследованиях, посвященных анализу дополнительного к высшему образованию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», выделяются различные компоненты профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности переводчика в сфере профессиональной коммуникации. В состав профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности входят как *общекультурные*, так и *профессиональные* компетенции.

Так как *коммуникативная компетенция* при изучении иностранного языка как средства профессиональной деятельности имеет не только ключевое, но и базовое, а также специальное (профессиональное) значение, то необходимо рассмотреть подходы к ее определению более подробно. Понятие иноязычной коммуникативной компетенции являлось предметом многочисленных исследований в психолингвистике, лингводидактике, социолингвистике. Однако до настоящего времени исследователи не пришли к единому мнению по вопросу выделения ее компонентов. Выделяют многообразие составляющих иноязычной коммуникативной компетенции:

- лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая [55];

- языковая, социокультурная, стратегическая и учебная компетенции [82];
- языковая, речевая, социокультурная компетенции [40];
- языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции [19, 20];
- лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная компетенции [145];

Представленные выше концепции коммуникативной компетенции демонстрируют, что не существует единства мнений в понимании всех составляющих компонентов коммуникативной компетенции и механизма их взаимодействия в процессе пользования языком.

Соглашаясь с исследователями в том, что иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой многокомпонентное явление, мы останавливаемся на следующем компонентном составе:

1. Лингвистическая компетенция – обладание навыками правильной речи на иностранном языке за счёт сформированности лексической, грамматической и фонетической составляющих языка и правил использования языка в конкретных ситуациях общения.

2. Речевая компетенция – способность понимать предъявляемый текст и порождать речевое высказывание в зависимости от коммуникативной задачи.

3. Социокультурная компетенция – знание социокультурного контекста общения в профессиональной сфере, что определяет процесс культурного взаимодействия за счёт совокупности знаний о культуре страны изучаемого языка, которые обеспечивают выбор линии поведения адекватно задачам коммуникативной ситуации.

4. Учебно-познавательная компетенция – владение общими и специальными учебными умениями, которые формируются в процессе

изучения иностранного языка, а также готовность к постоянному совершенствованию своего профессионального уровня.

5. Компенсаторная компетенция – умение преодолевать трудности в общении с использованием уже известных языковых или лингвистических средств для восполнения в процессе профессионального общения недостаточного знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке [108].

Вышеперечисленные компетенции непосредственно входят в состав профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности специалиста с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и обеспечивают ее базовую составляющую.

Важным вкладом в проблему определения состава *специальных* компетенций, реализуемых во всех сферах профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации, является работа Н.А. Мыльцевой [108].

В состав *специальных* компетенций, реализуемых во всех сферах профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации, Н. А. Мыльцева включает:

1. Информационно-аналитическую компетенцию, определяющую умение работать с различными источниками профессиональной значимой иноязычной информации (поиск, сбор, хранение, обработка) и критически оценивать их (понимание, применение, анализ, синтез, оценка) в рамках осуществления профессиональных обязанностей на иностранном языке.

2. Языковую профессиональную компетенцию, представляющую собой знание специальной профессиональной терминологии на иностранном языке и умение свободно ею оперировать в ситуациях профессионального общения.

3. Переводоведческую компетенцию, определяющую знание основ переводческой деятельности и умение осуществлять адекватный перевод в зависимости от характера исходной иноязычной информации – умение передать не только смысловое содержание, но и стиль, жанр, манеру изложения, метафоричность языка [108].

В исследовании Т. А. Крепкой [73] профессиональные компетенции переводчика в сфере профессиональной коммуникации включают:

- иноязычную коммуникативную компетенцию;
- коммуникативную компетенцию в родном (русском) языке;
- собственно переводческую компетенцию;
- межкультурную компетенцию.

Особое место в составе *специальных* компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации занимает *переводческая компетенция*. Проблема профессиональной компетентности переводчика неоднократно широко рассматривается в исследованиях по переводу, однако в настоящее время в переводоведении не существует единого подхода к рассмотрению собственно переводческой компетентности и выделению ее составляющих. В литературе рассматривается различный компонентный состав переводческой компетентности.

В.Н. Комиссаров считает, что в процессе создания профессиональной переводческой компетентности формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «непереводческой» личности. Отличия выявляются в различных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессиональном. Согласно В.Н. Комиссарову, переводческая компетенция включает в себя языковую, текстообразующую, коммуникативную, техническую и личностную характеристики переводчика. [67, 68, 69].

И.И. Халеева, также полагает, что в процессе своей подготовки у переводчика формируется вторичная языковая личность, т.е. он становится билингвопрофессионалом [160].

Р.К. Миньяр-Белоручев рассматривает компетенцию переводчика как единство трех ее составляющих: языковой компетенции – суммы знаний о языке и владение всеми его подсистемами, речевой – практического владения языком, умения свободно выражать свои мысли и лингвострановедческой – знаний культурных особенностей другой страны, установленных в ней норм речевого поведения, традиций и т.д. [101, 102, 103].

Л.К. Латышев и В.И. Провоторов считают, что основная переводческая компетенция включает следующие компоненты:

– базовые, включающие знания теоретико-прикладного характера о переводе и формирование на их основе умений, общих для выполнения любого вида перевода;

– специфические, к которым относятся знания, умения и навыки, необходимые для осуществления какого-либо одного вида перевода (письменного, устного и т. д.);

– специальные, к которым относятся компоненты, необходимые при переводе текстов определенного жанра и стиля: научно-технических, деловых, художественных и т. д. [78].

Наиболее полно составляющие профессиональной компетенции переводчика представлены в модели РАСТЕ. Модель, разработанная исследовательской группой РАСТЕ, предполагает следующие составляющие общей переводческой компетенции: лингвистическая компетенция, экстралингвистическая компетенция, навык передачи информации, профессиональная компетенция и знания информационных технологий для перевода, психофизиологические навыки, стратегические навыки [169].

С позиции исследования дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» основополагающими являются работы Н.Н. Гавриленко [29, 30, 31, 32].

В исследовании Н.Н. Гавриленко дополнительная языковая образовательная программа ПСПК рассматривалась с точки зрения подготовки переводчика научно-технических текстов. Деятельность переводчика специальных текстов определена как профессиональная деятельность, направленная на передачу (как в письменной, так и в устной формах) научной и технической информации с одного языка на другой, с учетом различия между двумя текстами, коммуникативными ситуациями и двумя культурами. При обучении по программе ПСПК студентов вузов неязыковых специальностей данная деятельность была представлена письменным видом перевода, устным последовательным и переводом с листа. При формировании переводчика ПСПК знания и умения, полученные в процессе обучения основной технической специальности, по мнению Н.Н. Гавриленко, являются основой профессиональной компетентности переводчика научно-технических текстов, которая имеет в своем составе следующие компоненты:

- коммуникативная компетенция, в состав которой входят: лингвистическая, прагматическая и социолингвистическая составляющие;
- специальная компетенция, т. е. способность выполнять на профессиональном уровне труд переводчика научно-технических текстов, владение переводчиком соответствующими знаниями и умениями, которая включает: базовую, предметную, дискурсивную, социокультурную, технологическую и стратегическую составляющие;
- социальная компетенция переводчика научно-технических текстов, которая соотносима с профессиональным общением, т. е. с владением совместной профессиональной деятельностью, приемами профессионального

общения, принятыми в данной профессии, и с социальной ответственностью за результаты своего труда и т. д.;

– личностная компетенция переводчика, которая предполагает обладание соответствующими профессионально важными для выполнения данной деятельности качествами личности.

Основой, фундаментом для формирования профессиональной переводческой компетентности, по мнению Н. Н. Гавриленко, будет являться профессиональная компетентность в области основной специальности, т. е. знания и умения, полученные при обучении основной профессии [29].

Обобщая приведенные выше теории относительно компонентного состава основных компетенций, овладение которыми может послужить основанием для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность переводчика в сфере профессиональной коммуникации понятие сложное и многоуровневое. В ее составе целесообразно выделять следующие компоненты:

– языковую компетенцию (владение навыками правильной речи на иностранном языке за счёт сформированности лексической, грамматической и фонетической составляющих языка и правил использования);

– речевую компетенцию (способность порождать речевое высказывание на иностранном языке в зависимости от коммуникативной задачи, а также владение письменной и устной речью на родном языке);

– социокультурную компетенцию (знание социокультурного контекста общения в профессиональной сфере, умение ориентироваться в культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка);

– учебно-познавательную компетенцию (владение общими и специальными учебными умениями, которые формируются в процессе изучения иностранного языка, готовность к постоянному совершенствованию своего профессионального уровня);

- компенсаторную компетенцию (умение преодолевать трудности в общении с использованием известных языковых или лингвистических средств для восполнения в процессе профессионального общения недостаточного знания языка, развитая языковая догадка);
- информационно-аналитическую компетенцию (умение работать с различными источниками профессиональной значимой иноязычной информации и критически оценивать их в рамках осуществления профессиональных обязанностей на иностранном языке);
- предметную (профессионально-языковую) компетенцию в сфере профессиональной коммуникации (знание предметной области, системы понятий и терминологии, принятой в профессиональной сфере, и умение свободно ею оперировать в ситуациях профессионального общения);
- переводческую компетенцию (умение осуществлять адекватный перевод в зависимости от характера исходной иноязычной информации – умение передать смысловое содержание, стиль, жанр, манеру изложения, метафоричность языка);
- личностную компетенцию (обладание соответствующими профессионально важными для выполнения данной деятельности качествами личности: умение ориентироваться в нестандартных профессиональных ситуациях, быстрая реакция, широкий кругозор; умение мобилизовать ресурсы своей памяти, умение распределять свое внимание, любознательность, сосредоточенность, наблюдательность, такт и т.д.) [29, 30, 67, 74, 102, 108].

Все перечисленные компетенции составляют основу/базу профессиональной иноязычной компетентности переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

В то же время, несмотря на разносторонность и несомненную значимость выполненных исследований, посвящённых проблемам выявления состава профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности

переводчика в сфере профессиональной коммуникации, существует потребность в конкретизации целей и результата данной дополнительной образовательной программы, которые были бы четко направлены на наблюдаемый, прагматичный результат, исходя из конкретных задач, которые предстоит решать выпускнику представленной дополнительной образовательной программы в будущей *профессиональной деятельности*.

1.6.2. Анализ профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации

Профессиональная переводческая деятельность рассматривалась в работах многих исследователей (В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева, Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева и др.).

Традиционно деятельность переводчика рассматривается как мыслительная деятельность, которая направлена на восприятие на иностранном языке и передачу на языке перевода смысла высказывания [21].

Перевод относят к одному из важных видов речевой деятельности, позволяющей осуществлять обмен информацией между людьми, говорящими на разных языках и принадлежащими к разным культурам, иными словами, между людьми, разделенными лингвоэтническим барьером [79].

Профессиональная деятельность переводчика направлена на преодоление лингвоэтнического барьера и осуществление межъязыковой, межкультурной и межличностной коммуникации между людьми, говорящими на разных языках и принадлежащими к разным культурам.

И.И. Халеева утверждает, что переводчик является как бы «удвоенной» языковой личностью, которая должна научиться воспринимать иноязычную текстовую деятельность с тем, чтобы потом перейти на родной языковой и социокультурный коды, переключаясь с процесса понимания на творческую и профессиональную деятельность перевода [160].

Термин «перевод» в переводоведении имеет несколько значений:

- 1) перевод как результат, как обозначение переведенного текста;
- 2) «собственно перевод», т. е. момент переключения с одного языка на другой;
- 3) перевод как процесс, результатом которого является текст-транслят [29].

В исследовании Е.В. Матвеевой были представлены результаты проведенного комплексного анализа профессиональной деятельности переводчика [96]. По мнению Е.В. Матвеевой, к сфере деятельности специалиста – переводчика относится межкультурная коммуникация, переводоведение. *Предметом* профессиональной деятельности переводчика является текст в его письменной или устной форме. *Объектом* профессиональной деятельности и целью труда является нахождение эквивалентности единиц текста в сети личностных и социальных взаимодействий. *Орудие деятельности* специалиста межкультурных коммуникаций – знаковая система языка. К сфере *профессиональных задач* специалиста в данной области, переводчика, следует отнести адекватную интерпретацию исходного сообщения средствами языка перевода различной степени сложности с учетом межкультурных реалий и с использованием необходимых умений и навыков перевода, справочной литературы и современных технических и информационных средств, а также задачу постоянного повышения профессиональной компетентности. По *характеру деятельности* переводчика – творческая, поскольку при декодировании текста переводчик выбирает из нескольких или многих возможных вариантов перевода свой [2]. Кроме того, деятельность переводчика всегда индивидуальна, что также говорит о ее творческом характере.

К *типам деятельности* переводчика относят собственно перевод, публичные выступления, коммуникацию, аналитическую работу [71]. Исследование Е.В. Матвеевой показало, что профессиональная деятельность

переводчика включает обязательные составляющие: предпереводческий анализ и информационно-поисковую деятельность. Типы деятельности и основные обязанности обусловили функции специалиста, выполняемые в соответствии с требованиями профессии. Это информационная функция (сбор и обобщение информации), прогностическая функция, функция планирования, функция контроля, организационная функция [96].

Е.Р. Поршнева [122] в своих исследованиях выделяет широкий ряд функций, характерных для переводчика:

- информационно-аналитическая,
- герменевтическая (интерпретативная),
- диагностическая,
- речевая прогностическая,
- организационно-адаптивная,
- проектно-изыскательская (моделирующая),
- конструктивно-преобразовательная,
- межкультурно-посредническая.

В зависимости от условий работы переводчика выделяются перевод устный и письменный [14]. Устный перевод представляет собой так называемый перевод на слух, при котором переводчик воспринимает оригинал и излагает текст перевода в устной форме, предназначая его для устного же восприятия. Под письменным переводом обычно понимается перевод в письменной форме написанного оригинала с тем, чтобы рецептор перевода мог бы в последующем его прочесть [69].

Подробная классификация перевода приводится в работах Р.К. Миньяр-Белоручева [101].

Устный перевод подразделяется с точки зрения функционирования умственных механизмов перевода на *синхронный* перевод, *последовательный* перевод и *перевод с листа*. При синхронном переводе восприятие речи на языке источника и порождение ее на языке перевода происходит

параллельно. Последовательный перевод является видом устного перевода публичных выступлений, который осуществляется после завершения выступления либо в паузах, которые делает оратор. Под переводом с листа понимается зрительно-устный перевод без предварительного чтения. Он включает: зрительное восприятие и понимание исходного текста; поиск решения для каждой вычлененной единицы перевода; оформление перевода [101].

Таким образом, профессиональная деятельность переводчика охватывает различные все виды перевода:

1. Устный перевод:

- синхронный перевод (конференций, официальных выступлений и т.д.);
- последовательный перевод (презентаций, интервью и т.д.);
- перевод с листа;

2. Письменный перевод:

- перевод экономической, юридической документации; публицистических текстов специальной направленности; рекламных статей; научных текстов; технической документации, в том числе патентов, инструкций, чертежей, рисунков, графиков;
- художественный перевод (романов, стихов, и т.д.).

По мнению исследователей, в процессе профессиональной деятельности переводчик в сфере профессиональной коммуникации чаще всего имеет дело с текстами, традиционно относящимися к научному стилю речи. Перевод научно-технических текстов рассматривается как профессиональная деятельность, обусловленная не только особенностями двух текстов, но и коммуникативными ситуациями и двумя культурами. Такой взгляд на текст возможен с позиции «дискурса» [33].

Категория *дискурс* является одним из основных понятий в коммуникативной лингвистике. Данный термин имеет множество научных

интерпретаций. Широкое употребление *дискурса* как родовой категории по отношению к понятиям *текст*, *речь*, *диалог* всё чаще встречается в лингвистической литературе. Известный голландский лингвист Т.А. ван Дейк говорит о термине дискурс как о тексте, погруженном в ситуацию общения. Дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, обмен информацией, оказание воздействия друг на друга, использование различных коммуникативных стратегий, их вербальное и невербальное воплощение в практике общения. Исследуя разницу между дискурсом и текстом, Т.А. ван Дейк отмечает, что «дискурс» – это актуально произнесенный текст, а «текст» – абстрактная грамматическая структура произнесенного. «Дискурс» – это понятие, касающееся актуального речевого действия, тогда как «текст» – это понятие, касающееся системы языка. Текст – это абстрактный теоретический конструкт, реализующийся в дискурсе [175].

В качестве основополагающего для переводчика ПСПК является, по мнению Н.Н. Гавриленко, *специальный дискурс*, базовым компонентом которого является научно-технический текст. Обучение переводу студентов вузов неязыковых специальностей предлагается осуществлять путем овладения обучаемыми жанрами специального дискурса, типичными для деятельности переводчика научных и технических текстов. В исследовании [29] проведен подробный анализ существующих жанров специального дискурса и были выделены те жанры, которые наиболее часто встречаются в деятельности переводчика научно-технических текстов. Такими жанрами являются инструкция, патент, веб-страница, реферат, комплект документации, статья (для письменного перевода); сообщение, стендовый доклад, торжественная речь, дискуссионная речь, выступление, доклад (для устного перевода).

По мнению Е.Р. Поршневой, профессиональная модель переводчика как специалиста интерлингвокультурной коммуникации все более

усложняется. Переводческая деятельность связана с повышенной моральной ответственностью, сопряженной со стрессовыми нагрузками (синхронный перевод, международные переговоры), имеет широкий спектр специализаций (видов перевода), носит комплексный характер, требует высокого уровня общей культуры, вербального интеллекта и большой эрудиции [122].

Кроме того, современным переводчикам приходится иметь дело с большим тематическим разнообразием текстов, которые часто являются узконаправленными. Перевод таких текстов требует от переводчика знаний предметной области. Таким образом, специалист, имеющий базу в профессиональной научно-технической сфере и владеющий иностранным языком, может справиться с подобными видами деятельности более успешно.

Основные должностные обязанности переводчика представлены в его квалификационной характеристике, где также содержатся требования к его знаниям. Приведем фрагмент квалификационной характеристики переводчика [62].

Должностные обязанности переводчика включают в себя:

- переводит научную, техническую, общественно-политическую, экономическую и другую специальную литературу, патентные описания, нормативно-техническую и товаросопроводительную документацию, материалы переписки с зарубежными учреждениями и предприятиями, а также материалы конференций, совещаний, семинаров;

- выполняет в установленные сроки устные и письменные, полные и сокращенные переводы, обеспечивая при этом точное соответствие переводов лексическому, стилистическому и смысловому содержанию оригиналов, соблюдение установленных требований в отношении научных и технических терминов и определений;

- осуществляет редактирование переводов;

- подготавливает аннотации и рефераты иностранной литературы и научно-технической документации;

- участвует в составлении тематических обзоров по зарубежным материалам;

- ведет работу по унификации терминов, совершенствованию понятий и определений по тематике переводов по соответствующей отрасли экономики, науки и техники, а также учет и систематизацию выполненных переводов, аннотаций, рефератов;

- должен знать: иностранный язык; методику научно-технического перевода; действующую систему координации переводов; специализацию деятельности учреждения (организации); терминологию по тематике исследований и разработок на русском и иностранных языках; словари, терминологические стандарты, сборники и справочники; основы научного и литературного редактирования; грамматику и стилистику языка; основы организации труда; основы трудового законодательства; правила и нормы охраны труда [62].

Помимо переводов профессиональная деятельность переводчиков может включать в себя: информационно-аналитическую работу; работу над совершенствованием своего уровня владения иностранным языком в определенной профессиональной области; участие в подготовке и проведении международных конференций, симпозиумов, выставок и других мероприятий; сопровождение делегаций; осуществление межличностного общения.

Анализ работ, посвященных исследованию *профессиональной деятельности переводчиков в сфере профессиональной коммуникации*, позволил выделить основные обобщенные виды деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации:

- письменный научно-технический перевод (патентов, инструкций, чертежей, рисунков, графиков, веб-страниц, рефератов, комплектов документации, статей);

- зрительно-устный перевод с листа;

- устный последовательный перевод (сообщений, докладов, торжественной речи, дискуссионной речи, выступлений);
- информационно-поисковая деятельность;
- информационно-аналитическая деятельность;
- публичные выступления;
- организация межличностного общения;
- работу над совершенствованием своего уровня владения иностранным языком.

Полученные данные стали основой проектирования компетентностной модели выпускника переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

1.6.3. Отбор содержания обучения профессионально-ориентированной иноязычной подготовки в неязыковом вузе

Среди многочисленных проблем повышения качества подготовки специалистов по иностранному языку ведущее место занимает вопрос о содержании обучения иноязычному общению.

А.А. Миролюбов в содержание обучения иностранному языку включает промежуточные речевые умения (устная речь, чтение, письмо), языковые навыки (лексические, грамматические и фонетические), тексты в графическом и звуковом оформлении, темы и ситуации, языковые понятия, которые характерны для изучаемого языка и отсутствуют в родном языке учащихся [104].

По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева, в содержание обучения входят:

- знания: языковой материал, лексический фон, национальная культура, тематический материал;
- навыки и умения: речевые навыки (произносительные, интонационные, графические, орфографические, лексические, грамматические), речевые умения (аудирования, говорения, чтения и письма) [103].

Н.Д. Гальскова в содержании обучения иностранным языкам выделяет предметный и процессуальный компоненты. Предметный компонент включает сферы общения, ситуации, темы, тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал; процессуальный компонент – навыки и умения иноязычного устного и письменного общения, общеучебные навыки и умения [35].

Содержание обучения иностранным языкам определяется и опредмечивается в речевой деятельности. В широком смысле слова содержание обучения является описанием содержания и объема информации, необходимой будущему специалисту для деятельности в профессиональной и культурно-бытовой сферах. Информация, которую должен получить обучаемый при изучении иностранного языка, сводится к знаниям, умениям и навыкам для осуществления речевой деятельности в различных сферах [3].

Под *знаниями* подразумевается осознанно воспринятая и фиксированная в памяти информация о действительности. В систему знаний при обучении иноязычной речевой деятельности включаются лингвистические, предметно-профессиональные и социокультурные знания. Важнейшим показателем и критерием усвоения знаний является их использование в различных ситуациях общения.

Е.И. Пассов понимает *навык* как относительно самостоятельные действия в системе сознательной деятельности, ставшие, благодаря полной совокупности качеств, одним из условий выполнения этой деятельности [117]. *Умение* определяется им как сознательная деятельность, основанная на системе подсознательно функционирующих действий и направленная на решение коммуникативных задач.

Проблема навыков и умений как способов деятельности рассматривалась Б.А. Лapidус. Ведущие для данного предмета компоненты (в данном случае – навыки и умения) должны быть наиболее развернуты,

связаны с другими компонентами, представлены «расчлененно и процессуально» [77.– С.69].

Языковые навыки, функционирующие в процессе речевого общения, могут быть фонетическими, лексическими, грамматическими, орфографическими. Знания, умения и навыки реализуются в различных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме. Эти виды речевой деятельности рассматриваются как основные формы взаимодействия людей в процессе вербального общения. Их общность проявляется в структурной организации, предметном содержании, в речевых механизмах. Обучение всем видам речевой деятельности должно быть взаимосвязанным.

В методике преподавания иностранных языков установлены основные *компоненты*, которые должны составлять содержание обучения общению на иностранном языке. Однако развитие ряда современных наук и, в частности, языкознания, психологии речи, психолингвистики, социологии и других, смежных с методикой преподавания иностранных языков, а также современный социальный заказ страны на подготовку по иностранному языку специалистов неязыкового профиля требуют большей степени конкретизации компонентов, составляющих понятие «содержание обучения» данному предмету, а также решения проблемы отбора и организации этих компонентов.

При таком подходе содержание обучения следует рассматривать как интегративное целое, неразрывно связанное со всеми целями, стоящими перед данным типом учебного заведения. Адекватно такому подходу, содержание курса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку призвано способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента.

Е.И. Пассов описывает основные подходы к отбору содержания языкового материала:

– аспектный подход правомерен, когда целью обучения является усвоение языка, его системы, знаний о ней, но не речи;

– структурный подход, в соответствии с которым навыки владения языком есть навыки владения контрастирующими единицами организованной системы структурных образцов;

– аспектно-структурный подход, основывающийся на языковых моделях и образцах, которые представляют типовые предложения, построенные в соответствии с грамматическими, лексическими и фонетическими нормами языка;

– трансформационный подход, в котором язык сводим к небольшому количеству базисных структур, количество которых очень мало;

– функционально-структурный подход, в основе которого лежат правила перехода от данного содержания к различным формам его выражения. В связи с этим высказываются требования вызывать в определенной ситуации мысль и давать языковые средства ее выражения;

– личностно-деятельностный подход, предполагающий показать на примере содержания языкового материала, как язык устроен и как он употребляется [117.– С. 84].

Выделяются различные принципы отбора содержания: функциональность, коммуникативность, системность [103.– С. 85–91].

Принцип *функциональности* представляет собой отбор таких единиц, которые способствуют превращению языка в речь. Прежде всего, это иноязычные фонемы и буквы, необходимые для того, чтобы обучаемый смог произнести, написать и понять что-либо при слуховом или зрительном восприятии. Следующий этап – это отбор таких единиц, которые позволяют единицам языка взаимодействовать. Это артикли, предлоги, союзы, морфемы, выполняющие грамматические функции, служебные слова и т.д.

Затем грамматические структуры и интонаемы оформляют речевое произведение как предложение. И наконец в спонтанной речи возникает необходимость в единицах, замещающих знаменательные слова (например, личные местоимения, слова-заменители *one, that* и др.).

Принцип *коммуникативности* предполагает устойчивость и воспроизводимость отобранных единиц, а также их способность организовывать и поддерживать общение. К таким единицам относятся разговорные реплики и ситуационные клише, которые могут обеспечивать общение в стандартных ситуациях.

Принцип *системности* применим к отбору лексики и грамматики. Однако наиболее эффективен он при отборе лексического материала. Принцип семантической системности заключается в необходимости отбирать в качестве языкового материала не отдельные слова, а семантические системы, определяемые тематикой программы обучения. Есть семантические системы, которые применимы к любой тематике (семантические системы количества, качества, времени, пространства, движения). Такие системы включаются в языковой материал в первую очередь.

Содержание обучения иностранным языкам в неязыковом вузе предполагает взаимосвязанность знаний, навыков и умений при усвоении и применении иностранного языка в различных сферах профессиональной деятельности.

В современной методике укоренился коммуникативный подход к обучению иноязычному общению, который рассматривает овладение иностранным языком как приобретение студентами коммуникативной компетенции в соответствии с основными положениями теории речевой деятельности. При данном подходе коммуникация понимается как использование языковой системы прежде всего в социальной деятельности [113]. Применительно к общению на иностранном языке такая деятельность предполагает устный и письменный обмен информацией, мыслями и

интенциями на иностранном языке с целью удовлетворения практических запросов и интересов человека в процессе его социальных контактов.

Деятельность выпускника неязыкового вуза осуществляется в различных сферах. *Сфера общения* (разговорно-бытовая, академическая, профессиональная) определяет характер речевой деятельности, влияя как на нормы общения, так и на выбор языковых средств, поэтому представляется правомерным рассматривать сферу общения в качестве еще одного компонента содержания обучения иностранному языку. И.И. Халеева определяет сферы общения как социокоммуникативные образования, которые являются исходным фактором, определяющим использование языка [160].

Наряду с определенными сферами общения, установленными в качестве компонента содержания обучения иностранному языку, выделяются различные *ситуации*, в которых может происходить речевая коммуникация. В.Л. Скалкин считает, что методический смысл имеет типичная речевая ситуация [134].

В рамках определенной специальности существуют сферы и ситуации, в которых разворачивается коммуникация, посвященная определенной *теме*, которая выступает в качестве важного компонента содержания обучения иностранному языку. Тема представляет собой отрезок реальной действительности, отраженной в наших знаниях и кратко зафиксированной с помощью языка. Отнесение темы к основным компонентам содержания обучения обусловлено ее значимостью для процесса овладения иностранным языком. Поэтому тематический принцип является одним из ведущих собственно методических принципов в современной теории преподавания иностранных языков [36].

В качестве еще одного компонента содержания обучения иностранному языку выступает *текст*. Тексты, отбираемые в качестве учебного материала, должны отвечать определенным требованиям: они

должны быть информативны, современны по форме и содержанию, характерны для подъязыка специальности студентов, интересны в профессиональном плане и доступны в соответствии с уровнем владения языком на каждом этапе обучения.

Компоненты содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе определяются в соответствии с выбранными принципами, отвечают научно обоснованным требованиям и обладают определенной спецификой в зависимости от типа учебного заведения, его специализации и этапа обучения в нем иностранному языку.

При определении содержания дополнительной образовательной программы ПСПК нами были проанализированы нормативные основы осуществляемой подготовки по данной дополнительной квалификации: «Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации ПСПК» (приказ Минобрнауки России № 1435, 1997 г.) [39].

Для отбора содержания дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей)», на основе Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [126] была предложена разработанная при Московском государственном лингвистическом университете программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Данная программа содержит описание примерного содержания общих и специальных дисциплин программы подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Опыт исследований посвященных анализу и совершенствованию дополнительной языковой образовательной программы ПСПК показал, что в

данных документах не прослеживается связи между содержанием дисциплин и средствами его реализации в учебном процессе и реальной профессиональной деятельностью ПСПК [4]. По мнению исследователей, профессионализация содержания специальной подготовки предполагает:

- определение ведущих целей каждого предмета, его назначения в системе подготовки специалистов;
- выявление наиболее значимых профессиональных задач, решаемых на основе знаний, получаемых в ходе изучения специальных дисциплин;
- определение соответствующей структуры учебного предмета, удельного веса каждой его части;
- формирование содержания профессионально направленных практических заданий и упражнений.

В исследовании А.Ю. Алипичева было предложено поэтапное проектирование содержания специальной подготовки ПСПК, включающее:

- определение профессиональных функций ПСПК и типовых профессиональных задач;
- определение знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, формируемых и развиваемых в ходе специальной подготовки, а также критериев их сформированности;
- выявление дисциплин, обеспечивающих межпредметную координацию и установление времени изучения каждой дисциплины;
- определение тематических аспектов в соответствии со структурой и спецификой определенной сферы профессиональной коммуникации, отбор профессионально-ориентированного лексического минимума, а также отбор/составление специальных учебных текстов;
- оценка сложности выявленных типовых профессиональных задач, составление профессионально-ориентированных заданий, различных по степени, абстрактности решаемых задач и уровню творчества, определение

места учебных заданий в учебном процессе (в содержании учебных дисциплин) и разработка фактических вариантов данных для заданий [4].

Рассматривая исследования, посвященные совершенствованию дополнительной образовательной программы ПСПК, мы опирались на многолетний опыт работы программы ПСПК на кафедре иностранных языков I ННГАСУ, который позволил критически осмыслить ее эффективность и привел нас к необходимости оптимизации процесса подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Совершенствование дополнительной образовательной программы ПСПК проводилось путем анализа результатов государственного квалификационного экзамена, регулярного анкетирования выпускников программы и экспертного анализа, проводимого преподавателями, работающими по программе ПСПК. Руководствуясь собственным опытом совершенствования процесса подготовки, кафедрой иностранных языков I ННГАСУ были введены изменения, в частности появилась дополнительная новая дисциплина *«Подготовка к презентации курсовой работы на иностранном языке»*, на которой студенты обучаются сжато изложению (повествование, описание, объяснение) результатов своей практической деятельности на иностранном языке в рамках дипломной работы по специальности, проводят анализ и оценку итогов работы, готовят презентацию своего доклада на иностранном языке. Данная дисциплина была введена кафедрой в связи с необходимостью подготовки студентов к публичным выступлениям по профессиональной тематике, что является чрезвычайно востребованным видом деятельности в профессиональной среде. Кроме того, нововведением кафедры был дополнительный компонент в структуре итогового государственного экзамена, включающий в себя презентацию выпускной квалификационной работы по основной специальности на иностранном языке [91].

Приведенные выше многочисленные исследования, посвященные анализу дополнительного к высшему образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также в связи с вступлением в действие стандартов третьего поколения, основанных на компетентностном подходе, свидетельствуют о наличии потребности в компетентностно-ориентированном совершенствовании образовательной программы данного дополнительного иноязычного образования.

В результате проведенного нами анализа работ, в которых представлены теоретические основы компетентностно-ориентированного совершенствования образовательных программ, профессиональная компетентность выглядит неоднозначно.

Ориентируясь на наблюдаемый, прагматичный результат, на основании анализа работ исследователей компетентностного подхода мы определим профессиональную компетентность как системную совокупность свойств (компетенций) выпускника образовательной программы, позволяющих ему целенаправленно, успешно и достаточно эффективно выполнять типовую профессиональную деятельность, разрешать возникающие проблемные ситуации и успешно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Выделяем из общего перечня групп компетенций, обсуждаемых в многочисленных работах исследователей компетентностного подхода, два, частично пересекающихся блока: универсальный и профессиональный. Компетенции, входящие в универсальный блок (мировоззренческие, общекультурные, социальные), свойственны выпускникам любой образовательной программы, в то время как в профессиональный блок входят компетенции, определяющие успешность конкретной профессиональной деятельности.

В настоящее время вступили в действие ФГОС ВПО третьего поколения. Цели подготовки в новой компетентностно-ориентированной образовательной программе представляются в виде компетентностной

модели выпускника – комплексного интегрального образа конечного результата образования, в основе которого лежит понятие «компетентность». Компетентностная модель выпускника как развитие и современное продолжение работ по проектированию моделей выпускника, в частности, концептуальной модели выпускника определяется как совокупность наиболее значимых свойств (компетенций), которую должен приобрести и продемонстрировать в реальной или имитационной ситуации выпускник конкретной образовательной программы.

В нашем исследовании, продолжая в современных условиях подход, реализованный разработчиками второго поколения квалификационных характеристик, мы будем следовать от обобщенных целей, обобщенных видов профессиональной деятельности, к конкретным целям. Переход от обобщенных целей к целям более конкретным выводит на блоки учебных дисциплин, а следовательно, к вопросам содержания, для анализа которого будут использованы методы структурно-логических связей и матриц логических связей, а также экспертные методы, включая метод Дельфи.

При компетентностном подходе в качестве оценки подготовленности студентов, обучающихся по программе дополнительного к высшему образованию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», многочисленными исследованиями был выбран критерий сформированности у выпускников программы профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. В исследованиях предложены различные подходы к определению основных понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция» переводчика в сфере профессиональной коммуникации, а также разработаны дидактические модели формирования профессиональной компетентности переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

В нашем исследовании для конкретизации целей и результата профессиональной языковой подготовки, осуществляемой в рамках

дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» мы следуем от обобщенных целей к конкретным, что предполагает описание профессиональных целей на «языке» обобщенных видов профессиональной деятельности (работы по квалификационным характеристикам второго поколения).

Профессиональная переводческая деятельность широко представлена в работах многих исследователей. Анализ работ, посвященных исследованию профессиональной деятельности переводчиков в сфере профессиональной коммуникации и требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовке переводчиков данной дополнительной образовательной программы, позволил выделить основные виды деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Переход от обобщенных целей к целям более конкретным выводит на блоки учебных дисциплин, а следовательно, к вопросам содержания дополнительной языковой образовательной программы ПСПК.

При проектировании содержания профессиональной иноязычной подготовки в рамках дополнительной языковой образовательной программы ПСПК многими исследователями отмечается, что содержание обучения должно определяться характером будущей профессиональной деятельности выпускника.

Результаты анализа лингводидактических исследований, посвященных подготовке переводчиков, стали основой проектирования компетентностной модели выпускника переводчика в сфере профессиональной коммуникации, конкретизирующей цели и результат подготовки в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

ГЛАВА II. КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время вступили в действие ФГОС ВПО третьего поколения, что предполагает ориентацию на результаты образования. Для описания конечного результата обучения используется понятие профессиональной компетентности, которая характеризуется тесной связью с будущей профессиональной деятельностью выпускника. Данные изменения требуют иных подходов к проектированию образовательных программ вузов.

Любая образовательная программа является моделью определенной педагогической системы. Педагогическая система и реализующий ее учебный процесс представляют собой сложную многоэлементную и многоуровневую структуру, при этом система дополнительной подготовки входит в состав данной структуры, образуя соответствующую подсистему.

Анализ исследований, посвященных различным видам педагогических (дидактических) систем (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина), позволяет выявить основные элементы, входящие в состав любой педагогической (дидактической) системы: цели обучения, содержание обучения, средства обучения, организационные формы и методы обучения, а также соответствующий результат, перекликающийся с поставленными целями.

Компетентностно-ориентированное совершенствование языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» основывается на представленной ниже модели педагогической системы подготовки специалиста ПСПК и проходит несколько этапов (рис 4).



Рис. 4. Педагогическая система подготовки специалиста в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Компетентностно-ориентированное совершенствование программы дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» представляет собой:

- разработку компетентностной модели выпускника дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в которой представлены наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника данной дополнительной программы, полученные на основании анализа мнения работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы;

- адаптированные к проблеме методы компетентностно-ориентированного анализа содержания дополнительной профессиональной образовательной программы:

- а) построения структурно-логических схем, представляющих связи содержания учебных дисциплин с наиболее значимыми профессиональными компетенциями выпускника данной образовательной программы;

- б) метод матриц логических связей, включая элементы метода Дельфи, позволяющие получить количественные оценки связей элементов содержания как отдельных дисциплин, так и элементов, принадлежащих разным учебным дисциплинам образовательной программы, что позволяет количественно оценить степень связанности дисциплин с ключевыми профессиональными компетенциями выпускника и предлагать обоснованную корректировку содержания программы;

- организация учебного процесса на основе компетентностного подхода;

- дополнительные компетентностно-ориентированные механизмы итоговой аттестации, ориентированные на оценку достижения наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника образовательной программы ПСПК.

Рассмотрим более подробно элементы разработанной нами педагогической системы, которые и являются основой совершенствования дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

2.1. Компетентностная модель выпускника как отражение цели формирования профессиональной иноязычной компетентности специалиста с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Компетентностно-ориентированное совершенствование образовательной программы дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» возможно, если будет разработана компетентностная модель выпускника дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в которой выявлены наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника данной дополнительной программы с учетом мнения работодателей, преподавателей и выпускников программы, конкретизирующая цели и результат данной дополнительной образовательной программы [140].

С целью совершенствования программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», осуществляемой на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) и позволяющей студентам получить дополнительную квалификацию в рамках обучения основной специальности, была спроектирована компетентностная модель выпускника программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [92].

Компетентностная модель выпускника как развитие и современное продолжение работ по проектированию моделей специалиста, концептуальной модели выпускника, представленных в работах Н.Д. Завалова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Е.М. Ивановой, Б.Ф. Ломова,

А.К. Марковой, Е.Э. Смирновой, Н.Ф. Талызиной и др., является словесным описанием образа-представления комплекса общественно и профессионально значимых свойств (компетенций) идеального выпускника базовой ступени высшего профессионального образования. Данная модель идеального выпускника должна опираться на объективную оценку реального состояния всего общества, состояние и ресурсы системы образования, обязательно учитывая в том числе уровень мотивированности и начальной подготовленности студентов.

В связи с развитием компетентностного подхода целостную совокупность свойств выпускника профессиональной системы образования, концептуальную модель выпускника связывают с моделью профессиональной компетентности, считая, что идеальный выпускник – профессионально компетентный специалист, магистр и бакалавр [140].

Проектирование компетентностной модели выпускника программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» было проведено в несколько этапов.

В основе практического осуществления моделирования лежит модель деятельности специалиста, которая включает в себя выявление основных, ключевых видов деятельности, к реализации которых готовится выпускник.

На *первом этапе* проектирования компетентностной модели выпускника дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» был проведен анализ профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Профессиональная деятельность переводчика охватывает различные виды перевода. В исследованиях, посвященных анализу дополнительной языковой подготовки студентов в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», предлагается рассматривать письменный научно-технический перевод,

зрительно-устный перевод с листа и последовательный перевод как основные виды переводческой деятельности ПСПК [29 – 33, 108].

Синхронный вид перевода, а также перевод художественной литературы являются более сложными видами и требуют специальной подготовки, осуществляемой лингвистическими университетами.

В современных условиях переводчикам приходится иметь дело с большим тематическим разнообразием текстов, которые часто являются узконаправленными. Перевод таких текстов требует от переводчика знаний предметной области.

Таким образом, специалист, имеющий базу в профессиональной научно-технической сфере и владеющий иностранным языком, может справиться с подобными видами деятельности более успешно. Помимо переводов профессиональная деятельность переводчиков может включать в себя: информационно-аналитическую работу; участие в подготовке и проведении международных конференций, симпозиумов, выставок и других мероприятий; сопровождение делегаций.

Анализ работ, посвященных исследованию *профессиональной деятельности переводчиков в сфере профессиональной коммуникации*, позволил выделить основные обобщенные виды деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации, которые включают:

- письменный научно-технический перевод (патентов, веб-страниц, рефератов, комплектов документации, статей);
- зрительно-устный перевод с листа;
- устный последовательный перевод (сообщений, докладов, торжественной речи, дискуссионной речи, выступлений);
- информационно-поисковая деятельность;
- информационно-аналитическая деятельность;
- публичные выступления;
- организация межличностного общения;

– работу над совершенствованием своего уровня владения иностранным языком.

При проведении исследования перед нами стоял вопрос определить, в чем отличие выпускника ПСПК (в будущем специалиста-переводчика в сфере профессиональной коммуникации) от выпускника переводческого факультета языкового вуза (будущего переводчика-лингвиста).

Самым существенным моментом для нас при исследовании обобщенных видов профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации был вывод о том, что отличающей чертой переводчика в сфере профессиональной коммуникации от переводчика-лингвиста является профессиональная сфера коммуникации. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации, прежде всего, специалист в определенной профессиональной научно-технической сфере. Владея иностранным языком, он может использовать его в своей профессиональной деятельности (учитывая основную специальность выпускника или направление подготовки бакалавра, магистра), в частности, для:

- общения с иностранными партнерами на профессионально значимые темы;
- осуществления деловой переписки с иностранными коллегами, партнерами;
- выступления с докладами в сфере своей профессиональной деятельности на иностранном языке.

Анализ профессиональной деятельности переводчиков, в том числе в рамках дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», также предполагал анализ нормативной документации. Так как образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является дополнительной программой, требования по дисциплинам программы изложены в Государственных требованиях к минимуму содержания и

уровню подготовки выпускников по специальности основной профессиональной деятельности.

В соответствии с Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (*третий уровень профессионального образования*) [39] переводчик в сфере профессиональной коммуникации должен обладать определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками в следующих областях: *в области теории общего и частного языкознания, в области теории перевода, в области практики перевода.*

Полученные в результате анализа данные стали основой проектирования компетентностной модели выпускника-переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

На *втором этапе* проектирования компетентностной модели выпускника дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» был проведен анализ и отбор компетенций, которыми должен обладать специалист с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Отбор осуществлялся на основе экспертного опроса. Требованием к экспертам при реализации метода экспертных оценок была их профессиональная компетентность, а также заинтересованность в практических результатах исследования, что обеспечивает объективность их оценки.

Критерии отбора экспертов:

- наличие опыта проектирования языковых учебных программ;
- практический опыт преподавания иностранных языков в вузе не менее 10 лет;
- наличие ученой степени в области филологии, педагогики;

– заинтересованность в работе экспертом по проектированию образовательных программ.

В исследовании были задействованы две группы экспертов:

– преподаватели кафедры иностранного языка Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, имеющих опыт работы переводчиками в различных профессиональных сферах деятельности;

– преподаватели различных языковых кафедр Нижегородского государственного лингвистического университета им Н.А. Добролюбова.

В результате экспертного анализа были составлен список профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник программы данного дополнительного образования. Эта совокупность компетенций выпускника отображала сложившийся прообраз будущей модели выпускника, которая включала следующие компетенции:

– способность выполнять письменный перевод научно-технической литературы:

а) перевод патентов;

б) перевод-описание технологий производственных процессов;

в) перевод-описание различных технических устройств;

г) перевод-описание чертежей, рисунков, графиков;

– способность осуществлять письменный перевод деловых писем на иностранный язык;

– способность осуществлять письменный перевод публицистических текстов специальной направленности;

– способность осуществлять письменный перевод экономической, юридической документации в пределах специальной подготовки;

– способность осуществлять письменный перевод рекламных статей;

– способность осуществлять аннотирование иностранных источников по специальности;

- способность осуществлять реферирование иностранных источников по специальности;
- способность использовать прикладные компьютерные программы для работы с переводом;
- способность выполнять устный перевод докладов, презентаций;
- способность выполнять устный перевод деловых переговоров, бесед;
- способность выполнять устное реферирование (сжатое изложение смысла текста по специальности);
- способность выполнять поиск профессионально значимой информации на иностранном языке.

Третий этап исследования.

С целью дальнейшего анализа и определения значимости отобранных профессиональных компетенций были разработаны анкеты для опроса преподавателей кафедр иностранного языка и специальных кафедр Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, выпускников программы, работающих в сфере профессиональной деятельности, и работодателей. Анкеты содержат список профессиональных компетенций выпускника программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Причем формулировка компетенций была ориентирована на возможность выделения особенности специалиста с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», отличающей представленного выпускника-переводчика в сфере профессиональной коммуникации от лингвиста-переводчика, выпускника языкового вуза.

Респондентам предлагалось проранжировать данные компетенции по степени их значимости в реальной деятельности выпускника с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Ранжирование предполагало, что каждый респондент

оценивает значимость представленных в анкете компетенций выпускника цифрами от единицы до пяти, имея в виду:

5 – наиболее значимое свойство;

3 – средней значимости;

1 – малозначимое.

В анкетировании принимали участие:

– 36 преподавателей кафедр иностранного языка I и II ННГАСУ, работающих со студентами всех специальностей (стаж работы не менее десяти лет);

– 37 преподавателей 15 специальных кафедр ННГАСУ;

– 120 выпускников программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»;

– 20 отражали мнение работодателей – представителей строительных фирм, работающих с иностранными заказчиками и инженерных предприятий, нуждающихся в специалистах со знанием иностранного языка.

Все респонденты как наиболее значимые оценили следующие компетенции выпускников, присвоив им балл 5:

– *способность осуществлять собственную деловую переписку на иностранном языке;*

– *способность подготовить собственный доклад, презентацию на иностранном языке по специальности;*

– *способность выполнять поиск профессионально значимой информации на иностранном языке¹.*

Поскольку полученные средние значения, отличающиеся по величине менее чем на стандартное отклонение, следует считать равнозначными, то к

¹ Нужно иметь в виду, что определенное группой работодателей среднее значение – 4,75 по компетенции «подготовка собственных докладов, презентаций на иностранном языке по специальности» со стандартным отклонением – 0,45 статистически равнозначно баллу 5.

отмеченным выше трем высоким по значимости компетенциям можно присоединить и компетенцию:

– *способность самостоятельно проводить деловые переговоры, беседы.*

С учетом сказанного выше о среднем значении и стандартном отклонении к группе высоко значимых компетенций выпускников, отмеченных всеми респондентами, приближаются следующие компетенции:

– *способность выполнять письменный перевод научно-технической литературы* (включает подразделы: перевод-описание технологий производственных процессов; перевод-описание различных технических устройств; перевод-описание чертежей, рисунков, графиков);

– *способность осуществлять аннотирование иностранных источников по специальности.*

Несколько ниже, по мнению всех респондентов, значимость компетенции:

– *способность выполнять устный перевод деловых переговоров, бесед* (среднее значение с учетом всех респондентов – 4,14).

По оценке всех респондентов близко к этой значимости, но несколько ниже (среднее – 3,87) предыдущих, значимость компетенции:

– *способность выполнять письменный перевод научно-технической литературы с подразделом: перевод патентов;*

– *способность осуществлять письменный перевод экономической, юридической документации в пределах специальной подготовки* (среднее – 3,89).

Наконец, все респонденты единодушно отметили относительно низкую значимость компетенции:

– *способность выполнять устный перевод докладов, презентаций* (среднее – 2,83).

Анализируя результаты анкетирования можно заметить видимое отличие оценок значимости работодателей по сравнению с достаточно согласованными оценками трех других групп респондентов, хотя по критерию различий Манна-Уитни по критериям значимости ($U_{кр.0,05}$ и $U_{кр.0,01} < U_{эмп.}$) достоверной разницы значений нет.

Видимую дифференциацию оценок значимости компетенций выпускников группой работодателей относительно оценок респондентов других групп можно объяснить небольшим количеством анкетизируемых (двадцать человек), представляющих различные организации. При этом респонденты разных организаций по-разному относятся к предлагаемым в анкете компетенциям выпускников дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Это заметно проявляется в больших значениях стандартного отклонения, фиксирующего разницу в баллах, проставляемых респондентами.

Исходя из этого, пока рано говорить об особом мнении работодателей по отношению к весьма высокой оценке преподавателями таких компетенций, как:

- *способность использовать прикладные компьютерные программы для работы с переводом;*
- *способность выполнять устное реферирование (сжатое изложение смысла текста по специальности).*

По этой же причине можно зафиксировать со значимостью в 3,66 балла (без учета 2,42 балла работодателей) компетенцию:

- *способность осуществлять письменный перевод рекламных статей.*

Таким образом, на основании анализа результатов анкетирования можно сделать следующие выводы.

Отличительной особенностью специалиста с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является тот факт, что он не всегда выступает в роли переводчика –

транслятора не им самим подготовленных текстов устных и письменных.

Знание иностранного языка он использует для своих собственных целей, в частности, для:

- общения с иностранными партнерами,*
- осуществления деловой переписки,*
- поиска профессионально значимой информации на иностранном языке,*
- подготовки собственных докладов, презентаций в сфере своей профессиональной деятельности и для участия в международных проектах,*
- составления аннотаций и рефератов на иностранном языке.*

Традиционные переводческие умения² необходимы ему лишь для *осуществления письменного перевода различных жанров научно-технической литературы*, таких как перевод-описание технологий производственных процессов, перевод-описание различных технических устройств, перевод-описание чертежей, рисунков, графиков. Такие виды переводов довольно сложно осуществить без наличия особых знаний узкопрофессиональной направленности. Поэтому специалист с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» способен справляться с такими видами деятельности более успешно по сравнению с переводчиками, не имеющими специального базового образования. Полученные результаты позволили определить ранжированные по значимости компетенций контуры компетентностной модели выпускника дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Наиболее значимые профессиональные компетенции переводчика в сфере профессиональной коммуникации (средний показатель значимости с учетом оценок всех респондентов), входящие в состав компетентностной

² Традиционные переводческие умения, которые мы, для однозначности, трактуем, как умение транслировать с одного языка на другой устный или письменный текст, созданный другим человеком.

модели выпускника дополнительной профессиональной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», можно представить в виде рис.5.

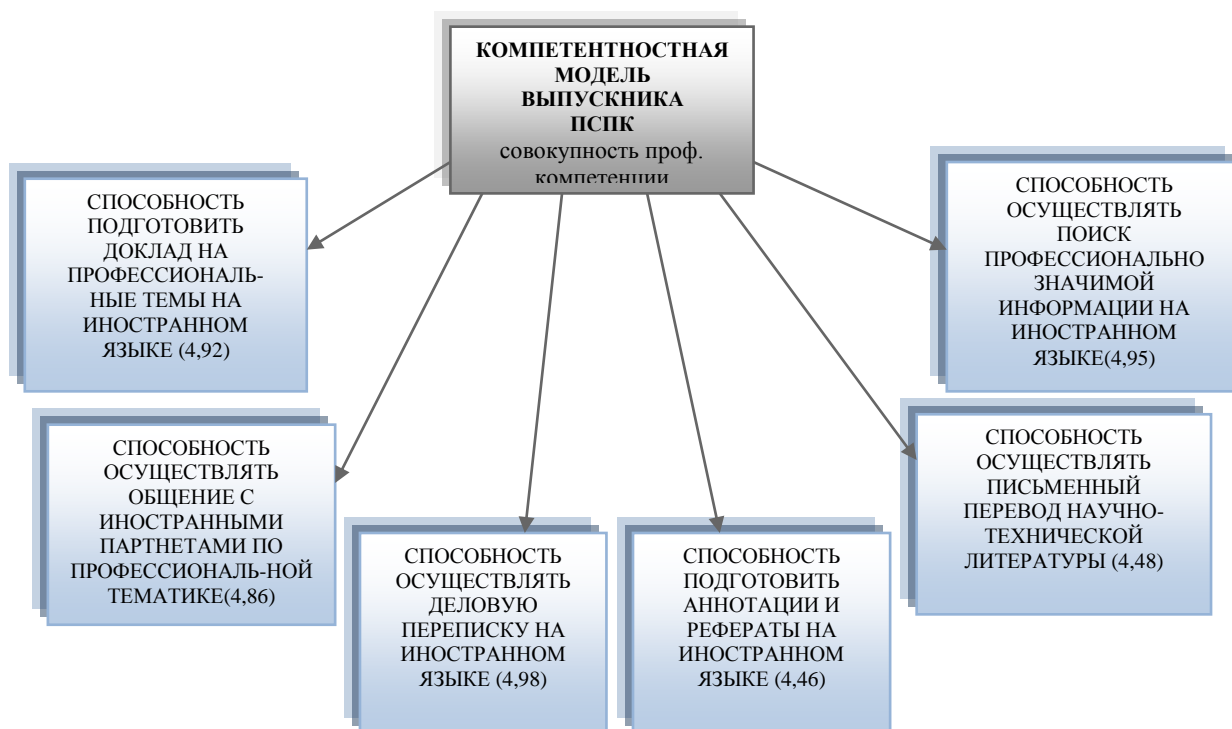


Рис. 5. Графическое представление компетентностной модели выпускника дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Примечание:

В скобках представлен средний показатель значимости профессиональных компетенций с учетом мнений всех респондентов.

Представленная компетентностная модель выпускника ПСПК стала реальной основой совершенствования образовательной программы и учебного процесса, обеспечивающего достижение наиболее значимых компетенций – целей подготовки выпускника программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Выделенные компетенции определили принцип выбора содержания обучения в рамках программы дополнительного языкового образования, которое должно определяться *характером будущей профессиональной*

деятельности выпускника, быть направлено на формирование наиболее значимых *профессиональных компетенций выпускника* данной дополнительной программы и отражаться в учебных дисциплинах языкового цикла, которые включены в программу обучения. Другими словами, каждая компетенция выпускника должна обеспечиваться определенным набором дисциплин.

В соответствии с разработанной моделью выпускника программы ПСПК были предложены способы совершенствования содержания подготовки специалиста с такой квалификацией, позволяющие вносить коррективы в содержание подготовки переводчика, которые способствовали бы подготовке компетентного специалиста с дополнительной квалификацией ПСПК в соответствии с требованиями, существующими в обществе, к специалистам такого типа.

2.2. Анализ государственного квалификационного экзамена, завершающего реализацию программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», с точки зрения его направленности на оценку наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника

Компетентностная модель специалиста определяет отбор и разработку соответствующих средств оценки и контроля формирования выделенных компетенции.

Контрольно-оценочная процедура, которая фиксирует уровень сформированности выделенных нами компетенций, проводится на заключительном этапе обучения по программе дополнительного обучения ПСПК и осуществляется в рамках работы государственной экзаменационной комиссии. В состав комиссии входят преподаватели ведущих дисциплин кафедр иностранных языков I, II ННГАСУ, преподаватели специальных

кафедр ННГАСУ, владеющие иностранным языком, которые оценивают предметную сторону подготовки выпускника, а также преподаватели языковых вузов.

Результат обучения характеризуется уровнем сформированности всех компетенций в составе модели выпускника, которая определяет цель и результат обучения по программе дополнительного образования ПСПК. Воссоздание в образовательном процессе многообразных контекстов жизни и профессиональной деятельности обеспечивает личностное включение обучающегося в процессы познания, овладение будущей профессиональной деятельностью. Конечный этап должен представлять собой искусственную модель реальной жизни и профессиональной деятельности [26].

По мнению исследователей проблем оценки качества подготовки выпускников, результаты деятельности большинства Государственных аттестационных комиссий мало информативны – по ним нельзя судить о том, как подготовлен выпускник для решения совокупности (или системы) конкретных задач профессиональной деятельности, представленных в требованиях к подготовке выпускника в качестве конечных целей обучения, насколько качество их подготовки удовлетворяет требованиям соответствующих ГОС.

Оценочная модель должна разрабатываться на основании модели выпускника, включающей перечень компетенций – умений по решению задач профессиональной деятельности, требований к качеству решения этих задач и уровню знаний, необходимых для решения соответствующих задач [65, 66.– С. 4–6].

В соответствии с действующей программой подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей), которая была разработана научно-методическим советом УМО по лингвистическому образованию (неязыковые вузы) МГЛУ [126], итоговый контроль, фиксирующий результат обучения по данной программе

дополнительного языкового образования должен содержать в себе следующие компоненты:

- представление на проверку подготовленного заранее письменного перевода трех оригинальных узкоспециальных текстов разных жанров с иностранного языка на родной объемом 35 страниц машинописного текста;

- письменный перевод (с иностранного языка на родной язык) и редактирование профессионально значимого текста объемом 2300–2500 печатных знаков за 1,5 часа;

- анализ переведенного текста с целью аргументирования выбора переводческих решений;

- устный перевод с листа делового письма с иностранного языка на родной язык без словаря, объемом 1000 – 1500 печатных знаков.

В результате совершенствования подготовки студентов, получающих дополнительное языковое образование ПСПК, кафедрами иностранных языков I, II ННГАСУ был введен дополнительный компонент в структуру итогового государственного экзамена, отражающего результаты обучения. Дополнительный компонент включает *презентацию дипломного проекта по основной специальности на иностранном языке*. При этом кафедрой иностранного языка I ННГАСУ были разработаны критерии выставления оценок данного аспекта аттестации [91]. Включение данного дополнительного компонента в структуру итогового государственного квалификационного экзамена свидетельствует о том, что еще до нашего исследования появилась потребность в совершенствовании образовательной программы и конкретизации ее результатов.

В связи с выделенными нами в результате анкетирования наиболее значимыми профессиональными компетенциями специалиста с дополнительной квалификацией ПСПК существовала необходимость рассмотрения структуры государственного квалификационного экзамена с точки зрения отражения в нем данных компетенций. Однако анализ

содержания измененного итогового государственного квалификационного экзамена показал, что не все его компоненты отражают выделенные нами наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника с дополнительной квалификацией ПСПК.

Наиболее полно представлен аспект подготовки, касающийся *письменного перевода научно-технической литературы*, так как первая часть итогового государственного квалификационного экзамена включает в себя представление на проверку подготовленного заранее письменного перевода трех оригинальных узкоспециальных текстов разных жанров с иностранного языка на русский. Кроме того, одним из компонентов второй части экзамена является письменный перевод профессионально значимого текста с английского языка на русский и его анализ с целью аргументирования выбора переводческих решений. Оценка данного аспекта экзамена проводится преподавателями кафедры иностранных языков I и II ННГАСУ, которые, в свою очередь, имеют значительный опыт работы переводчиками специальных текстов, а также преподавателями Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ), входящими в состав государственной квалификационной комиссии.

Часть подготовки ПСПК, относящаяся к *осуществлению деловой переписки на иностранном языке*, отражена в итоговом государственном квалификационном экзамене не в полной мере. Одним из компонентов итогового государственного квалификационного экзамена является устный перевод с листа делового письма с иностранного языка на русский. Однако этот вид задания не позволяет в достаточной степени отследить данный аспект подготовки ПСПК, так как перевод с листа и самостоятельное ведение деловой переписки относятся к разным видам деятельности. Перевод с листа представляет собой один из типовых видов переводческой деятельности, осуществляющейся в таких условиях, когда переводчик получает текст, который он ранее не видел или видел лишь непосредственно перед

переводом. В процессе перевода с листа наблюдается слияние в единый процесс трех видов вербальной деятельности: чтения, восприятия, говорения, что дает нам основание рассматривать их в качестве компонентов одного и того же синтетического процесса. Сложность исследуемого вида перевода, по мнению ряда исследователей, определяется тем, что отправная точка программы деятельности задана извне зрительно (или устно), и на этой основе переводчик отработывает свою так называемую внутреннюю программу речевого высказывания, которая внешне разворачивается в виде устного выражения данного замысла [1, 59]. Следовательно, используя устный перевод с листа, мы не можем отследить данный компонент подготовки в полной мере.

Так как данная компетенция не нашла своего полного отражения в оценочной деятельности ГЭК, то нами предлагается *ввести данный компонент в качестве отдельного дополнительного задания итогового государственного квалификационного экзамена.*

Примером следующей значимой профессиональной компетенции выпускника с дополнительной квалификацией ПСПК является *подготовка собственных докладов на иностранном языке по специальности.* Для отражения данной части подготовки может служить дополнительный (введенный кафедрой) компонент в структуре итогового государственного квалификационного экзамена, включающий в себя *презентацию выпускной квалификационной работы по основной специальности на иностранном языке.* Представленный компонент итогового государственного квалификационного экзамена позволяет более четко оценить способность выпускника подготовить собственный доклад по теме дипломной работы (учитывая основную специальность выпускника) на иностранном языке и представить его в виде презентации, а также умение отвечать на возможные вопросы членов итогового государственного квалификационного экзамена по теме доклада на иностранном языке и отстаивать свою точку зрения по

изученным проблемам. К оценке данного компонента итогового государственного квалификационного экзамена привлекаются преподаватели кафедры иностранных языков I и II ННГАСУ, оценивающие языковой аспект работы (уровень владения языком), и преподаватели специальных кафедр ННГАСУ (с учетом специальности выпускника), владеющие иностранным языком и оценивающие содержательный компонент.

Еще одной составляющей подготовки ПСПК является *общение с деловыми партнерами по темам специальности (проведение деловых переговоров, бесед)*. Данный компонент подготовки довольно трудно отразить в структуре итогового государственного квалификационного экзамена из-за невозможности перенесения структур реальной профессиональной обстановки в стены высшего учебного заведения. Данную компетенцию можно представить в оценочной деятельности итогового государственного квалификационного экзамена с помощью использования квазипрофессиональной деятельности. Квазипрофессиональная деятельность – моделирование условий, содержания и динамику профессиональной деятельности, отношения занятых в ней людей [26].

В качестве имитации реального общения с коллегами на профессиональные темы может выступать *общение с преподавателями специальных кафедр на иностранном языке по теме выпускной квалификационной работы*, во время которого студенты могут понятно и обстоятельно высказываться по теме исследования, объяснить свою точку зрения по изученной проблеме, высказывая аргументы за и против, а также без подготовки свободно участвовать в диалоге с преподавателем, принимать участие в дискуссии и обосновывать свою точку зрения.

Следующая составляющая подготовки ПСПК – *аннотирование и реферирование иноязычных источников информации*. Данный аспект подготовки не включен в структуру итогового государственного квалификационного экзамена в качестве отдельного компонента оценивания.

Мы предлагаем усилить данный компонент в виде *отдельной оценки за написание реферата по теме выпускной квалификационной работы на английском языке, а также представление краткой аннотации выпускной квалификационной работы на английском языке* членам экзаменационной комиссии для ознакомления с работой во время проведения экзамена.

Одним из наиболее важных аспектов подготовки ПСПК является *поиск профессионально-значимой информации на иностранном языке*. Особенность данного информационно-аналитического вида деятельности не позволяет в достаточной степени отследить данный аспект подготовки на итоговом государственном квалификационном экзамене.

Подготовка к данному виду информационно-аналитической работы проходит благодаря широко используемой проектной деятельности при обучении студентов в рамках дополнительной программы ПСПК, направленной на работу с различными видами информационных ресурсов, предполагающую осуществление поиска необходимой иноязычной информации, а также ее осмысление, применение, анализ, обобщение и оценку [91]. Кроме того, рассматриваемые информационно-аналитические умения студентов успешно формируются в процессе использования информационно-коммуникационных технологий для работы с Интернет-источниками и выполнения таких заданий, как обработка полученной информации, ее критическое осмысление и ее интеграция в собственно создаваемые продукты. В качестве таких продуктов могут выступать презентации проектных работ, доклады, рефераты, курсовые работы, выпускная квалификационная работа. В процессе работы над представленными продуктами студенты учатся ориентироваться в многообразии информационных источников с частности сети Интернет [106].

Эта часть может быть отражена в итоговом государственном квалификационном экзамене путем введения дополнительного требования при написании выпускной квалификационной работы, по которому

выпускник обязан пользоваться иноязычными источниками профессионально-значимой информации, отражать их в содержании работы (включая осмысление, применение, анализ, обобщение и оценку представленной информации) и указывать их в списке литературы. В дополнение следует учесть тот факт, что подготовка к первой части экзамена (представление на проверку подготовленного заранее письменного перевода трех оригинальных узкоспециальных текстов, которые студенты находят самостоятельно) уже предполагает наличие у выпускника рассматриваемой профессиональной компетенции.

Таким образом, представленный выше анализ соответствия содержания государственного итогового квалификационного экзамена ключевым профессиональным компетенциям выпускника с дополнительной квалификацией ПСПК показал необходимость введения дополнительных аспектов аттестации. К таким аспектам относятся:

- презентация выпускной квалификационной работы по основной специальности на иностранном языке;
- более детальное обсуждение с членами итогового государственного квалификационного экзамена темы выпускной квалификационной работы;
- введение дополнительного задания в итоговый государственный квалификационный экзамен, включающего самостоятельное написание делового письма;
- введения дополнительных требований по поиску профессионально-значимой информации;
- написание реферата выпускной квалификационной работы на иностранном языке;
- представление краткой аннотации выпускной квалификационной работы на иностранном языке.

С точки зрения выделенных нами наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника с дополнительной

квалификацией ПСПК [91] анализ показал, что в предложенных критериях оценки ответов на государственном итоговом квалификационном экзамене [90] отражены не все аспекты подготовки. Оценке подвергаются лишь те компоненты, которые касаются таких аспектов как:

- *письменный перевод научно-технической литературы с иностранного языка на русский;*
- *подготовка собственных докладов, на иностранном языке по специальности.*

В представленных критериях не представлены компоненты подготовки, которые демонстрировали бы владение такими обобщенными видами деятельности как:

- *самостоятельное осуществление деловой переписки на иностранном языке,*
- *общение с деловыми партнерами по темам специальности на иностранном языке,*
- *аннотирование и реферирование иноязычных источников информации,*
- *поиск профессионально-значимой информации на иностранном языке.*

Следовательно, существовала необходимость доработки критериев оценки представленных выше профессиональных компетенций, которые содержали бы диагностическое описание минимально достаточного уровня владения иностранным языком для переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а также количественные критерии оценки компетенций, сформированных на данном уровне.

Таблица 1.

Предложения по выставлению оценок на итоговом государственном квалификационном экзамене.

ПК	Подготовка собственных докладов на иностранном языке	Общение с деловыми партнерами по профессионально значимой тематике	Деловая переписка на иностранном языке	Поиск профессионально значимой информации на иностранном языке	Аннотирование и реферирование иноязычных источников	Письменный перевод на русский язык специальных текстов
Отлично	-свободно и безошибочно сообщает о результатах дипломной работы на иностр. языке, демонстрируя умение ясно и четко излагать материал; -свободно и аргументировано высказывается, логически выстраивает свою речь и делает выводы	-без подготовки бегло, точно и полно отвечает на иностранном языке на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы	-свободно и безошибочно пишет деловые письма различных видов на иностранном языке; четко, логично выражает свои мысли в письменной форме, подробно излагает в письмах сложные проблемы, используя соответствующий языковой стиль.	-демонстрирует свободный, адекватный теме и успешный поиск профессионально значимой информации на иностранном языке	-свободно и безошибочно аннотирует и реферировует профессионально значимые иноязычные источники, демонстрируя способность анализировать и оценивать материал	-безошибочно переводит профессионально значимые тексты, эффективно применяя переводческие стратегии и приемы, демонстрируя высокий уровень владения терминологическими соответствиями
Хорошо	-достаточно успешно докладывает о результатах дипломной работы на иностранном языке, демонстрируя умение излагать материал -кратко обосновывает и объясняет свои взгляды, в речи наблюдается небольшое количество незначительных ошибок	-достаточно адекватно отвечает на иностранном языке на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы	-достаточно успешно пишет различные виды деловых писем на иностранном языке, пишет связные тексты на интересующие его профессионально-значимые темы, возможны незначительные ошибки	-демонстрирует адекватный теме и достаточно успешный поиск профессионально значимой информации на иностранном языке	-достаточно успешно аннотирует и реферировует профессионально значимые иноязычные источники, демонстрируя способность интерпретировать материал.	-достаточно успешно переводит профессионально значимый текст, применяя при этом знания переводческих стратегий и приемов, а также демонстрируя владение терминологическими соответствиями
Удовлетворительно	-недостаточно полно сообщает о результатах дипломной работы на иностранном языке; -использует простые фразы и предложения, недостаточно обстоятельно высказывается, допускает много ошибок	-испытывает затруднение при ответах на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы	-недостаточно четко и полно пишет деловые письма различных видов на иностранном языке; -пишет простые короткие записки и сообщения, заполняет формуляры, регистрационные листы, допускает ошибки	-испытывает затруднения в поиске профессионально значимой информации на иностранном языке	-недостаточно четко и полно аннотирует и реферировует профессионально значимые иноязычные источники	-умеет переводить профессионально значимые тексты, но допускает ошибки, не всегда применяя переводческие стратегии и приемы, владеет ограниченным набором терминологич. соответствий
Неудовлетворительно	-не умеет докладывать о результатах дипломной работы на иностранном языке; -владеет недостаточным словарным запасом, затрудняется в изложении темы, допускает много ошибок, препятствующих пониманию.	-не умеет отвечать на иностранном языке на профессиональные вопросы членов ГЭК, задаваемые на иностранном языке по содержанию дипломной работы	-не умеет писать деловые письма различных видов на иностранном языке	-не умеет осуществлять поиск профессионально значимой информации на иностранном языке	-не умеет аннотировать и реферировать профессионально значимые иноязычные источники	-не умеет переводить профессионально значимые тексты, допуская ошибки, искажающие содержание оригинального текста; -не знает переводческих стратегий и приемов, не владеет терминологическими соответствиями

Так как контрольно-оценочная процедура основывается на мнениях компетентных лиц экспертов (состав государственной экзаменационной комиссии представлен выше), которые оценивают предложенные аспекты в соответствии со своим видением уровневых характеристик компетенций, нами были разработаны и одобрены экспертами соответствующие предложения по выставлению максимальной оценки «отлично», а также оценкам «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» (табл. 1) с целью выработки скоординированных критериев оценки степени достижения наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника данной дополнительной программы.

2.3. Методы анализа содержания специальной подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, направленного на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника данной дополнительной программы

2.3.1. Методы анализа содержания программы дополнительного иноязычного образования на уровне учебного плана

Содержание обучения в рамках программы дополнительного иноязычного образования ПСПК согласуется с содержанием базового курса иностранного языка, который осуществляется в рамках основной образовательной программы, и является его логическим продолжением. Так как дополнительная подготовка осуществляется параллельно с основной, то она должна определяться *характером будущей профессиональной деятельности выпускника*, быть направленной на формирование наиболее значимых *профессиональных компетенций выпускника* данной дополнительной программы и отражаться в учебных дисциплинах, которые включены в программу обучения.

Исходя из сказанного выше, в основу отбора содержания учебных дисциплин языкового цикла был положен следующий принцип *целостного отображение в содержании обучения цели и задач формирования*

профессиональных компетенций выпускника программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Сущность процесса целенаправленного структурирования учебного материала, опирающегося на данный принцип, состоит в том, чтобы проанализировать сложившуюся систему смысловых связей между элементами содержания учебных дисциплин с позиций их системной направленности на достижение профессиональной компетентности выпускника, обеспечив тем самым последующие совершенствование процесса подготовки.

Как уже говорилось ранее (вторая глава второй параграф), переводчик в сфере профессиональной коммуникации должен обладать определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками в следующих областях:

- в области теории общего и частного языкознания,
- в области теории перевода,
- в области практики перевода:

Анализ представленных программных требования показал их универсальный характер [39].

Многолетний опыт осуществления подготовки в рамках данной дополнительной программы кафедрой иностранных языков I ННГАСУ выявил необходимость совершенствования программы, в частности, наряду с дисциплинами, регламентированными программой государственных требований к специалистам с данной квалификацией, в 2006 году был разработан и внедрен дополнительный курс, отражающий необходимость развития наиболее значимых компетенций в профессиональной деятельности ПСПК. Такой дополнительной дисциплиной является *«Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке»*, во время которой студенты обучаются сжато изложению результатов своей практической деятельности на иностранном языке в рамках дипломной работы по

специальности, проводят анализ и оценку итогов работы, подготавливают презентацию своего доклада и готовятся отвечать на возможные вопросы по теме доклада на иностранном языке. Данная дисциплина была введена кафедрой в связи с необходимостью подготовки студентов к публичным выступлениям по профессиональной тематике. Данный вид деятельности является чрезвычайно востребованным в профессиональной среде, и кафедра иностранных языков ввела данный компонент, руководствуясь собственным опытом совершенствования процесса подготовки [99].

Введение данного курса подтверждает возникшую потребность в совершенствовании образовательной программы ПСПК с целью более четкой направленности ее на конечный результат, и наше исследование позволило обосновать вышеприведенные действия кафедры.

Опираясь на результаты разработки концептуальной модели выпускника ПСПК [91], в образовательную программу дополнительного профессионального образования были внесены изменения, ориентированные на достижение выделенных профессиональных компетенций [90].

Некоторые аспекты учебной программы были подвергнуты значительным трансформациям. В частности, дисциплина *«Язык делового общения и деловая документация»* была переведена из разряда дисциплин по выбору и стала обязательной, поскольку она непосредственно направлена на формирование наиболее значимой профессиональной компетенции – *способности осуществлять общение с иностранными партнерами на иностранном языке*. Данный курс формирует следующие умения: участие в переговорах с партнерами, неформальное общение с партнерами, организацию деловых поездок, участие в совещаниях, подготовку различного рода презентаций, организацию различных мероприятий, прохождение собеседования при устройстве на работу и т.д. Кроме всего перечисленного, эта дисциплина направлена на развитие такого важного умения как ведение деловой переписки, включая различные жанры делового письма (письмо,

заметка, факс, отчет, служебная записка, повестка дня, инструкция, пресс-релиз и т.д.). Развитие этих умений работает на следующую наиболее значимую профессиональную компетенцию – *способность осуществлять деловую переписку с иностранными партнерами*. Деловой английский в том или ином объеме необходим работникам любой сферы, поэтому программа дисциплины ориентирована на любую специальность и позволяют студентам обрести необходимые навыки общения в деловой среде любой сферы профессиональной деятельности.

Помимо этого в настоящий момент разрабатывается и внедряется дополнительный курс *«Практика работы с информационными ресурсами»*, направленный на работу с информационными ресурсами сети Интернет, осуществление поиска необходимой иноязычной информации, а также ее осмысление, применение, анализ, обобщение и оценка. Данная дисциплина необходима для формирования таких видов деятельности специалиста ПСПК, как *способности осуществлять поиск профессионально-значимой информации на иностранном языке и способности осуществлять аннотирование и реферирование иноязычных источников*.

Введение дополнительных дисциплин было возможным в результате перераспределения учебного времени, выделяемого на изучение дисциплин. Перераспределение учебного времени осуществлялось на основании анализа учебного плана с опорой на результаты разработки компетентностной модели выпускника ПСПК, а также в результате анализа содержания программы ПСПК, более детальное описание которого представлено ниже.

Таким образом, благодаря разработанной модели произошла *корректировка дисциплинарных целей и содержания подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации* путем введения дополнительных дисциплин, рассчитанных на развитие его профессиональных компетенций.

Вслед за проблемой отбора содержания обучения встаёт проблема *структурирования этого содержания*.

Сущность процесса структурирования учебного материала состоит в том, чтобы выявить систему смысловых связей между элементами содержания учебных дисциплин и расположения его в той последовательности, которая вытекает из системы связей [146].

Совершенствование подготовки, опирающееся на объективированные результаты анализа содержания обучения, ориентированного на достижение профессиональных компетенций, предполагает построение структурно-логических схем учебным дисциплин дополнительной образовательной программы ПСПК.

Структурно-логические схемы строятся на основе экспертной оценки. При организации экспертного анализа были задействованы две группы экспертов:

- преподаватели кафедры иностранного языка I Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета;
- преподаватели Нижегородского государственного лингвистического университета им Н.А. Добролюбова.

Требования к экспертам при реализации метода экспертных оценок была их профессиональная компетентность, а также заинтересованность в практических результатах исследования, что обеспечивает объективность их оценки.

Критерии отбора экспертов: наличие опыта проектирования языковых учебных программ; практический опыт преподавания иностранных языков в вузе не менее 10 лет; наличие ученой степени в области филологии, педагогики; заинтересованность в работе экспертом по проектированию образовательных программ.

Структурно-логическая схема содержания включает в себя ряд учебных дисциплин, обозначенных *прямоугольниками*, и связей между ними,

представленных в виде *стрелок*. Начальная цифра в прямоугольнике обозначает порядковый номер дисциплины, а последующая цифра обозначает семестр обучения. Структурно-логические схемы строятся следующим образом. Учебные элементы, обозначенные прямоугольником с названием или аналитическим выражением, соединяются стрелками. При этом стрелки ставятся только в том случае, если в анализируемом материале явно представлена связь между элементами [142, 143, 144]. Связи между элементами содержания определяются на основе экспертного анализа содержания каждой дисциплины программы (образец анализа приведен ниже). На представленной ниже структурно-логической схеме основных дисциплин программы дополнительного образования ПСПК (рис. 6) изображены наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника программы дополнительного образования ПСПК и учебные дисциплины программы, обозначенные прямоугольниками.

При проведении анализа дисциплин учебного плана программы дополнительного языкового образования основными задачами были следующие:

- выявление связей между общими и специальными дисциплинами дополнительной квалификации ПСПК с целью обнаружения межпредметной целостности учебного плана;

- выделение направленности каждой отдельной дисциплины данной программы на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций ПСПК, составляющих основу профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации;

- представление в учебном плане дополнительных специальных дисциплин *«Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке»* и *«Практика работы с информационными ресурсами»*.

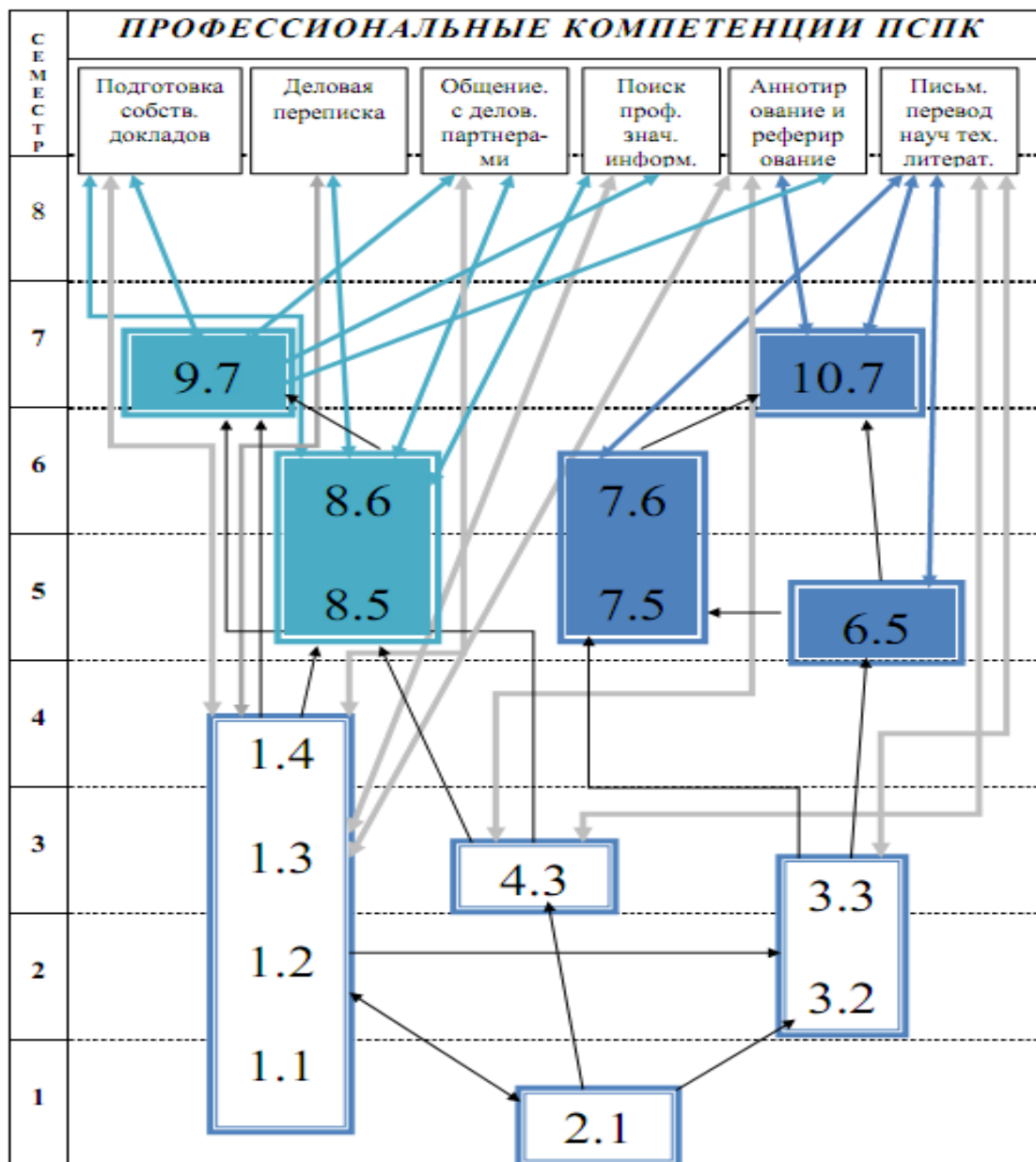


Рис. 6. Структурно-логическая схема содержания дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Примечание: (порядковый номер дисциплины / семестр)

«Практический курс иностранного языка» (1.1, 1.2, 1.3, 1.4)

«Языкознание» (2.1)

«Основы теории и истории языка» (3.2, 3.3)

«Культура речи» (4.3)

«Теории перевода» (6.5)

«Практический курс профессионально-ориентированного перевода» (7.5, 7.6)

«Язык делового общения, деловая документация» (8.5, 8.6)

«Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке» (9.7)

«Переводческая практика» (10.7)

Структурно-логическая схема демонстрирует связи между учебными дисциплинами и профессиональными компетенциями выпускника, на формирование которых направлены представленные дисциплины, обозначенные серыми стрелками.

Структурно-логическая схема также отражает связи, существующие между учебными дисциплинами (черные стрелки). При этом стрелки ставятся только в том случае, если в анализируемом материале явно прослеживается зависимость между элементами.

Пример анализа междисциплинарных связей представлен нами ниже. Например, дисциплина «Практический курс иностранного языка» (1.1, 1.2, 1.3, 1.4) относится к общим дисциплинам программы ПСПК и является основой для многих других курсов, входящих в состав учебной программы. Данный курс, являясь основой подготовки, в целом работает на формирование общей иноязычной коммуникативной компетенции. Дисциплина связана со многими дисциплинами образовательной программы, например, с курсом «Язык делового общения, деловая документация» (8.5, 8.6), так как прежде чем приступить к освоению лексики делового общения, необходимо освоить общеупотребительную лексику и иметь общезыковые знания и навыки в области орфографии, произносительной и грамматической сторон речи, а также владеть основными видами речевой деятельности на иностранном языке (говорение, аудирование, чтение и письмо).

Возможно проследить различного рода связи данной дисциплины с целым рядом теоретических дисциплин, направленных на изучение отдельных лингвистических аспектов. Эти дисциплины позволяют раскрыть природу тех языковых явлений, которые изучаются на практике, и овладеть языком в более глубокой форме. К таким дисциплинам относятся: «Языкознание» (2.1), раскрывающее природу и сущность языка, связь понятий языка и речи, типологическую классификацию языков и т.д.; «Основы теории и истории языка» (3.2, 3.3), анализирующие грамматический

и лексический строй языка. «Практический курс иностранного языка» (1.1, 1.2, 1.3, 1.4) является базой для изучения специальных курсов «Теория перевода» (6.5) и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода» (7.5, 7.6), так как все эти дисциплины фактически основаны на практике владения иностранным языком, без которой невозможно осуществление перевода. Также можно проследить связь «Практического курса иностранного языка» (1.1, 1.2, 1.3, 1.4) и заключительного курса «Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке» (9.7), так как эта дисциплина предполагает владение выпускником основными видами речевой деятельности на иностранном языке, а также знание основ грамматики и общеупотребительной лексики, на которых базируется дальнейшее усвоение профессиональной лексики и специфических для публичной речи грамматических структур.

Курс «Язык делового общения, деловая документация» (8.5, 8.6) также связан с некоторой совокупностью дисциплин. Так как одним из ее аспектов является подготовка различного рода презентаций в деловой среде, то можно проследить ее влияние на дисциплину следующего семестра «Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке» (9.7), где это умение развивается на базе узкопрофессиональной тематики.

Прежде чем приступить к освоению среды делового общения на иностранном языке, необходимо помочь студентам в овладении родной речью, культурой делового общения и сформировать навыки правильной, чистой, терминологически точной научной речи на русском языке. Данная подготовка проходит в рамках курса «Культура речи» (4.3), поэтому можно заметить его связь с дисциплинами «Язык делового общения, деловая документация» (8.5, 8.6), а также «Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке» (9.7).

Дисциплины специального цикла непосредственно связаны друг с другом. Так, например, курс «Теории перевода» (6.5) напрямую работает на

«Практический курс профессионально-ориентированного перевода» (7.5, 7.6), так как освоение материала данного курса позволяет достичь более глубокого понимания особенностей переводческой деятельности, а также знакомит с основными процессами преобразования текста оригинала в текст перевода и способами нахождения переводческих соответствий, что отрабатывается более детально в рамках практического курса.

Дисциплина «Теории перевода» (6.5), в свою очередь, основывается на целом ряде теоретических дисциплин общего цикла таких, как «Языкознание» (2.1), «Основы теории и истории языка» (3.2, 3.3), «Культура речи» (4.3). Так как будучи лингвистической дисциплиной, теория перевода широко использует данные и методы исследования других разделов языкознания: грамматики, лексикологии, стилистики, и др. Для общей теории перевода особую важность представляет распространение на ее объект общезыковедческих постулатов о языке как орудии общения, о языке как системе и как совокупности речевых реализаций, о двуплановости единиц языка, об отношении языка к логическим категориям и явлениям реального мира [68].

Анализ действующей учебной программы показывает, что многие дисциплины напрямую направлены на формирование выделенных наиболее значимых профессиональных компетенций ПСПК.

Так, например, на развитие такой профессиональной компетенции как *способность осуществления общения с иностранными партнерами по профессиональной тематике* ориентирована дисциплина «Язык делового общения и деловая документация», которая формирует следующие умения: участие в переговорах с партнерами, телефонные переговоры, неформальное общение с партнерами, организацию деловых поездок, бронирование билетов и гостиниц, участие в совещаниях, подготовку различного рода презентаций, разрешение проблемных ситуаций, организацию различных мероприятий,

устранение конфликтных ситуаций, прохождение собеседования при устройстве на работу, организацию командной работы.

Кроме всего перечисленного, эта дисциплина направлена на развитие такого важного умения, как ведение деловой переписки, включая различные жанры делового письма (письмо, записка, email, факс, отчет, служебная записка, повестка дня, инструкция, пресс-релиз и т.д.). Развитие этих умений работает на следующую значимую компетенцию, предполагающую наличие *способности осуществления деловой переписки на иностранном языке*. Деловой английский в том или ином объеме необходим работникам любой сферы, поэтому программа дисциплины ориентирована на любую специальность и позволяют студентам обрести необходимые навыки общения в деловой среде любой сферы профессиональной деятельности. Перед тем как приступить к дисциплине «Язык делового общения и деловая документация», необходимо провести общеязыковую подготовку в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка». Данная дисциплина направлена на формирование различных видов речевой деятельности на иностранном языке (говорение, аудирование, чтение и письмо), а также на общеязыковые знания и навыки в области орфографии, произносительной, лексической и грамматической сторон речи. Введение этой дисциплины особо необходимо, так как зачастую студенты, получающие дополнительное языковое образование, обладают различным уровнем подготовки по иностранному языку, что обуславливает необходимость повышения уровня их владения языком.

Для развития такой профессиональной компетенции, как *способности подготовить собственный доклад на иностранном языке по теме специальности* в учебной программе появилась новая дисциплина «Подготовка к презентации курсовой работы на иностранном языке», на которой студенты обучаются сжато изложению (повествование, описание, объяснение) результатов своей практической деятельности на иностранном

языке в рамках курсовой работы по специальности, проводят анализ и оценку итогов работы, подготавливают презентацию своего доклада на иностранном языке и готовятся отвечать на возможные вопросы по теме доклада на иностранном языке. Данная дисциплина была введена кафедрой в связи с необходимостью подготовки студентов к публичным выступлениям по профессиональной тематике. Данный вид деятельности является чрезвычайно востребованным в профессиональной среде, и кафедра иностранных языков ввела данный компонент, руководствуясь собственным опытом совершенствования процесса подготовки [90]. Частично отработка техники подготовки и проведения презентаций уже проделывалась студентами в рамках дисциплины «Язык делового общения и деловая документация», а еще ранее студенты осваивали технику подготовки к презентации во время работы над своими проектами в «Практическом курсе иностранного языка».

Для формирования таких компетенций, как *способности осуществлять поиск профессионально значимой информации на иностранном языке* и *способности осуществлять аннотирование и реферирование иноязычных источников* проводится работа в рамках «Практического курса иностранного языка», а также дисциплины «Язык делового общения и деловая документация» при подготовке к проектам, направленным на работу с различными видами информационных ресурсов, предполагающую осуществление поиска необходимой иноязычной информации, а также ее осмысление, применение, анализ, обобщение и оценку. Кроме того, развитие навыков аннотирования и реферирования является одним из аспектов подготовки при освоении дисциплин «Культура речи» и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода».

На формирование *способности осуществлять адекватный письменный перевод научно-технической литературы* в зависимости от характера исходной профессионально значимой иноязычной информации направлен

целый ряд дисциплин. На первом этапе формирования необходима общеязыковая подготовка, которая осуществляется в рамках «Практического курса иностранного языка».

Следующим этапом является переключение с иностранного языка на родной, а также с родного на иностранный и собственно перевод высказывания на родной и иностранный языки. Для того чтобы достичь поставленной цели, переводчик должен обладать теоретическими основами переводоведения; осуществлять переключение с иностранного языка на родной и подбирать эквиваленты в русском языке; осуществлять терминологический поиск; переводить высказывание на родной язык. На этом этапе студенты получают базовые теоретические знания перевода научно-технических текстов, на основании которых учатся осуществлять перевод научно-технического текста на русский язык с помощью различных переводческих приемов. Курс «Теория перевода» создан с целью ознакомить обучающихся с основными положениями лингвистической теории перевода, что создает основу для рассмотрения более частных переводческих проблем и для занятий практикой перевода. Данная подготовка осуществляется на занятиях по «Практическому курсу профессионально-ориентированного перевода».

И на заключительном этапе, после того как студенты освоили основные приемы перевода специального текста, типичные для деятельности переводчика, они осуществляют самостоятельные переводы и корректируют их с учетом замечаний преподавателя (профессионального переводчика). Данный вид работы проводится в рамках дисциплины «Практикум перевода».

В результате анализа содержания основных учебных дисциплин образовательной программы дополнительного языкового образования с точки зрения выявления связей учебных дисциплин, которые включены в программу, с наиболее значимыми профессиональными компетенциями выпускника данной дополнительной программы, а также анализа

междисциплинарных связей, позволяющий определить действия, направленные на совершенствование содержания основных дисциплин программы дополнительного языкового образования ПСПК, было установлено:

– Ряд дисциплин данной дополнительной языковой программы напрямую направлен на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника ПСПК.

К таким дисциплинам относятся:

– *«Теория перевода»*,

– *«Практический курс профессионально-ориентированного перевода»*,

– *«Практикум перевода»*.

Таким образом, можно заключить, что непосредственно на профессиональные компетенции работают лишь специальные дисциплины программы, связанные с переводческой деятельностью.

– Руководствуясь собственным опытом совершенствования процесса подготовки, кафедрой иностранных языков I ННГАСУ были введены изменения, в частности, появилась дополнительная новая дисциплина «Подготовка к презентации курсовой работы на иностранном языке», на которой студенты обучаются сжато изложению (повествование, описание, объяснение) результатов своей практической деятельности на иностранном языке в рамках дипломной работы по специальности, проводят анализ и оценку итогов работы, готовят презентацию своего доклада на иностранном языке. Данная дисциплина была введена кафедрой в связи с необходимостью подготовки студентов к публичным выступлениям по профессиональной тематике, что является чрезвычайно востребованным видом деятельности в профессиональной среде. Проведенный нами анализ образовательной программы позволил обосновать реальную необходимость представления в учебном плане дополнительного курса *«Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке»*.

– В результате выделения наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника дополнительной образовательной программы ПСПК была обоснована необходимость перераспределения некоторых дисциплин программы. В частности, дисциплина «*Язык делового общения и деловая документация*» была переведена из разряда дисциплин по выбору студентов в разряд обязательных, так как представленная дисциплина формирует следующие умения: участие в переговорах с партнерами, телефонные переговоры, неформальное общение с партнерами, организацию деловых поездок, бронирование билетов и гостиниц, участие в совещаниях, подготовку различного рода презентаций, разрешение проблемных ситуаций, организацию различных мероприятий, устранение конфликтных ситуаций, прохождение собеседования при устройстве на работу, организацию командной работы. Кроме всего перечисленного, эта дисциплина направлена на развитие такого важного умения, как ведение деловой переписки, включая различные жанры делового письма (письмо, заметка, email, факс, отчет, служебная записка, повестка дня, инструкция, пресс-релиз и т.д.). Развитие этих умений работает на профессиональную компетенцию: *способность осуществления общения с иностранными партнерами по профессиональной тематике*. Деловой английский в том или ином объеме необходим работникам любой сферы, поэтому программа дисциплины ориентирована на любую специальность и позволяют студентам обрести необходимые навыки общения в деловой среде любой сферы профессиональной деятельности.

– Анализ основных дисциплин дополнительной языковой образовательной программы ПСПК показал, что наименее обеспеченными в дисциплинарном плане являются следующие профессиональные компетенции выпускника ПСПК: *способность осуществлять поиск профессионально значимой информации на иностранном языке; способность осуществлять аннотирование и реферирование иноязычных источников*. Данный факт подтверждает необходимость представления в учебном плане

дополнительного курса «*Практика работы с информационными ресурсами*», работа по реализации которого проводится в данный момент группой разработчиков кафедры иностранных языков 1 ННГАСУ.

– Общие дисциплины программы связаны с профессиональными компетенциями лишь опосредованно, при этом содержание курсов группируется по каждому предмету отдельно, и у студентов не формируется их четкой системы, а также представления о своей будущей профессиональной деятельности и о специфике основных профессиональных задач. Вследствие этого нарушается *принцип систематичности и логической последовательности изложения учебного материала*, а также *принцип целостности и практической значимости содержания*. В целом дисциплины «*Практический курс иностранного языка*», «*Языкознание*», «*Основы теории и истории языка*», «*Культура речи*» участвуют в формировании общекультурной иноязычной коммуникативной компетенции, что, несомненно, важно в подготовке основы для изучения специальных дисциплин.

Однако существовала потребность в конкретизации содержания вышеперечисленных дисциплин с целью выявления в нем тех элементов, которые непосредственно были бы связаны с профессиональными компетенциями переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

2.3.2. Методы анализа содержания программы дополнительного иноязычного образования на уровне отдельных учебных дисциплин

Для более детального анализа содержания основных теоретических дисциплин программы дополнительного языкового образования ПСПК и выделения наиболее значимых учебных элементов отдельных дисциплин дополнительной языковой образовательной программы был использован *метод матриц логических связей* (далее МЛС) [23, 141].

Матрица логических связей (МЛС) одной конкретной учебной дисциплины (собственная МЛС) строится следующим образом.

Учебный материал данной дисциплины разбивается на темы. Каждой теме присваивается порядковый номер. Отсчет ведется от начала дисциплины по порядку следования тем во времени. Номера тем присваиваются строчкам и столбцам матрицы A . Далее на пересечении строчки и столбца ставится единица ($A_{ij} = 1$), если тема столбца не может быть усвоена без соответствующего усвоения темы строки, и ставится нуль ($A_{ik} = 0$), если такая связь между темой строки и столбца отсутствует. МЛС одной дисциплины квадратная, и если логические связи в дисциплине не нарушены, то все элементы ее, расположенные ниже главной диагонали, нули ($A_{ij} = 0$ при $i > j$). Элементы главной диагонали (A_{ii}) не определены, поскольку отражают логическую зависимость темы самой от себя. После того как матрица логических связей построена, ее анализ дает следующие результаты. Сумма единиц по строке матрицы ($\sum_{j=1}^N A_{ij}$) определяет, насколько данная тема необходима для усвоения других тем учебной дисциплины. Отношение этой величины к полному числу тем в дисциплине – это частотность (частота) использования данной темы. Сумма единиц по столбцу ($\sum_{i=1}^N A_{ij}$) определяет количество тем, на усвоение которых опирается данная тема. Отношение суммы по столбцу к полному числу тем в дисциплине – это частота обращения. Частота использования, частота обращения – две существенных, дополняющих друг друга характеристики темы, – основа частотного подхода к анализу и проектированию содержания обучения [23, 141, 143].

Величина частоты использования указывает на значение данной темы для данной учебной дисциплины. Связь величины частоты обращения с ролью, которую играет данная тема в дисциплине, существенно зависит от значимости как самой темы столбца, так и от значимости тем, на усвоение которых она опирается. Даже при невысокой собственной значимости темы столбца ее включение в совокупность тем дисциплины целесообразно при условии, что она опирается на темы, обладающие высокой значимостью.

Кроме этого, большая частота обращения может указывать на высокую системность данной темы.

Кроме МЛС для анализа содержания обучения используются матрицы логических связей между учебными дисциплинами. Процедура разбиения учебных дисциплин на темы аналогична описанной выше с той лишь разницей, что каждая тема в данном случае более конкретно и четко должна быть связана с временным интервалом ее изучения, использования. Очевидно, что в общем случае число тем в дисциплине А не равно числу тем в дисциплине В и, следовательно, матрица С структурно- логических связей тем А и В не квадратная, а прямоугольная. Принцип заполнения матрицы тот же, что описан выше. При этом единицы могут быть и ниже главной диагонали матрицы С ($C_{ij} \neq 0$ при $i > j$) и на самой диагонали.

Дисциплины, предшествующие по времени изучения, разбиваются на темы, и номера тем присваиваются столбцам матрицы. Соответственно дисциплины, последующие по времени изучения, также разбиваются на темы, и номера тем присваиваются строкам матрицы. На пересечении строки и столбца междисциплинарной МЛС ставится единица ($A_{ij} = 1$, где i – номер строки, j – номер столбца), если тема строки (тема последующей дисциплины) не может быть адекватно воспринята, понята, усвоена без соответствующей степени понимания, усвоения темы столбца (темы предыдущей дисциплины), или ноль ($A_{ij} = 0$), если такая связь между темами строки и столбца отсутствует.

Характеристики темы считаются аналогично изложенному выше, но интерпретация результата менее однозначна и существенно зависит от дисциплин. Матрицы логических связей могут с успехом применяться как для анализа содержания, так и для его проектирования. Метод МЛС сравнительно прост и может быть расширен за счет перехода от дихотомии к использованию взвешенных коэффициентов логической связи тем, принимающих значение от 0 до 1. Применяя метод МЛС, необходимо

каждый раз определять, что представляет собой тема. В одном случае темой может быть учебный элемент, в другом – целая учебная дисциплина. В нашем случае под темой понимается целостный отрезок содержания дисциплины, имеющий свои общие признаки, которыми он отличается от другой темы.

При построении МЛС гуманитарных дисциплин возникает проблема степени однозначности логической связи – утверждения, что для адекватного восприятия, усвоения темы столбца необходимо усвоение темы строки матрицы, которая должна быть усвоена раньше, чем тема столбца. Для объективизации однозначности логической связи было предложено использовать экспертную оценку такой зависимости.

Более подробно описание метода экспертной оценки представлен в первой главе третьего параграфа [162, 163].

При организации экспертного исследования были задействованы две группы экспертов:

- преподаватели кафедры иностранного языка I ННГАСУ, которые уже принимали участие в анкетировании, проведенном на более раннем этапе исследования;

- преподаватели различных кафедр Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

При организации экспертного исследования мы обратились к тем преподавателей, которые уже принимали участие в анкетировании, проведенном на более раннем этапе исследования, что позволяет судить об их осведомленности в вопросе исследования. Эксперты высказали свою заинтересованность в практических результатах исследования, что позволяет надеяться на объективность их оценки.

Каждый эксперт самостоятельно заполнил матрицу логических связей. В дальнейшем полученные матрицы были обработаны, и была составлена

общая матрица, в которой фиксировались только те значения, которые совпадали у всех экспертов.

В заключение общая матрица была еще несколько раз проанализирована экспертами, в результате чего был составлен окончательный вариант матрицы.

Такой метод экспертной оценки называется методом Дельфи (Дельфийская процедура). Он заключается в выработке согласованных мнений путём многократного повторения опроса одних и тех же экспертов. После первого опроса и обобщения результатов его итоги сообщаются участникам экспертной группы. Затем проводится повторный опрос, в ходе которого эксперты либо подтверждают свою точку зрения, либо изменяют оценку в соответствии с мнением большинства. Полный цикл содержит в себе 3-4 этапа. В ходе подобной процедуры вырабатывается оценка, но при этом исследователь, конечно, не должен игнорировать мнение тех, кто после неоднократных опросов остался при своей точке зрения.

Подобный анализ был использован для изучения содержания учебных дисциплин программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В качестве примера мы рассмотрели учебный материал дисциплины «Основы теории и истории языка» (3 семестр обучения), которая входит в цикл общих дисциплин программы дополнительного образования ПСПК (табл.1).

Для анализа была отобрана именно эта теоретическая дисциплина, в связи с тем, что данный курс общего цикла дисциплин напрямую не участвует в формировании профессиональных компетенций. При этом содержание курса, представленное в примерной программе [126], включает очень широкий круг вопросов, относящихся сразу к нескольким теоретическим курсам: теоретической грамматике, лексикологии и стилистике английского языка.

Фрагмент МЛС дисциплины «Основы теории и истории языка»

-	1	2	3	4	5	6	-	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	ЧАСТОТНОСТЬ
1	-	1	1	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.11
2	0	-	1	1	0	1	-	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0.50
3	0	0	-	1	0	1	-	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0.35
4	0	0	0	-	1	1	-	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0.38
5	0	0	0	0	-	0	-	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0.13
6	0	0	0	0	0	-	-	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0.29
7	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.08
8	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0.42
9	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0.27
10	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0.10
11	0	0	0	0	0	0	-	-	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0.22
12	0	0	0	0	0	0	-	0	-	1	1	1	0	0	0	0	0	0.38
13	0	0	0	0	0	0	-	0	0	-	1	1	0	0	0	0	0	0.29
14	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	-	1	0	0	0	1	1	0.50
15	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	-	0	0	0	1	0.20
16	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	-	1	0	1	0	0.50
17	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	1	1	0	0.67
18	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	-	0	1	0.50
19	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	-	1	1.00
20	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
-	0	1	2	2	1	3	-	3	1	1	9	3	2	2	1	7	6	Ср.зн. 0.33
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Ст.отк.0.1 7

Примечание: содержание дисциплины «Основы теории и истории языка» включает следующие разделы:

1. Предмет теории грамматики. Аналитические и синтетические языки.
2. Морфология. Грамматические значения, категории, формы.
3. Части речи. Аналитические и синтетические формы.
4. Существительное. Категории числа, падежа, рода.
5. Артикль. История возникновения, функции
6. Прилагательное, категории, формы.
7. Местоимения, типы местоимений.
8. Глагол, характеристики, классы, типы, основные категории.
9. Неличные формы глагола, сложные обороты.
10. Модальность. Модальные глаголы, модальные слова.
11. Служебные части речи.
12. Словосочетания, типы.
13. Простое предложение, виды предложений.
14. Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия
15. Сложное предложение.
16. Лексикология. Слово. Словообразование.
17. Лексическое значение. Многозначность. Омонимия. Синонимия. Антонимия.
18. Стратификация лексики. Лексикография.
19. Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы.
20. Функциональные стили английского языка, их характеристики.

В результате анализа МЛС дисциплины «Основы теории и истории языка» были выделены наиболее значимые ее темы, т.е. те, на освоение содержания которых опирается большее количество последующих тем (по сравнению со средним значением – 0,33; стандартное отклонение, характеризующее величину «разброса», отклонений от среднего – 0,17) [38]), на что указывает показатель частотности данных тем, представленный в конце каждой строки матрицы. К таким темам относятся: «*Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия*» (частотность – 0,67); «*Морфология. Грамматические значения, категории, формы*» (0,50); «*Анализ членов предложения. Порядок слов, инверсия*» (0,50); «*Лексикология. Слово. Словообразование*» (0,50); «*Стратификация лексики. Лексикография*» (0,50).

Понятийный аппарат данных подразделов имеет наибольшую степень значимости для усвоения содержания дисциплины «Основы теории и истории языка» и должен быть особо тщательно отработан при изучении этой дисциплины.

Несколько нетипичная ситуация имеет место с темой №19 – «*Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы*». Формально эта тема имеет максимальную частотность – 1, но объясняется это тем, что в собственной МЛС дисциплины на тему №19 может опираться только последняя 20-я тема. В нашем алгоритме вычисления частотности единица делится на $(n - (n-1))$, т.е. на единицу. Нечто похожее происходит и с темой №18 «*Стратификация лексики. Лексикография*». В меньшей степени с темой №17 «*Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия*». В этом случае значимость последних тем матрицы следует оценивать не столько по их частотности в собственной матрице, сколько по частотности в матрицах связи данной дисциплины с другими дисциплинами, темы которых могут опираться на завершающие темы исследуемой дисциплины.

Высокие показатели частотности также имеют темы: «*Части речи. Аналитические и синтетические формы*» – (0,35); «*Существительное. Категории числа, падежа, рода*» – (0,38); «*Глагол, характеристики, классы, типы, категории*» – (0,42); «*Словосочетания, типы словосочетаний*» – (0,38).

Частотность вышеперечисленных тем выше среднего значения – 0,33, однако мы не можем рассматривать их как наиболее значимые, поскольку стандартное отклонение, характеризующее величину «разброса» отклонений от среднего, составляет 0,17.

Для того чтобы определить, насколько основательно отрабатываются приведенные выше подразделы в структуре дисциплины «*Основы теории и истории языка*», были проанализированы показатели *частотности обращения* к предыдущим темам при изучении выделенных разделов (т.е. на какие темы опираются выделенные нами наиболее значимые подразделы).

Проведенный анализ показал, что такие разделы, как «*Морфология. Грамматические значения категории формы*» (частотность обращения составляет 1,00); «*Части речи. Аналитические и синтетические формы*» (1,00); «*Существительное. Категории числа падежа рода*» (0,67); «*Анализ членов предложения, порядок слов в предложении, инверсия*» (0,69) имеют высокую частоту обращения, что свидетельствует о том, что предыдущие темы создают основательную базу для их освоения. Однако другие значимые разделы такие, как «*Лексикология. Слово. Словообразование*» (0,13); «*Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия*» (0,13); «*Стратификация лексики. Лексикография*» (0,06); «*Словосочетания, типы словосочетаний*» (0,09); «*Глагол, характеристики, классы, типы, категории*» (0,29) имеют показатели ниже среднего значения, составляющего (0,38) при стандартном отклонении (0,29). Данные показатели свидетельствуют о том, что существует необходимость

пересмотра места вышеперечисленных разделов в структуре содержания курса «Основы теории и истории языка».

Следует обратить внимание еще на одну особенность МЛС «Основы теории и истории языка». Это низкая частотность тем: «*Предмет теории грамматики. Аналитические и синтетические языки*» (0,11); «*Артикль. История возникновения, функции*» (0,13); «*Местоимения, типы местоимений*» (0,08); «*Модальность. Модальные глаголы, модальные слова*» (0,10).

Низкая частотность первой темы можно связать с ее положением в матрице, она не может опираться ни на какую другую тему кроме самой себя. Однако малая частотность тем 5 – 10 вызывает ряд вопросов. Например, тема №5 «*Артикль. История возникновения, функции*» имеет очень низкий показатель частотности – 0,13, при такой же низкой частоте обращения – 0,25 (при среднем значении 0,38), что ставит вопрос о ее значимости для усвоения курса «Основы теории и истории языка». Немного иначе обстоит дело с темами №7 и №10, при низком показателе частотности – 0,08 и 0,10, частота обращения к данным разделам превышает среднее значение – 0,38 и составляет соответственно 0,5 и 0,44. Связь величины частоты обращения с ролью, которую играет данная тема в дисциплине, существенно зависит от значимости как самой темы столбца, так и от значимости тем, на усвоение которых она опирается. Даже при невысокой собственной значимости темы столбца ее включение в совокупность тем дисциплины целесообразно при условии, что она опирается на темы, обладающие высокой значимостью. Кроме этого, большая частота обращения может указывать на высокую системность данной темы.

Анализируя частоту обращения можно увидеть, что тема №14 «*Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия*» при частотности 0,50 и частоте обращения – 0,69 играет роль системного

серединного ядра дисциплины³, а тема №18 «*Стратификация лексики. Лексикография*» при частотности – 0,50 имеет частоту обращения – 0,06, требуя для своего понимания только освоение одной темы – №17. Похожая ситуация происходит с темами №16 «*Лексикология. Слово. Словообразование*» и №17 «*Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия*», которые при частотности 0,5 и 0,67 имеют низкие показатели частоты обращения – (0,13).

Данную картину можно объяснить тем, что дисциплина «*Основы теории и истории языка*» состоит из трех основных разделов: «*Основы теории грамматики*», «*Основы лексикологии*» и «*Основы стилистики*». Более широко в данном курсе представлен раздел, касающийся теории грамматики, в то время как остальные разделы дисциплины даны в сжатом виде.

Для того чтобы получить более полную информацию о значимости представленных тем дисциплины «*Основы теории и истории языка*», существует необходимость рассмотреть связи данного курса с другими дисциплинами программы «*Переводчик в сфере профессиональной коммуникации*».

Для установления данных связей и через них ориентацию содержания обучения на формирование профессиональных компетенций выпускника были построены *междисциплинарные матрицы логических связей МЛС* дисциплины «*Основы теории и истории языка*» образовательной программы. В частности, были проанализированы дисциплины: «*Теория перевода*» и «*Практический курс профессионально-ориентированного перевода*».

Междисциплинарные матрицы логических связей существенно отличаются от собственной МЛС одной дисциплины. Они, как правило, прямоугольные, а не квадратные, поскольку количество тем, т.е. столбцов и строк в одной дисциплине отличается от другой [141], и если анализируются связи тем дисциплин, которые изучаются в разных семестрах, то при

³ Напомним, что частота обращения определяет относительное количество тем, которые должны быть усвоены для адекватного восприятия темы столбца.

определении частотности сумма единиц в строке (независимо от ее положения (номера) в матрице) делится на полное количество столбцов, поскольку любая тема столбца может опираться на тему любой строчки. Аналогично при определении частоты обращения сумма единиц по столбцу делится на полное количество строк матрицы, определяя этим количество тем, которые должны быть усвоены для понимания темы столбца. Образец междисциплинарной матрицы представлен в табл. 3.

Таблица 3

Матрицы логических связей дисциплин «Основы теории и истории языка» (строчки) и «Теория перевода» (столбцы)

-	1	2	3	4	5	6	7	8	частотность
1	0	0	0	0	0	1	1	1	0.38
2	0	1	0	0	1	1	1	1	0.63
3	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
4	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
5	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
6	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
7	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
8	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
9	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
10	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
11	0	0	0	0	1	1	1	1	0.5
12	0	1	0	1	1	1	1	1	0.75
13	0	0	0	1	1	1	1	1	0.63
14	0	0	0	1	1	1	1	1	0.63
15	0	0	0	1	1	1	1	1	0.63
16	0	0	0	1	1	1	1	1	0.63
17	0	1	0	1	1	1	1	1	0.75
18	0	0	0	1	1	1	1	1	0.63
19	0	0	1	0	1	1	1	1	0.63
20	0	0	1	0	1	1	1	1	0.63
-	0	3	2	7	19	20	20	20	0.57
-	0	0.15	0.1	0.35	0.95	1	1	1	0.09

Примечание.

Содержание дисциплины «Теория перевода»:

1. Теория перевода, общая, частная, специальная теории перевода, виды перевода.
2. Теория языковых значений и перевод.
3. Прагматические аспекты перевода.
4. Моделирование процесса перевода.
5. Теория уровней эквивалентности.
6. Переводческие соответствия.
7. Переводческие трансформации.
8. Техника и стратегия перевода.

Анализ междисциплинарной матрицы курсов *«Основы теории и истории языка»* (3 семестр) и *«Теория перевода»* (5 семестр) показал достаточно высокую степень зависимости последующей дисциплины от предыдущей.

Сравнивая табл. 2 с табл. 3, можно заметить, что такая высокочастотная тема дисциплины *«Основы теории и истории языка»*, как *«Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия»* также имеет в междисциплинарной матрице высокую частотность (0,75) при среднем значении – 0,57 и стандартном отклонении – 0,09. Кроме того, наивысший показатель частотности в междисциплинарной матрице имеет тема №12 *«Словосочетания, типы»* (0,75). Во внутренней матрице дисциплины *«Основы теории и истории языка»* эта тема также имела довольно высокий показатель, что подтверждает ее значимость для изучения курса *«Теории перевода»*. Высокая частотность в междисциплинарной матрице тем №18. *«Стратификация лексики. Лексикография»* (0,63); №19. *«Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы»* (0,63) и №20. *«Функциональные стили английского языка, их характеристики»* (0,63) в некоторой степени снимают сомнения в их значимости для изучения последующей дисциплины (с оговоркой, что мы не можем рассматривать их как наиболее значимые, поскольку стандартное отклонение, характеризующее величину «разброса», отклонений от среднего – 0,09, при среднем значении – 0,57). Довольно высокие показатели частотности – 0,63 (однако с той же оговоркой) имеют также такие темы, как *«Морфология. Грамматические значения категории формы»* – (частотность 0,63); *«Простое предложение, виды предложений»* – (частотность 0,63); *«Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия»* – (частотность 0,63); *«Сложное предложение»* – (частотность 0,63); *«Лексикология. Слово. Словообразование»* – (частотность 0,63).

Данный анализ показывает, что понятийный аппарат данных разделов дисциплины «Основы теории и истории языка» имеет определенную степень значимости для усвоения содержания последующей дисциплины «Теория перевода». Кроме того, некоторые из перечисленных разделов имеют высокие показатели частотности внутри самого курса «Основы теории и истории языка», например, такие подразделы, как *«Морфология. Грамматические значения категории формы»*; *«Словосочетания, типы»*; *«Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия»*; *«Лексикология. Слово. Словообразование»*; *«Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия»*; *«Стратификация лексики. Лексикография»*; *«Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы»*; *«Функциональные стили английского языка, их характеристики»*.

Обращая внимание на темы дисциплины «Основы теории и истории языка», имеющие низкую частотность в собственной матрице, можно заметить, что эти темы также имеют невысокие показатели частотности и в рассматриваемой междисциплинарной матрице (при среднем значении – 0,57 и стандартном отклонении – 0,09), например, темы *«Предмет теории грамматики. Аналитические и синтетические языки»* (0,38); *«Артикль. История возникновения, функции»* (0,5); *«Местоимения, типы местоимений»* (0,5); *«Модальность. Модальные глаголы, модальные слова»* (0,5).

Анализируя частоту обращения можно увидеть, что темы дисциплины «Теория перевода» *«Переводческие соответствия»*, *«Переводческие трансформации»*, *«Техника и стратегия перевода»* имеют абсолютные показатели (1,00), что говорит о высокой степени их опоры на все разделы дисциплины «Основы теории и истории языка». Следовательно, дисциплина «Основы теории и истории языка» имеет большую значимость для освоения курса «Теория перевода» и особенно его последних разделов.

Междисциплинарная матрица курсов «Теории перевода» (5 семестр) и «Практического курса профессионально-ориентированного перевода» (6 и 7 семестры) показала, что особое значение для овладения практическими переводческими умениями имеют следующие разделы «Теории перевода», «*Переводческие трансформации*» – частотность (0,9); «*Техника и стратегия перевода*» – частотность (0,7). На это указывает показатель частотности данных тем, представленный в конце каждой строки матрицы (табл. 4). Среднее значение – 0,45, стандартное отклонение, характеризующее величину «разброса» отклонений от среднего, составляет 0,24.

Высокие показатели также имеют темы: «*Теория языковых значений и перевод*» – частотность (0,47); «*Переводческие соответствия*» – частотность (0,53) (с оговоркой, что мы не можем рассматривать их как наиболее значимые, поскольку стандартное отклонение – 0,24, при среднем значении – 0,45).

Таблица 4

Фрагмент матрицы логических связей дисциплин «Теория перевода» (строчки) и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода» (столб.)

-	1	2	3	-	12	13	14	15	16	17	18	19	20	-	27	28	29	30	Частотность
1	1	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	1	1	1	1	0.3
2	1	0	1	-	0	0	1	0	0	1	0	0	1	-	0	0	0	0	0.47
3	1	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	1	0	-	1	0	0	1	0.3
4	0	0	1	-	0	0	1	0	0	0	1	0	0	-	0	0	0	0	0.13
5	1	0	1	-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	-	1	0	0	0	0.27
6	1	0	1	-	1	1	1	1	0	0	0	0	1	-	0	0	0	1	0.53
7	1	0	1	-	0	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0.9
8	1	1	1	-	0	0	0	0	0	1	1	1	1	-	1	1	1	1	0.7
-	7	1	6	-	1	2	4	2	1	3	4	3	4	-	5	3	3	5	0.45
-	0.88	0.13	0.75	-	0.13	0.25	0.5	0.25	0.13	0.38	0.5	0.38	0.5	-	0.63	0.38	0.38	0.63	0.24

Примечание:

Содержание дисциплины «Практический курс профессионально-ориентированного перевода»:

1. Научно-технический перевод. Общие особенности.
2. Этапы работы с научно-техническим текстом.
3. Научно-технический перевод. Сопоставительный анализ текстов.
4. Информационно-смысловой анализ научного текста при переводе.
5. Прагматико-стилистические характеристики научно-технического текст.
6. Особенности лексики специальных текстов при переводе.

7. Способы преодоления лексических трудностей.
8. Термин и слово. Терминологические эквиваленты в текстах ИЯ и ПЯ.
9. Пользование специальными словарями при переводе научно-технической литературы.
10. Типологические особенности текстов научно-технического стиля речи.
11. Информационно-смысловой анализ научного текста при переводе .
12. Грамматическая форма и грамматическое значение в переводе.
13. Эквивалентность и адекватность в переводе грамматических элементов текста.
14. Морфологические и синтаксические аспекты текста в переводе.
15. Грамматические трудности перевода научно-технической литературы.
16. Основные типы грамматических трансформаций в переводе.
17. Переводческие проблемы в коммуникативном аспекте.
18. Коммуникативно-логическая структура высказывания в речевой ситуации.
19. Роль контекста в переводе. Виды лексических соответствий.
20. Лексико-семантические трансформации и переводческий анализ текста.
21. Перевод слов и словосочетаний, не имеющих лексических соответствий.
22. Особенности перевода неологизмов и передачи имен собственных.
23. Приемы контекстуальной замены и компенсации.
24. Перевод стилистических средств. Работа над языком и стилем.
25. Перевод деловой документации, связанной с профессиональной деятельностью.
26. Перевод текстов, относящихся к смежным аспектам профессии .
27. Перевод патентной и рекламной литературы по специальности.
28. Подготовка реферативных переводов и аннотаций.
29. Обеспечение устного профессионально ориентированного перевода.
30. Требования к оформлению текста профессионально ориентированного перевода.

Сравнивая табл. 3 и 4 можно заметить, что эти же высокочастотные темы дисциплины «Теория перевода» имеют высокие показатели *частоты обращения* ко всем разделам курса «Основы теории и истории языка».

Следовательно, дисциплина «Основы теории и истории языка» оказывает влияние на развитие практических переводческих умений, формируемых «Практическим курсом профессионально-ориентированного перевода», посредством воздействия на высокочастотные темы дисциплины «Теория перевода».

На основании данных показателей можно сделать предварительный вывод о том, что дисциплина «Основы теории и истории языка» оказывает существенное влияние на овладение студентами практическими переводческими умениями и навыками. Посредством дисциплин «Теория перевода» и «Практического курса профессионально-ориентированного перевода» она участвует в формировании наиболее значимых компетенций выпускника программы дополнительного образования ПСПК, например,

таких как *способность осуществлять адекватный письменный перевод научно-технической литературы.*

В подтверждение вышесказанному была построена матрица логических связей между дисциплинами «Основы теории и истории языка» и «Практического курса профессионально-ориентированного перевода», данные которой позволили выявить, что особое значение для овладения практическими переводческими умениями имеют многие разделы дисциплины «Основы теории и истории языка». Фрагмент междисциплинарной матрицы дисциплин «Основы теории и истории языка» и «Практического курса профессионально-ориентированного перевода», показывающей зависимость последующей дисциплины от предыдущей, представлен в табл. 5.

Таблица 5

Фрагмент матрицы логических связей дисциплин «Основы теории и истории языка» (строчки) и «Практического курса профессионально-ориентированного перевода» (столб.)

-	1	-	13	14	15	16	17	-	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	ЧАСТОТНОСТЬ
1	0	-	0	1	0	1	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,07
2	0	-	1	1	0	1	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,13
3	0	-	1	1	0	1	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,13
4	0	-	1	1	0	1	0	-	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,20
8	0	-	1	1	1	1	1	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,23
9	0	-	1	1	1	1	1	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,23
10	0	-	1	0	1	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,17
11	0	-	1	0	1	1	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,13
12	0	-	1	1	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,17
13	0	-	1	1	1	1	0	-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,13
14	0	-	1	1	0	1	1	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,23
15	0	-	1	1	1	1	1	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,20
16	0	-	1	1	1	1	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,10
17	0	-	0	0	0	0	0	-	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0,30
18	0	-	0	0	0	0	0	-	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0,23
19	1	-	0	0	0	0	0	-	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0,23
20	1	-	0	0	0	0	0	-	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0,27
-	0,05	0,0	0,70	0,75	0,40	0,75	0,20	-	0,15	0,10	0,15	0,05	0,15	0,15	0,15	0,00	0,00	0,10	Ср. зн. 0,17
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Ст. откл. 0,06

Наибольшую частотность при среднем значении – 0,17 и стандартном отклонении – 0,06 показали такие подразделы, как «Глагол, характеристики, классы, типы» – (частотность 0,23); «Неличные формы глагола» – (0,23); «Анализ членов предложения, порядок слов в предложении, инверсия» – (0,23); «Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия.

Омонимия» – (0,30); «Стратификация лексики. Лексикография» – (0,23); «Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы» – (0,23); «Функциональные стили английского языка, их характеристика» – (0,27).

Сравнивая табл. 2 с табл. 5, можно увидеть, что высокочастотные темы дисциплины «Основы теории и истории языка»: №17 *«Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия»*; №20 *«Функциональные стили английского языка, их характеристика»* имеют в междисциплинарной матрице наивысшие показатели частотности по отношению к среднему значению – 0,17 и стандартному отклонению – 0,06, что подтверждает их значимость в формировании такой компетенции, как *способность осуществлять адекватный письменный перевод научно-технической литературы*, на которую непосредственно направлен «Практический курс профессионально-ориентированного перевода».

Высокая частотность тем в междисциплинарной матрице: №18 *«Стратификация лексики. Лексикография»* (0,23) и №19 *«Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы»* (0,23) окончательно снимает сомнения в их высокой значимости в формировании указанной выше профессиональной компетенции.

В результате анализа представленной выше междисциплинарной матрицы выявились дополнительные разделы дисциплины «Основы теории и истории языка», которые в значительной степени влияют на отработку практических переводческих умений, формируемых в рамках «Практического курса профессионально-ориентированного перевода», хотя они не обладают выраженной частотностью при анализе собственной матрицы курса «Основы теории и истории языка». К таким разделам относятся №9 *«Неличные формы глагола, сложные обороты»* (0,23), а также №15 *«Сложное предложение»* (0,2), частотность которого выше среднего показателя (0,17), но находится в пределах значения стандартного

отклонения (0,06). Эта информация свидетельствует о значимости данных подразделов для освоения последующих дисциплин программы.

Более того, наблюдается и обратная ситуация, когда при сравнении матриц некоторые высокочастотные разделы дисциплины «Основы теории и истории языка», такие как №2 «*Морфология. Грамматические значение, категории, формы*» (0,13); №3 «*Части речи. Аналитические и синтетические формы*» (0,13); №16 «*Слово. Словообразование*» (0,10) имеют в междисциплинарной матрице частотность ниже среднего значения, что говорит об их значении только для изучения отдельной дисциплины «Основы теории и истории языка».

Нельзя не обратить внимание и на то, что темы дисциплины «Основы теории и истории языка», имевшие низкую частотность в собственной матрице и невысокую частотность в МЛС дисциплин «Основы теории и истории языка» и «Теория перевода» (табл. 3), также имеют низкую частотность и в рассматриваемой междисциплинарной матрице (табл.5). К таким разделам относятся тема №1 «*Предмет теории грамматики. Аналитические и синтетические языки*» (0,07); №5 «*Артикль. История возникновения, функции*» (0,1); №7 «*Местоимения, типы местоимений*» (0,13).

Чуть иначе смотрится тема №10 «*Модальность. Модальные глаголы, модальные слова*», которая в междисциплинарной матрице имеет частотность – 0,17. Данная информация свидетельствует о низкой степени значимости представленных тем.

Анализируя показатели *частоты обращения* следует добавить, что такие темы дисциплины «Практический курс профессионально-ориентированного перевода», как «*Эквивалентность и адекватность в переводе грамматических элементов текста*» (0,70); «*Морфологические и синтаксические аспекты текста в переводе*» (0,75); «*Грамматические трудности перевода научно-технической литературы*» (0,40); «*Основные*

типы грамматических трансформаций в переводе» (0,75) имеют высокие значения частоты обращения при среднем значении – 0,18 (стандартное отклонение – 0,21), что говорит об их зависимости от значительного количества разделов дисциплины «Основы теории и истории языка». Обратив внимание, на какие именно разделы идет опора, можно заметить, что в основном это темы раздела «Теория грамматики», что подтверждает необходимость более тщательного разбора данного раздела дисциплины «Основы теории и истории языка».

Приведенная выше демонстрация анализа содержания учебных дисциплин, даже при полном наборе результатов анализа всех дисциплин образовательной программы, не предопределяет однозначно решение преподавателя, проектирующего распределение времени, отводимого на изучение дисциплины и конкретной темы, с соответствующим уровнем усвоения ее содержания, но является крайне важной, объективированной информацией для принятия такого решения.

В результате анализа содержания учебной дисциплины «Основы теории и истории языка» были выделены наиболее значимые темы (т.е. те, на освоенное содержание которых опирается большее количество последующих тем, по сравнению со средним значением – 0,33, стандартное отклонение, характеризующее величину «разброса», отклонений от среднего – 0,17). К ним относятся такие темы, как «*Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия*» – (0,67); «*Морфология. Грамматические значения, категории, формы*» – (0,50); «*Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия*» – (0,50); «*Лексикология. Слово. Словообразование*» – (0,50); «*Стратификация лексики. Лексикография*» – (0,50).

Также были выделены темы, которые по показателям частотности приближаются к наиболее значимым, например, «*Части речи. Аналитические и синтетические формы*» – (0,35); «*Существительное. Категории числа, падежа, рода*» – (0,38); «*Глагол, характеристики, классы,*

типы, категории» – (частотность 0,42); «Словосочетания, типы словосочетаний» – (частотность 0,38).

В результате анализа было выявлено, что не все из перечисленных разделов имеют высокие показатели частоты обращения (показатели ниже среднего значения, составляющего (0,38) при стандартном отклонении (0,29)), что свидетельствуют о том, что существует необходимость пересмотра места следующих разделов в структуре содержания курса «Основы теории и истории языка»: «Лексикология. Слово. Словообразование» – (0,13), «Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия» – (0,13), «Стратификация лексики. Лексикография» – (0,06), «Словосочетания, типы словосочетаний» – (0,09), «Глагол, характеристики, классы, типы, категории» – (0,29).

Анализ междисциплинарных матриц показал, что понятийный аппарат многих частотных разделов дисциплины «Основы теории и истории языка» имеет высокую степень значимости для усвоения содержания последующих дисциплин: «Теория перевода» и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода». Например, такие подразделы, как «Морфология. Грамматические значения категории формы», «Глагол, характеристики, классы, типы», «Словосочетания, типы», «Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия», «Лексикология. Слово. Словообразование», «Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия. Омонимия», «Стратификация лексики. Лексикография», «Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы», «Функциональные стили английского языка, их характеристики» являются высокочастотными.

Кроме того, в результате анализа междисциплинарных матриц выявились дополнительные разделы дисциплины «Основы теории и истории языка», которые в значительной степени влияют на отработку практических переводческих умений, формируемых в рамках «Практического курса

профессионально-ориентированного перевода», хотя они не обладают выраженной частотностью при анализе собственной матрицы курса «Основы теории и истории языка». К таким разделам относятся: «*Неличные формы глагола, сложные обороты*» (0,23), а также «*Сложное предложение*» (0,2), частотность которого выше среднего показателя (0,17), но находится в пределах значения стандартного отклонения (0,06). Эта информация свидетельствует о значимости данных подразделов для освоения последующих дисциплин.

В результате подобного анализа был определен ряд *наиболее значимых разделов* дисциплины «Основы теории и истории языка», на усвоении которых основывается как собственно курс «Основы теории и истории языка», так и последующие дисциплины «Теория перевода» и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода», и которые в значительной степени влияют на отработку практических переводческих умений, необходимых для формирования одной из профессиональных компетенций ПСПК: *способности осуществлять адекватный письменный перевод научно-технической литературы*. Наиболее значимыми разделами являются:

- *Морфология. Грамматические значения категории формы.*
- *Части речи. Аналитические и синтетические формы.*
- *Существительное. Категории числа, падежа, рода.*
- *Глагол, характеристики, классы, типы.*
- *Неличные формы глагола, сложные обороты.*
- *Словосочетания, типы.*
- *Анализ членов предложения. Порядок слов в предложении, инверсия.*
- *Сложное предложение.*
- *Лексикология. Слово. Словообразование.*
- *Лексическое значение. Многозначность. Синонимия. Антонимия.*

Омонимия.

- *Стратификация лексики. Лексикография.*
- *Стилистика. Выразительные средства английского языка, стилистические приемы.*
- *Функциональные стили английского языка, их характеристики.*

Представленный анализ может служить основанием для выделения вышеперечисленных разделов в структуре курса «Основы теории и истории языка» в виде более детальной отработки данного материала, направленной на более глубокий уровень его усвоения.

Следует обратить внимание еще на ряд результатов представленного анализа МЛС. Это низкая частотность тем: «*Предмет теории грамматики. Аналитические и синтетические языки*»; «*Артикул. История возникновения, функции*»; «*Местоимения, типы местоимений*»; «*Модальность. Модальные глаголы, модальные слова*».

Выделенные темы имеют невысокие показатели частотности как собственно в МЛС курса «Основы теории и истории языка», так и в междисциплинарных МЛС последующих дисциплин «Теория перевода» и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода».

Данный результат анализа ставит вопрос о значимости представленных тем для усвоения курса «Основы теории и истории языка», а также об их участии в формировании профессиональных компетенций ПСПК (при этом не следует исключать возможность их участия в формировании общекультурных компетенций ПСПК, которые не рассматривались нами в данном исследовании).

Результаты представленного анализа не являются основанием для исключения данных разделов из курса «Основы теории и истории языка», однако могут быть использованы разработчиками курса при распределении времени, отводимого на изучение дисциплины, с соответствующим уровнем усвоения ее содержания.

В результате проведенного анализа содержания специальной подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации:

– была построена структурно-логическая схема основных дисциплин учебного плана программы дополнительного образования ПСПК, которая позволила выявить связи между учебными дисциплинами и профессиональными компетенциями выпускника, на формирование которых направлены представленные дисциплины;

– была получена информация о логичности структуры содержания дисциплины «Основы теории и истории языка», о степени важности ее разделов и о том, насколько каждая из тем разбирается в данном курсе;

– анализ междисциплинарных матриц логических связей дисциплин показал степень отраженности в их содержании целей обучения – формирования наиболее значимых профессиональных компетенций. Для установления связей дисциплин программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» были построены междисциплинарные матрицы, в частности, были проанализированы такие дисциплины, как «Основы теории и истории языка», «Теория перевода» и «Практический курс профессионально-ориентированного перевода». В ходе анализа данных междисциплинарных матриц выявились наиболее значимые разделы дисциплин, которые в значительной степени влияют на отработку практических переводческих умений, необходимых для формирования одной из профессиональных компетенций ПСПК.

Полученные результаты позволяют обоснованно оценивать значимость учебных элементов содержания отдельных дисциплин программы дополнительного языкового образования, следствием чего может быть совершенствование содержания этих дисциплин, направленное на формирование профессиональных компетенций выпускника данной дополнительной программы.

Очевидно, что предложенный алгоритм оптимизации содержания учебных дисциплин может быть перенесен на другие направления подготовки выпускников вуза.

2.4. Компетентностно-ориентированная организация учебного процесса

Для успешного формирования компетенций в составе компетентностной модели выпускника необходима не только оптимизация содержания обучения, но и выбор соответствующих методов, форм и средств организации учебного процесса.

Компетентностная модель профессионального образования предполагает переход к новой парадигме обучения, основанной не на передаче информации, а на научении как действовать в определенной профессиональной ситуации, что приводит к изменениям в организации процесса обучения. Изменяются позиции и роли преподавателя и студента. Компетентностный подход требует переориентации характера процесса подготовки, при котором студент в большей степени вовлечен в образовательный процесс, является активным субъектом собственного обучения. Как показал опыт работы на кафедре иностранного языка I ННГАСУ, эффективными являются активные методы обучения, под которыми мы понимаем методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся (ролевые и деловые игры, проекты, дискуссии, лекции-обсуждения) [41.–С.4]. Одним из инструментов организации активного обучения на кафедре иностранного языка I ННГАСУ является педагогическая технология «Развития критического мышления через чтение и письмо». Данная технология успешно используется в настоящее время в рамках практических

и теоретических дисциплин и позволяет работать со студентами любого уровня владения языком.

Рассмотрим несколько примеров успешного использования данной интерактивной технологии в учебном процессе.

Интерактивные технологии активизируют мышление, позволяют творчески подойти к решению проблемы, а также найти более быстрый способ ее решения. Интерактивные технологии студентоцентрированы и организованы на основе базовой модели развития критического мышления. Процесс обучения перестает быть пассивным и однообразным, позволяет задействовать каждого студента. В нашей практике мы используем следующие активные технологии, основанные на трехфазовой модели «Вызов-Осмысление-Результат»: «Фасилитированное обсуждение», «Читательская конференция», «Активная лекция», «Бортовой журнал», «Продвинутая лекция», «Перекрестная дискуссия», «Мозаика проблем» и другие.

Остановимся подробно на описании технологии «Перекрестная дискуссия». Эта технология позволяет обсуждать на иностранном языке в группах как проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, так и общечеловеческие проблемы.

На стадии вызова задается тема обсуждения и в парах студенты обсуждают, насколько эта проблема актуальна в современных условиях. Затем обучаемые объединяются в две большие группы и размещаются в разных концах аудитории. Одна группа обсуждает и записывает аргументы «за» (например, при обсуждении темы «Globalization» первая группа обсуждает и аргументирует положительные моменты процесса глобализации). Студенты второй группы придерживаются по сценарию противоположной точки зрения и, соответственно, обсуждают аргументы «против». За ограниченное время группы должны продумать и обсудить имеющиеся аргументы (по 5–6 от каждой группы) и логически обосновать на

иностранном языке доводы в пользу той или иной точки зрения. Пока идет обсуждение, преподаватель работает поочередно с обеими группами, но лишь в качестве стороннего консультанта.

На следующей стадии занятия начинается дискуссия, где каждая группа поочередно выдвигает свои аргументы, которые другая группа должна сначала обсудить (1–2 минуты) и ответить контраргументом (при этом контраргумент следует начинать с вводных конструкций «however», «but in this respect» и т.п.), а затем уже выдвинуть аргумент в поддержку своей точки зрения. Преподаватель в ходе дискуссии четко следит за временем, отведенным на обсуждение, а самое главное за тем, чтобы каждый раз аргумент и контраргумент был озвучен разными студентами. Таким образом, все учащиеся получают возможность высказаться на иностранном языке в течение занятия. В конце дискуссии подводится итог сказанному.

При проведении дискуссия на иностранном языке следует учитывать следующее:

1. Каждый участник, прежде чем высказать свое мнение, должен выслушать точку зрения оппонента, которую он может повторить, но перефразируя.

2. По ходу дискуссии участники должны записывать наиболее убедительные аргументы с обеих сторон (на этом будет основано домашнее задание, которое по выбору преподавателя может быть как письменным-эссе, так и устным) [41].

Опыт показывает, что даже студенты с невысоким уровнем владения языком с интересом участвуют в предварительном и общем обсуждении, с одной стороны, поддаваясь всеобщему азарту доказать свою точку зрения, и чувствуя поддержку других участников группы, с другой стороны.

Наряду с этим мы пришли к выводу, что использование интерактивных технологий в лекционных курсах на иностранном языке позволяет ориентировать обучаемых на достижение конкретных целей и усваивать

материал наиболее полно и с пользой для себя. Данные технологии строятся на взаимодействии «преподаватель-студент», «студент-студент», предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, что стимулирует активное участие студентов в учебно-познавательной деятельности.

Нашей кафедрой проводятся занятия по дисциплине «Теория языка» в рамках программы дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Традиционно преподавание данной теоретической дисциплины носит лекционный характер. Однако, принимая во внимание ограниченное количество учебных часов (70 часов), выделенных на эту дисциплину, контингент студентов и специфику программы дополнительно образования, в ННГАСУ преподавание ведется с использованием интерактивных технологий обучения, что способствует повышению мотивации и уровню усвоения учебного материала в короткие сроки.

Представляемый курс включает в себя изучение морфологии, синтаксиса английского языка и особенностей языковой структуры с точки зрения перевода. Курс включает элементы истории английского языка, позволяющие понять особенности английской грамматики. Занятия по курсу проходят по технологии «активная лекция», которая имеет следующую схему проведения: «вызов», «осмысление», «рефлексия» [41]. Однако нами были внесены некоторые изменения в разработанную стратегию с учетом специфики курса и контингента обучающихся. Все три стадии активной лекции отражены в так называемом «бортовом журнале». На стадии «вызова» сообщается тема лекции; даются ключевые понятия; схемы, отражающие содержание лекции; предлагаются вопросы по теме лекции. Вопросы обсуждаются в группах, что помогает выявить уже имеющиеся знания студентов. Вторая стадия предполагает чтение лекции преподавателем. По ходу ее чтения студенты индивидуально отвечают на

вопросы, зафиксированные в бортовом журнале. На завершающей стадии в группе обсуждается информация по вопросам, а также сравниваются заполненные схемы. Студенты могут дописать или вычеркнуть что-то на основе обсуждения, и это позволяет закрепить материал уже прочитанной лекции. «Бортовой журнал» разработан авторами настоящей статьи, которые являются авторами курса «Основы теории и истории английского языка» в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Студенты приносят на лекцию страничку из своего «бортового журнала», соответствующую теме лекции. Студенты имеют доступ к данным ресурсам на сайте кафедры иностранных языков 1 ННГАСУ [190].

Как уже было отмечено, целью профессиональной иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей в рамках программы дополнительного языкового образования ПВСПК является формирование профессионально-иноязычной компетентности, которая понимается как способность и реальная готовность будущих специалистов осуществлять как устное, так и письменное иноязычное общение в сфере профессиональной деятельности [108].

В рамках программы ПСПК в ННГАСУ наиболее полно в дисциплинарном плане обеспечивается подготовка к такому виду деятельности, как *письменный перевод научно-технической литературы*, на который направлен ряд курсов, в том числе и курс «Основы теории и истории языка», формируя у студентов навыки допереводного анализа текста.

Таким образом, используемая технология позволяет сделать традиционные лекционные занятия интерактивными. Опыт показывает, что студенты проявляют неподдельный интерес к сугубо теоретическому материалу.

Рассмотрим пример применения технологии «Перекрестная дискуссия» на примере специальности «Прикладная информатика в экономике» при

изучении темы «Artificial Intelligence». Учебное занятие делится на три части: вызов, осмысление, рефлексия. Одним из важных критериев критического мыслителя является умение убеждать, подбирать веские аргументы в защиту выдвигаемого утверждения. На стадии *вызова* студентам в парах предлагается дать определение понятию «Artificial Intelligence» и обсудить влияние искусственного интеллекта на человечество.

На следующей стадии технологии – *осмыслении* – предъявляется текст из учебника, в процессе чтения которого студенты выделяют дополнительные факты для аргументирования своей точки зрения по данной проблеме.

Третья стадия технологии – *рефлексия* – предполагает проведение «перекрестной дискуссии». В парах студенты подбирают по 3 аргумента в пользу преимуществ и недостатков искусственного интеллекта. Далее те участники, которые считают, что искусственный интеллект имеет только положительное влияние на развитие общества, собираются в одну группу. А те, кто придерживается противоположной точки зрения, формируют вторую группу. За ограниченное время (5 – 10 минут) командам «за» и «против» необходимо продумать, обсудить и суммировать имеющиеся аргументы (по 5 аргументов). Под аргументами здесь подразумеваются логически обоснованные доводы в пользу той или иной точки зрения. Попеременно каждая группа выдвигает свои аргументы, на который другая группа должна сначала ответить контраргументом, а затем уже выдвинуть свой аргумент в поддержку своей точки зрения. Дискуссия организуется, следуя правилам проведения перекрестной дискуссии, до тех пор пока не иссякнут аргументы или не закончится время, которое выделено на ее проведение. В каждой из двух групп участие в обсуждении должны принять все участники, то есть каждый должен выступить с аргументом или контраргументом от группы. Каждый участник, прежде чем высказать свое мнение, должен выслушать точку зрения оппонента. Преподаватель может настоять, чтобы участники

сначала повторяли, перефразируя мнение своего оппонента, и только потом говорили сами. Если кого-то из участников удастся переубедить, то он присоединяется к противоположной команде. По ходу дискуссии участники должны записывать наиболее убедительные аргументы с обеих сторон. В качестве домашнего задания предлагается изложить свою собственную точку зрения в виде эссе.

Примером контрольно-оценочных процедур на протяжении всего курса иностранного языка на данном направлении подготовки с использованием данного учебного пособия является представление студентами результатов своих проектных работ с использованием презентаций Power Point. Темы проектной работы студентов перекликаются с тематикой основных разделов учебника и включают в себя такие разделы, как: *MODERN COMPUTER CONFIGURATION, CHOOSING AN OPERATING SYSTEM, COMPUTER CRIMES AND THEIR PREVENTATIVE MEASURES, INTERNET APPLICATION TODAY, COMPUTERS TOMORROW*. Поскольку данный вид работы используется на стадии рефлексии, когда студентами проводится систематизация и обобщение всего пройденного материала, а также представляются результаты информационно-поисковой деятельности, то нам показалось наиболее логичным использование приема «Шесть шляп мышления», который активизирует не только работу по развитию критического мышления у студентов, но и в значительной степени позволяет активизировать речевые умения.

Прием заключается в том, что группа студентов делится на шесть групп. Каждой группе вверяется одна из шести шляп. Группа с белой шляпой рассматривает работу с точки зрения фактической информации, без эмоций, без субъективных оценок. Группа с желтой шляпой рассматривает и аргументирует позитивные стороны работы. Нужно не просто сказать, что именно было хорошо, полезно, продуктивно, конструктивно, но и объяснить, почему. Группа с черной шляпой в противоположность желтой шляпе

определяет негативные стороны, что было трудно, неясно, проблематично, негативно, и пытается объяснить, почему так произошло. Смысл заключается в том, чтобы не только выделить противоречия, недостатки, но и проанализировать их причины. Группа с красной шляпой дает эмоциональную оценку. При этом не нужно объяснять, почему работа вызвала то или иное эмоциональное состояние (грусть, радость, интерес, раздражение, обиду, агрессию, удивление и так далее), но лишь озвучить его. Иногда эмоции помогают нам точнее определить направление поиска, анализа. Группа с зеленой шляпой представляет творческое мышление. Студентам предлагается вносить свои советы по поводу того, что можно было бы сделать иначе, почему и как именно. Эта «шляпа» позволяет найти новые грани в изучаемом материале. Группа, представляющая синюю шляпу, проводит философский, обобщающий анализ. Представители данной группы стараются обобщить высказывания других «шляп», сделать общие выводы, найти обобщающие параллели и так далее [41].

Данный прием используется для разностороннего анализа результатов проектной деятельности, для проведения занятия по обобщению опыта (после изучения достаточно большой темы и представления презентаций проектных работ).

Активные методы обучения и, в частности, технология развития критического мышления на занятиях по иностранному языку являются не только целью, но и средством обучения. Их можно считать интегрирующими, так как в них обобщены наработки многих методик преподавания. Они обеспечивают и развитие мышления, формирование иноязычных коммуникативных способностей, и выработку умения самостоятельной работы, которые являются важными составляющими профессиональной компетентности выпускника неязыкового вуза с дополнительной квалификацией ПСПК.

Особое место в процессе обучения по программе отводится дисциплине «Деловой иностранный язык». Специфика этого курса в неязыковом вузе заключается в необходимости создавать такие ситуации, в которых студент может проявить себя посредством иностранного языка, применяя знания специальности. Данные ситуации должны предлагать студентам решить проблему самостоятельно или в группах, что способствует формированию инициативности и развитию умений мыслить, анализировать, логически размышлять. Этому в наибольшей степени способствует метод анализа конкретных ситуаций (case study), успешно используемый многими преподавателями иностранного языка.

Преподаватели кафедры иностранного языка 1 Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета в рамках курса «Деловой иностранный язык» на разных специальностях успешно используют метод «case study», поскольку данный метод имеет ряд преимуществ: задания ориентированы не на получение готовых знаний, а на решение конкретной проблемы; имеет место имитация реальной ситуации делового общения; решается поставленная коммуникативная задача; в процессе анализа ситуаций студенты выступают в разных ролях, формируя профессиональные качества. Роль преподавателя сводится лишь к отдельным ремаркам в случае необходимости, при этом он выступает в качестве участника игры (например, роль внешнего консультанта и т.п.). Опыт показывает, что в начале курса, когда метод «case study» используется в группе впервые и студенты еще не подготовлены к данному виду работы, преподаватель может взять на себя роль ведущего и показать, как должно проходить обсуждение. Наряду с этим на стадии начальной подготовки студентам предлагается схема ведения ролевой игры и фразы-клише, которые помогут созданию благоприятной рабочей обстановки.

В рамках курса «Деловой английский язык» преподаватели нашей кафедры используют учебные пособия «Market Leader», «Intelligent

Business», «Business Benchmark», уже предлагающие различные проблемные ситуации, что значительно облегчает работу преподавателя и студентов и позволяет основное внимание уделять подготовке и проведению ролевой игры. Во время подготовки своей роли студенты готовят аргументы в защиту той или иной позиции (самостоятельно или в группе в зависимости от созданной проблемной ситуации) с тем, чтобы убедительно выступить в классе. В ходе обсуждения проблемы участники задают вопросы, комментируют, дают собственные оценки, высказывают предположения, выдвигают новые аргументы, возникающие спонтанно в процессе совместного обсуждения. В конце обсуждения принимается совместное решение проблемы и следует подведение итогов обсуждения как студентами, так и преподавателем.

Подводя итог, следует еще раз остановиться на преимуществах использования метода «case study». Интегрированный в учебный процесс данный метод помогает более эффективно решать целый ряд дидактических задач:

- формировать навыки диалогической и монологической речи, аудирования и чтения в процессе решения одной коммуникативной задачи на основе проблемного обсуждения;
- пополнять активный и пассивный словарный запас;
- обогащать лингвострановедческие и культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения в различных ситуациях и при различных условиях общения;
- формировать устойчивую мотивацию к иноязычной речевой деятельности.

В условиях небольшой сетки часов возрастает роль самостоятельной работы студентов при условии ее четкой организации и контроля. Для осуществления этого вида работы на кафедре иностранного языка широко используются информационно-коммуникационные технологии, в частности,

система обучения «e-learning», созданная на базе центра подготовки программы ПСПК и позволяющая студентам интерактивно взаимодействовать с преподавателем, получать доступ к необходимым лекционным материалам, выполнять задания в системе дистанционного обучения, разрабатывать собственные проекты на иностранном языке [106].

Проектная методика в настоящее время приобретает все большую популярность как у преподавателей, так и у студентов. Основная идея этого метода состоит в активизации мыслительной деятельности студентов, что, свою очередь, требует определённого уровня владения языком, высокого уровня самоконтроля и мотивации. Студенты неязыкового вуза для подготовки проектных работ всё шире используют мультимедийные средства. В частности, для демонстрации результатов работы и защиты проекта применяются презентации Microsoft Power Point.

Возрастающая доступность современных компьютерных технологий делает их все более привлекательными для использования на уроках иностранного языка. В самой технологии компьютерных обучающих программ воплощены в динамике развития идеи когнитивной лингвистики, методики и психологии. Презентации, подготовленные таким образом, могут выступать даже в качестве интерактивного учебного пособия, в котором процесс овладения учебным материалом зависит от индивидуальных особенностей студентов. Разработанные дидактические материалы занимают достойное место в педагогическом инструментарии преподавателя, поскольку они могут быть использованы как на аудиторном занятии для работы с группой, так и для индивидуальной и самостоятельной работы, делая её более интересной по сравнению с традиционными формами занятий.

Остановимся более подробно на этапах подготовки проекта.

Для подготовки проекта студенты учебной группы объединяются в рабочие группы по три-четыре человека. На начальном этапе (организационном) очень важно не только сформулировать тему и конечную

цель проекта, но и необходимо подготовить проведение проекта, разумно определив временные рамки, продумав, какие материалы и источники студенты могут использовать в процессе работы над проектом. На этом этапе в рабочих группах происходит обсуждение способов сбора и вида информации, выбирается оптимальная форма презентации результатов, составляется и обсуждается примерный план работы.

На втором этапе работы над любым проектом продолжается совершенствование и расширение лексического запаса. Развиваются навыки поиска и обработки профессионально-значимой информации на иностранном языке, разрабатывается план совместных действий. В процессе дальнейшего взаимодействия собранная информация обсуждается и анализируется. Именно на этом этапе идет индивидуальная работа студентов в рабочих группах и проводятся консультации с преподавателем.

Далее на основе предыдущего этапа работы подготавливается вариант для последующей презентации проекта. Этап презентации проходит в форме дискуссии или конференции. При этом участники должны уметь взаимодействовать с аудиторией, отвечая на вопросы.

На заключительном этапе участники проекта принимают участие в коллективной оценке как своей работы, так и других рабочих групп.

В основу оценки положены следующие критерии:

- сюжетная линия, сценарий, навигационная структура;
- логичность и последовательность изложения материала;
- соответствие и организация отобранного материала целям проекта;
- разнообразие использования языкового материала;
- адекватное использование специальных терминов;
- эмоциональность и умение вызвать интерес аудитории;
- наглядность;
- паралингвистические характеристики, адекватная реакция на вопросы и замечания.

Профессионально-ориентированный характер метода проектов определяется тем, что иноязычная подготовка осуществляется в условиях конкретной деятельности, направленной на решение практических, профессионально-востребованных задач, что обеспечивает комплексное моделирование целостного содержания, его предметного и деятельностного компонентов. Результаты реализации метода проектов имеют практическую значимость и оформляются в конечный продукт, созданный самими студентами в результате творческой деятельности.

Использование метода проектов предполагает относительную самостоятельность студентов при решении поставленных задач, поскольку преподаватель выступает лишь в роли наставника, что обеспечивает формирование инициативности, креативности, умения планировать свою учебную деятельность и способности прогнозировать возможные варианты решения поставленных задач. Каждый участник рабочей группы чувствует свою ответственность за результат совместных действий.

На наш взгляд, метод проектов создает возможность для самореализации студентов с разной языковой подготовкой, что позволяет раскрывать и развивать индивидуальные творческие способности студентов.

Следует отметить, что метод проектов позволяет студентам неязыкового вуза реализовать межпредметные связи иностранного языка и дисциплин профильного цикла. Кроме того, данная работа дает возможность студенту ощутить необходимость изучения иностранного языка не только как средства общения, но и как средства познания окружающего мира.

Таким образом, использование метода проектов в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе позволяет более успешно решать проблемы низкой мотивации, низкого уровня общей языковой подготовки, более эффективно формировать речемыслительные и познавательные навыки студентов.

В заключение следует отметить, что используемые интерактивные технологии позволяют сделать традиционные занятия интерактивными, дают положительный эффект для развития когнитивной и коммуникативной сфер личности обучающихся. Есть основания предположить, что и для развития иноязычной речевой компетенции интерактивные технологии наиболее эффективны.

2.5. Результаты совершенствования дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Реализацией компетентностно-ориентированного совершенствования дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» стала попытка описания представленной программы на «языке» стандартов третьего поколения, т.е. описания целей, результата и требований к содержанию подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации с точки зрения профессиональных компетенций.

Результаты представленного исследования стали основой реального совершенствования *дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»* в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете. В результате использования выявленной совокупности методов компетентностно-ориентированного совершенствования дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» были реализованы следующие действия.

Проведена корректировка *учебного плана* подготовки в рамках дополнительной профессиональной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Обоснована необходимость появления дополнительной дисциплины «Подготовка к презентации курсовой работы на иностранном языке», на которой студенты обучаются сжато изложению (повествование, описание,

объяснение) результатов своей практической деятельности на иностранном языке в рамках дипломной работы по специальности, проводят анализ и оценку итогов работы, готовят презентацию своего доклада на иностранном языке. Проведенное нами исследование образовательной программы позволило обосновать реальную необходимость представления в учебном плане дополнительного курса «Подготовка к презентации дипломной работы на иностранном языке».

Обоснована необходимость перераспределения некоторых дисциплин программы. Дисциплина «Язык делового общения и деловая документация» была переведена из разряда дисциплин по выбору студентов в разряд обязательных, так как представленная дисциплина участвует в формировании наиболее значимых профессиональных компетенций ПСПК, развивая следующие умения: участие в переговорах с партнерами, телефонные переговоры, неформальное общение с партнерами, организацию деловых поездок, подготовку различного рода презентаций, прохождение собеседования при устройстве на работу, ведение деловой переписки, включая различные жанры делового письма (письмо, записка, email, факс, отчет, служебная записка, повестка дня, инструкция, пресс-релиз и т.д.).

На основе анализа проведено *перераспределение учебного времени*, выделенного на изучение основных дисциплин дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с целью более детального изучения ключевых дисциплин программы, которые непосредственно направлены на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника ПСПК.

В результате реализации методов оптимизации содержания учебных дисциплин был *создан методический комплекс для курса «Основы теории и истории языка»*, включающий разработанные программу курса; электронный курс дисциплины «Основы теории и истории языка», дополнительное методическое пособие «Неличные формы глагола» для студентов,

обучающихся по программе дополнительного языкового образования ПСПК; дополнительное методическое пособие «Обучение пониманию английского научно-технического текста»; задания для контроля. Содержание разработанного курса ориентировано на результаты полученных данных исследования и включает в себя более детальную отработку наиболее значимых разделов данного курса.

В результате использования выявленной совокупности методов компетентностно-ориентированного совершенствования дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» были введены *дополнительные компетентностно-ориентированные процедуры итоговой аттестации на государственном квалификационном экзамене*, а также введены дополнительные критерии оценки для расширения способов оценки всей системы подготовки, ориентированной на достижение наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника с дополнительной квалификацией ПСПК. К таким аспектам относятся:

- *презентация выпускной квалификационной работы по основной специальности на иностранном языке;*
- *более детальное обсуждение с членами ГЭК темы выпускной квалификационной работы;*
- *введение дополнительного задания на государственный квалификационный экзамен, включающего самостоятельное написание делового письма;*
- *введения дополнительных требований по поиску профессионально-значимой информации;*
- *написание реферата выпускной квалификационной работы на иностранном языке;*
- *представление краткой аннотации выпускной квалификационной работы на иностранном языке.*

Эффективность всей совокупности реализованных методов, ориентированных на совершенствование дополнительной языковой образовательной программы ПСПК была проверена в ходе экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс представленных методов совершенствования данной дополнительной языковой образовательной программы, включающих стартовое тестирование, итоговую аттестацию одной из специальных дисциплин программы «Практикум перевода», презентацию выпускной квалификационной работы и государственный квалификационный экзамен, что в совокупности позволяет диагностировать изменения степени сформированности профессиональных компетенций у студентов и выпускников представленной дополнительной образовательной программы.

В исследовании приняли участие 232 студента ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», обучающиеся на программе дополнительной языковой подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В первую экспериментальную группу ($n = 105$) вошли студенты, подготовка которых осуществлялась в рамках программы дополнительной языковой подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с частичным использованием совокупности выявленных методов, ориентированных на совершенствование представленной дополнительной языковой образовательной программы. Обучение данных студентов производилось по скорректированному учебному плану, направленному на формировании наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Во вторую экспериментальную группу ($n = 83$) вошли студенты, подготовка которых осуществлялась в рамках программы дополнительной языковой подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с полным комплексом изменений, внесенных в образовательную программу (проведена корректировка

учебного плана программы; введены дополнительные компетентностно-ориентированные элементы и процедуры оценки; в подготовке использован методический комплекс для курса «Основы теории и истории языка», содержание которого ориентировано на результаты полученных данных исследования и включает в себя более детальную отработку наиболее значимых разделов данного курса). Контрольную группу ($n = 44$) составили студенты, подготовка которых осуществлялась в рамках программы дополнительной языковой подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» до использования совокупности выявленных методов, ориентированных на совершенствование представленной дополнительной языковой образовательной программы.

Констатирующий этап диагностики начального уровня иноязычной подготовки осуществлялся во всех группах 1 курса, сформированных для обучения на программе дополнительной языковой подготовки ПСПК с 2004 по 2007 гг. На этом этапе студентами выполнялся в пределах стандартного времени лицензированный стартовый компьютерный тест (Placement Test), опирающийся на стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку и включающий разнообразные задания, фиксирующие общий уровень владения языком. На основе полученных количественных данных был осуществлен качественный сравнительный анализ результатов по группам, что позволило получить представление об уровне начальной подготовки студентов (данные из базы данных кафедры иностранных языков ННГАСУ). Сравнение групп по уровню подготовленности на входе с использованием качественной оценки данных представлено в табл. 6 и на рис. 7. Табл. 6 демонстрирует расчеты по группам первого курса с 2004 по 2007 гг. По разбросу и среднему значению уровень владения языком на начальном этапе обучения по программе дополнительной языковой подготовки ПСПК групп эквивалентен.

**Общий уровень владения иностранным языком
на начальном этапе обучения по программе дополнительной языковой
подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»**

Студенты первого курса	Контрольная группа (2004г.)	Экспериментальная группа I (2005-2006 гг.)	Экспериментальная группа II (2007г.)
Средние значения успешности (%)	58.05	58.17	57.10
Стандартное отклонения групп (S)	7.9	10.2	13.5

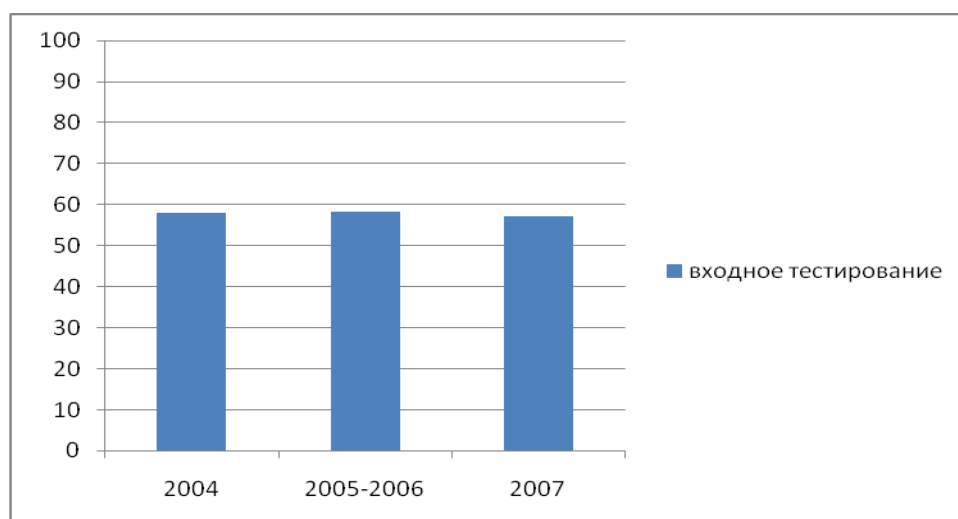


Рис. 7. Сравнение групп по общему уровню владения языком на начальном этапе обучения по программе дополнительной языковой подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»

Оценка степени сформированности профессиональных компетенций у студентов и выпускников представленной дополнительной образовательной программы проводилась поэтапно и представлена в экзаменационных ведомостях кафедры иностранных языков ННГАСУ и отчетах государственной экзаменационной комиссии с 2008 по 2011 гг.

Оценка степени сформированности профессиональных компетенций у студентов и выпускников представленной дополнительной образовательной программы на конечных этапах осуществлялась на основании:

– результатов итоговой аттестации по одной из специальных дисциплин программы «Практикум перевода»;

– результатов устных презентаций выпускной квалификационной работы на иностранном языке, воссоздающих ситуации профессионального общения, проводимых в рамках государственного квалификационного экзамена. К оценке данного компонента итогового государственного квалификационного экзамена привлекаются преподаватели кафедры иностранных языков I и II ННГАСУ, оценивающие языковой аспект работы (уровень владения языком), и преподаватели специальных кафедр ННГАСУ (с учетом специальности выпускника), владеющие иностранным языком и оценивающие содержательный компонент;

– результатов государственного квалификационного экзамена, который проходит в несколько этапов: письменный перевод (с иностранного языка на родной язык) и редактирование профессионально значимого текста объемом 2300 – 2500 печатных знаков за 1,5 часа; анализ переведенного текста с целью аргументирования выбора переводческих решений; перевод с листа делового письма. Оценка данного аспекта экзамена проводится преподавателями кафедры иностранных языков ННГАСУ, которые, в свою очередь, имеют значительный опыт работы переводчиками специальных текстов, а также преподавателями НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, входящими в состав государственной квалификационной комиссии.

Приведем обобщающие результаты средних значений по каждому аспекту аттестации в табл.7 – 9 и на рис.8 – 10.

Таблица 7

Результаты итоговой аттестации по дисциплине «Практикум перевода»

Студенты пятого курса	Контрольная группа (2008 г.)	Экспериментальная группа I (2009-2010 гг.)	Экспериментальная группа II (2011 г.)
Средние значения успешности (от 2.50 до 5.00)	4.18	4.22	4.51

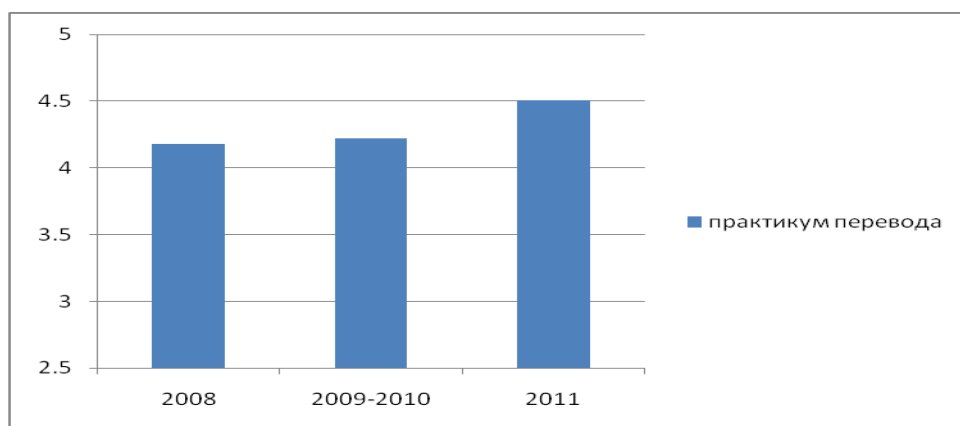


Рис. 8. Сравнение групп по результатам итоговой аттестации дисциплины «Практикум перевода»

Таблица 8

Результаты презентаций дипломной работы на иностранном языке

Выпускники	Контрольная группа (2008 г.)	Экспериментальная группа I (2009-2010 гг.)	Экспериментальная группа II (2011 г.)
Средние значения успешности (от 2.50 до 5.00)	4.15	4.23	4.41

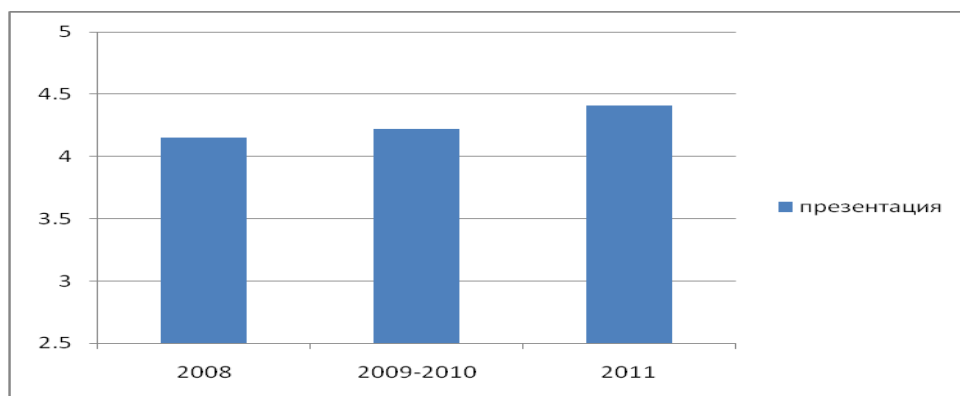


Рис. 9. Сравнение групп по результатам презентаций дипломной работы на иностранном языке

Таблица 9

Результаты государственного квалификационного экзамена

Выпускники	Контрольная группа (2008 г.)	Экспериментальная группа I (2009-2010 гг.)	Экспериментальная группа II (2011 г.)
Средние значения успешности (от 2.50 до 5.00)	4.06	4.19	4.54

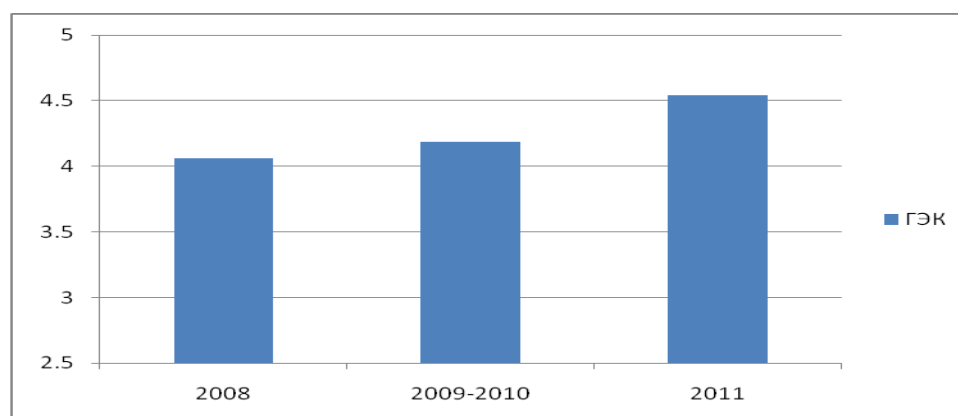


Рис. 10. Сравнение групп по результатам государственного квалификационного экзамена

Приведенные выше результаты позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальных группах степень сформированности профессиональных компетенций достоверно выше, чем в контрольной группе, обучавшихся до совершенствования дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которое основывалось на результатах представленного исследования.

Таким образом, результаты работы по диагностике степени сформированности профессиональных компетенций у студентов и выпускников дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» подтверждают тот факт, что разработанные методы совершенствования представленной дополнительной языковой образовательной программы эффективны.

Изменение структуры государственного квалификационного экзамена, а также введение дополнительных критериев оценки позволили в большей степени отследить формирование у выпускников выделенных нами наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Эксперты оценивали владение выпускниками программы ПСПК выделенными нами наиболее значимыми профессиональными компетенциями переводчика в сфере профессиональной коммуникации по

традиционной пятибалльной шкале. Результаты государственного квалификационного экзамена за 2010/2011 учебный год приведены в табл.10.

Таблица 10

Результаты измененного государственного квалификационного экзамена за 2010/2011 учебный год

Дополнительные аспекты аттестации	Использование иноязычной литературы	Письменный перевод	Деловое письмо	Реферат дипломной работы на английском	Обсуждение дипломной работы	Презентация дипломной работы
Среднее значение успешности (от 2.50 до 5.00)	+	4,54	4,53	4,59	4,43	4,41

Итоговую государственную аттестацию проходили 83 выпускника программы ПСПК. Результаты государственного квалификационного экзамена за 2010/2011 учебный год показали, что выпускники программы ПСПК продемонстрировали довольно высокий уровень владения наиболее значимыми профессиональными компетенциями переводчика в сфере профессиональной коммуникации. Наивысшие результаты были достигнуты в умении аннотировать и реферировать профессионально-значимые иноязычные источники (средняя оценка 4,59) и переводить профессионально значимый текст (средняя оценка 4,54). Наиболее низкая оценка (4,41) относится к компоненту, включающему презентацию дипломной работы на иностранном языке.

Изменения структуры итогового государственного квалификационного экзамена, введение дополнительных рекомендаций по процедуре оценивания, анализ результатов итоговой государственной аттестации позволяет более четко отслеживать степень сформированности наиболее значимых профессиональных компетенций у выпускника, что обеспечивает системное совершенствование его подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем исследовании авторами предпринята попытка совершенствования образовательной программы дополнительного языкового образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в соответствии с компетентностным подходом.

По мнению исследователей проектирования педагогических систем системообразующей основой процесса подготовки выпускников высшего профессионального образования является совокупность конечных целей этого процесса. Совокупность наиболее значимых компетенций, которую должен приобрести и продемонстрировать в реальной ситуации выпускник конкретной образовательной системы, является основной конечной целью образовательного процесса в этой системе. Представленную совокупность компетенций называют компетентностной моделью выпускника.

Для совершенствования образовательной программы дополнительного иноязычного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также для уточнения ее цели и результата были разработаны и успешно использованы способы совершенствования представленной дополнительной образовательной программы для студентов неязыковых вузов.

Выявленные в результате исследования мнений работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника дополнительного иноязычного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», входящие в состав компетентностной модели выпускника, явились основой совершенствования дополнительной образовательной программы ПСПК.

Наиболее значимые профессиональные компетенции выпускника дополнительного иноязычного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» стали основой процедуры оценки всей

системы подготовки, осуществляемой в рамках представленной дополнительной образовательной программы.

Использованные методы анализа содержания дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с позиций связей учебных дисциплин с наиболее значимыми профессиональными компетенциями, представленными в компетентностной модели выпускника, позволили провести корректировку содержания представленной дополнительной образовательной программы (изменение учебного плана и содержания отдельных дисциплин программы).

Интерактивные методы обучения, в частности, технология развития критического мышления на занятиях по иностранному языку, который является не только целью, но и средством обучения, можно считать интегрирующей, так как в них обобщены наработки многих методик преподавания. Они обеспечивают развитие мышления, формирование иноязычных коммуникативных способностей и выработку умения самостоятельной работы, которые являются важными составляющими профессиональной компетентности выпускника неязыкового вуза с дополнительной квалификацией ПСПК.

Результаты итоговой аттестации выпускников представленной образовательной программы подтвердили успешность использования разработанных способов совершенствования программы дополнительного профессионального иноязычного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Проведенная работа по диагностике сформированности профессиональных компетенций у студентов и выпускников дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» подтверждают тот факт, что разработанные способы совершенствования представленной дополнительной образовательной программы эффективны.

Однако проведенное исследование не является исчерпывающим. Остались открытыми вопросы проектирования целей и содержания всего комплекса учебных дисциплин программы с позиций их связей с наиболее значимыми профессиональными компетенциями. Требуют уточнения и нормативного определения перспективы подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в свете вступления в действие образовательных стандартов третьего поколения. Эти вопросы могут составлять основу дальнейшего научного поиска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, В.В. Методика обучения переводу деловых писем с листа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Иркутск, 2006. – 184 с.
2. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
3. Алешугина, Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2009. – 189 с.
4. Алипичев, А.Ю. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2007. – 292с.
5. Ан, А.Ф., Соколов В.М. Теоретические основы анализа компетентностно ориентированного курса физики в техническом вузе // Инновации в образовании / А.Ф. Ан., В.М. Соколов. 2011. – №7. – С. 4 – 16.
6. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
7. Андриенко, А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Ростов н/Д, 2007. – 282 с.
8. Артеменко, О.А. Формирование переводческой компетентности в сфере профессиональной коммуникации у студентов неязыковых специальностей с использованием информационных и коммуникационных технологий [Текст]: дисс ... канд пед. наук. – Калуга, 2009. – 201 с.
9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

10. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1988. – 560 с.

11. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод.пособие / В.И., Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

12. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования : (методол. и метод, вопросы) : метод.пособие / В.И. Байденко. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

13. Байденко, В. И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: экспериментальная учебная авторская программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения / В. И. Байденко; М-во образования и науки Российской Федерации и др.– М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2007. – 156 с.

14. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – 240 с.

15. Батышев, С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации. – М.; Высш. шк., 1987. – 340 с.

16. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

17. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем /Воронеж, Воронеж. ун-т, 1977, 304 с.; Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста //Вестник высш. шк., 1988. – С. 3 – 8.

18. Беспалько, В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов /М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
19. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам / И.Л. Бим, Л.В. Садова // Иностранные языки в школе. – М., 1998. – №6 – С. 4 – 10.
20. Бим, И.Л. Языковой плюрализм в обучении иностранным языкам - важный фактор обновления языкового образования / И.Л. Бим // Всерос. августовский Интернет – педсовет: Науч.-практ. конф. / 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/do/course/engl-inter/list1.7.htm>
21. Брандес, М.П. Стиль и перевод (на материале немецкого языка). - М.: Высшая школа., 1988. – 127 с.
22. Ваганова, О.И. Вопросы оптимизации содержания тестов по математике / О.И. Ваганова // Голубая река / тез. докл. VII Нижегородской сессии молодых ученых (гуманитарные науки) / Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Н. Новгород, 2002. – С.10 – 11.
23. Ваганова, О.И., Соколов В.М. Методы оценки объема учебного материала, подлежащего запоминанию в курсе математики полной средней школы. Монография. – Н. Новгород, ВГИПА, 2004. – 101 с.
24. Вазина, К.Я. Структурирование учебных программ / К.Я. Вазина, В.А. Яблоков // Вестник высшей школы / М., 1986. – №8. – С. 31– 36.
25. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие /А.А. Вербицкий / – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
26. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. 2004. – 84 с.
27. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования, – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
28. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выгодский / Лабиринт. – Изд. 5 испр. – М., 1999. – 352 с.

29. Гавриленко, Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники: На примере перевода с французского языка на русский [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: РГБ, 2006. – 578 с.

30. Гавриленко, Н.Н. Коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной компетенции переводчика научно-технических текстов // Актуальные проблемы переводоведения и художественного перевода. Вып. 2. Материалы XXXIII Международной филологической конференции. – Спб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – С. 18 – 26.

31. Гавриленко, Н.Н. Специфика стратегической составляющей профессиональной компетенции переводчика научно-технических текстов // Текст – Дискурс – Стилль: Сборник научных статей, – СПбГУ: Изд-во СПбГУЭФ, 2004. – С. 182 – 188.

32. Гавриленко, Н.Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: Монография / Н.Н. Гавриленко. М.: РУДН, 2004. – 269 с.

33. Гавриленко, Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н.Н. Гавриленко. – М. : Науч.-техн. об-во им. акад. С.И. Вавилова, 2009. – [Кн.] 1. – 2009. – 178 с.

34. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М., Высшая школа, 2002. – 400 с.

35. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.

36. Гез, Р.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Р.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, С.К. Фоломкина. – М., 1982. – 373 с.

37. Гершунский, Б.С. Прогнозирование содержания образования / Б. С. Гершунский // Народное образование. – М., 1990. – № 9. – С. 80 – 82.

38. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли / Прогресс. – М, 1976. – 496 с.

39. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" (третий уровень высшего профессионального образования). Приложение к приказу Минобрнауки России от 4 июля 1997г. № 1435.

40. Гром, Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10 – 11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. – 23 с.

41. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». - Нижний Новгород, 2007. – 182 с.

42. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения, – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

43. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд.– М.: Просвещение, 1982. – С. 102 – 103.

44. Завалова, Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности /М.: "Наука", 1986. – 175 с.

45. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. N 3266-1 (с изменениями и дополнениями) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>

46. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем/ Э. Зеер, Д. Заводчиков// Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39– 45.

47. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст]/ Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России., 2005. – № 4. – С. 23– 30.

48. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 03.05.00 – Проф. обучение (по отраслям) / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. М.:Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 215 с.

49. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.-пед ун-т; Нижнетагил. гос проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126 с.

50. Зеер, Э.Ф. Психология профессии. Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Акад, Проект: Фонд "Мир", 2005. – 329 с.

51. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – М., 2003. – №5. – С.34– 42.

52. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – М., 2006. – №8. – С. 21 – 26.

53. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Высшее образование сегодня, 2005. – №11. – С. 18– 21.

54. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос. 1999. – С. 45; 74; 89.

55. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотноении со знаниево-ориентированным и культурологическим. // Интернет-журнал

"Эйдос". – 2007. – 30 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

56. Иванова, Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. – 27 с.

57. Иванова, Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности / Е.М. Иванова: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. ун-тов.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 94 с.

58. Каган, В.И., Сычеников И.А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика): Науч. - метод, пособие. - М.: Высш. шк., 1987. – 143 с.

59. Касаткина, К.А. Обучение переводу с листа как профессиональной деятельности в процессе изучения иностранного языка // Сб.статей «Иностранный язык для специалистов: методические и лингвистические аспекты», Самара, 2000. – С. 40 – 51.

60. Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Четвертый симпозиум / Сборник научных трудов. Под научн. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. - М.: Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 1995. – Ч. 1,2. – 242 с; Ч. 3,4. – 133 с.

61. Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России: Тезисы докладов Пятого симпозиума Москва, 11-13 сент.1996г : доклад, тезисы доклада / ред. Н.А. Селезнев, ред. А.И. Субетто. – М. : [б. и.], 1996. – 212 с.

62. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих [Утв. Минтруда России 21.08.98]. – М.: ПРИОР, 2000. – 255 с.

63. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие – М.: Академия, 2007. – 301 с.

64. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды/ Е.А. Климов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с. – (Серия «Психологи России»).

65. Коломиец, Б.К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников высших учебных заведений // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Тез. докл. 5-го симпозиума. – М., 1996. – С. 154 – 155.

66. Коломиец, Б.К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов : методические рекомендации / Б.К. Коломиец. – Москва : ИЦПКПС, 2006. – 46 с.

67. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС. 2002. – 424 с.

68. Комиссаров, В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.:«РЕМА», 1997. – 110 с.

69. Комиссаров, В.Н. Теория перевода: (Лингвистические аспекты). – М.: Высш. школа, 1990. – 253 с.

70. Корзинкин, В.А., Пышкина Н.И., Федоров Н.Д. Еще один вариант структурно-логической схемы // Вестник высшей школы, 1984. – № 12. – С. 37 – 39.

71. Кочергин, И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 192 с.

72. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторский ; Педагогика.– М., 2003. – №2. – С.3 – 11.

73. Крепкая, Т.Н. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в системе дополнительной профессиональной лингвистической подготовки студентов в техническом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 . – М.: РГБ, 2005 – 212 с.

74. Кузнецов, А.Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08,13.00.02 – М., 2003. – 247 с.

75. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исслед. центр качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

76. Лапидус. Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лапидус,,: учеб. Пособие; Высшая школа. – М., 1986. – 144 с.

77. Лапидус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. - М.; Высш. шк., 1986. – 143 с.

78. Латышев, Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – 136 с.

79. Латышев, Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учебное пособие для студентов перевод, фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.

80. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. - 2-е изд. перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

81. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н. Леонтьев; Политиздат. – М, 1975. – 190 с.

82. Ломакина, О.Е. Теория и практика проектирования методической системы обучения иностранным языкам (на материале становления будущего учителя иностранных языков) [Текст]. автореф. дисс. ... докт. пед. наук / О. Е. Ломакина - Волгоград, 2002. – 32 с.

83. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.:Наука, 1984. – 444 с.

84. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. //

Сб.статей АН СССР, ин-т психологии/ Отв. Ред. Е.В.Шорохов. – М.: Наука, 1975. – С.124 – 135.

85. Ломов, Б.Ф., Сурков Е.Л. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.

86. Лошкарева, Д.А. Из опыта преподавания теоретической грамматики английского языка в техническом вузе в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Е.А. Алешугина, Г.К. Крюкова, Д.А. Лошкарева // Англистика XXI века: материалы Всероссийской научной конференции памяти проф. В.В. Бурлаковой, 20-22 января 2010г./ СПб: Ассоциация «Университетский образовательный округ СПб и Ленинградской области», 2010.– С.367 – 369.

87. Лошкарева, Д.А. Итоговый государственный экзамен как средство оценки сформированности профессиональных компетенций выпускника / Д.А. Лошкарева // Нижегородское образование, 2011. – №3 – С. 43 – 48.

88. Лошкарева, Д.А. Методические указания «Неличные формы английского глагола» для студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», магистрантов и аспирантов / Е.А. Алешугина, Г.К. Крюкова, Д.А. Лошкарева (учеб.-метод. пособие) // Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т, Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – 30с. [1,9 п. л]

89. Лошкарева, Д.А. Методические указания «Обучение пониманию английского научно-технического текста»: для студентов по программе "Переводчик в сфере проф. коммуникации", магистрантов и аспирантов / Е.А. Алешугина, А.Т. Колденкова, Г.К. Крюкова, Д.А. Лошкарева // Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т, Н.Новгород : ННГАСУ, 2009. – 30 с. [1,9 п. л]

90. Лошкарева, Д.А. О некоторых аспектах профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе/ Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева // Актуальные вопросы современного

университетского образования: материалы XII Российско-Американской научно-практич. Конференции Санкт-Петербург, РГПУ, 2009. – С.217 – 219.

91. Лошкарева, Д.А. Педагогическая система подготовки специалиста с дополнительной квалификацией переводчик в сфере профессиональной коммуникации / Е.А. Алешугина, Г.К. Крюкова, Д.А. Лошкарева, Н.Ф. Угодчикова // Приволжский научный журнал, 2010. – №3 – С. 27 – 35.

92. Лошкарева, Д.А. Проектирование концептуальной модели выпускника вуза, получающего дополнительное языковое образование / В.М. Соколов, Д.А. Лошкарева // Научно-методический журнал «Наука и школа», 2010. – №1 – С. 3 – 7.

93. Лошкарева, Д.А. Современные подходы к профессионально-иноязычной подготовке специалистов в техническом вузе / Е. А. Алешугина, Д.А. Лошкарева // Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии: материалы Междунар. науч. – практ. конф., Минск, 15 –16 дек. 2010 г.: В 2 ч. Ч. 2. / редкол.: Н.П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, МГЛУ 2010. – С.168 –170

94. Лошкарева, Д.А. Структурно-логические схемы и матрицы логических связей в анализе содержания образовательной программы / В.М. Соколов, Д.А. Лошкарева // Научно-методический журнал «Наука и школа», 2011. – №6. – С. 32 – 39.

95. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.

96. Матвеева, Е.В. Современный переводчик: модель специалиста / Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. – №1. – С.211 – 213.

97. Матрусов, И.С. Некоторые пути совершенствования содержания общего среднего образовани.: Перспективы развития содержания общего среднего образования / И.С. Матрусов, В.С. Леднев : НИИ содержания и методов обучения. – М., 1974. – Вып.1. – С.3 – 28.

98. Методика обучения иностранным языкам в средней школе // Учебн.пособие для пед. ин-тов / под ред. Гез Н.И., Ляховицкого М.В., Миролюбова А.А. и др. -М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

99. Методические указания по выполнению презентации выпускной квалификационной работы для студентов всех специальностей, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»/ Г.К. Крюкова, Р.А. Варякоене // ННГАСУ. 2011. – 20 с.

100. Мильруд, Р.П. Содержание и пути реализации развивающего аспекта обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе: М., 1990. – №3. – С.8 – 13.

101. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода. – М.: ЧНУЗ Моск. Лицей, 1996. – 207 с.

102. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? [Текст] / Р.К. Миньяр -Белоручев; Ответственный редактор М. Я. Блох. — М.: Готика, 1999. – 176 с.

103. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

104. Миролюбов, А.А. Содержание обучения иностранному языку//Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – 134 с.

105. Мирошниченко, А.А. Профессионально ориентированные структуры учебных элементов / А.А. Мирошниченко. – Глазов, 1999. – 59 с.

106. Михайлова, Е.Б. Информационные и коммуникационные технологии в формировании профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей [Текст] / Е. Б. Михайлова, Г. А. Кручинина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 1. – С. 302 –306.

107. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексных исследований (Под ред. Е. Э. Смирновой) /Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 177 с.

108. Мыльцева, Н.А. Система языкового образования в вузах с углубленным изучением иностранных языков: Монография. М.: Изд-во Глосса, 2007. – 396 с.

109. Надеев, В.А. Проектирование модели выпускника сельскохозяйственного вуза на основе квалиметро-технологического подхода (на примере специальности «Механизация сельского хозяйства») [Текст]. дисс. ... канд. пед. наук, 13.00.08 – Ижевск, 2004. – 175 с.

110. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков; – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

111. Носко, И.В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. / И.В. Носко. Владивосток, 2007. – 24 с.

112. Оберемко, О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях [Текст]: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / О.Г. Оберемко ; Волж. гос. инженер.-пед. акад. – Н.Новгород, 2003. – 36 с.

113. Озерова, М.В. Содержание профессионально-направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике [Электронный ресурс]: Продвинутый этап, французский язык : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.В. Озерова; – М.: РГБ, 2003. – 29 с.

114. Оконь, В. Введение в общую дидактику: пер с польск. Н.Г. Горина, Л.Г. Кашкуревича / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 84.

115. Олешков, М.Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / М.Ю. Олешков // Педагогика. – 2004. – №6. – С.31 – 38.

116. Оптимизация учебного процесса в вузе: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. В.М. Соколова. – ГГУ, Горький, 1988. – 110 с.

117. Пассов, Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростылев. –М., 1991. – 83 с.

118. Патяева, Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении [Текст]: автореферат дисс.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Патяева. Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Н.Новгород, 2007. – 24 с.

119. Перминова, Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 – М., 1995. – 416 с.

120. Печерская, Э.П. Концептуальные аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях. Самара; Изд-во Сам.гос.эк.ак., 2003. – 260 с.

121. Плотинский, Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. – М.:ЛОГОС, 1998. – 280 с.

122. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика [Текст]: дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00.08. – Казань, 2004. – 425 с.

123. Порядок формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе федеральных государственных образовательных стандартов : проект письма Минобрнауки в вузы России. – 2007. – 4 с.

124. Постановление Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. №71 Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/4535/>

125. Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 4 июля 1997 г. №1435 «О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальности высшего профессионального образования».

126. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей). – М.: Научно-методический совет УМО по лингвистическому образованию (неязыковые вузы) при МГЛУ, 1999. – 27 с.

127. Проектирование Государственных Образовательных Стандартов Высшего Профессионального Образования Нового Поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 98с.

128. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]/Дж. Равен; Пер. с англ. -М., «Когито-центр», 2002. – 253 с.

129. Рахимова, Т.А. Организационно-педагогические условия подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – М, 2006. – 23 с.

130. Родионов, Б.У. Стандарты и тесты в образовании /Б.У. Родионов, А.О. Татур; Исслед. Центр. – М., 1995. – 48 с.

131. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1946. – 704 с.

132. Селезнева, Н.А. Проблема оценки качества образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Тез. докл. 4-го симпозиума. – М.: Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 1995. – Ч. 1 – 2. – С. 9 – 32.

133. Сигов, И.И. О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. Вып. 113. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 105 с.

134. Скалкин, В.Л. Структура устной язычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия /Сост. А.А. Леонтьев. – М.:Русский язык, 1991. – С.173 – 180

135. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики /М.Н. Скаткин; 2-е изд. / Педагогика. – М., 1984. – 96 с.

136. Смирнова, Е.Э. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного подхода. – Л.Изд-во ЛГУ, 1984. – 177 с.

137. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.А. Смирнова. Л.: Издательство ленинградского университета, 1977. – 136 с.

138. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

139. Соколов, В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт) /М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 25с.

140. Соколов, В.М. Профессиональная компетентность: иерархия описания уровней целей обучения по степени обобщенности, конкретности. Н. Новгород: / В.М. Соколов // Вестник Волжского государственного инженерно-педагогического университета. – 2008. – № 5 (6). – С. 50 – 62.

141. Соколов, В.М. О возможном методе анализа содержания учебных дисциплин // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе: Сб. научн. тр. / В.М. Соколов, Н.Б. Касторова, В.А. Маршевская, П.Н.Урман : Волгоград: Волгоградский политехнический ин-т. – Волгоград, 1984. – С. 53 – 57.

142. Соколов, В.М. Стандарты, в управлении качеством образования: Монография – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1993. – 95 с.

143. Соколов, В.М., Воробьев В.М., Морозов А.Д. Метод отбора содержания аттестационных тестов по физике и их компьютерная реализация// Проблема оценки качества подготовки специалистов на базе компьютерных технологий / М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – С. 102 – 111.

144. Соколов, В.М., Кастрова Н.Б., Маршевская В.А., Урман П.Н. О возможном методе анализа содержания учебных дисциплин // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе: Сб. научн. тр. / Волгоград: Волгоградский политехнический ин-т, 1984. – С. 53 – 57.

145. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

146. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

147. Субетто, А.И. Квалитология образования. – СПб. – М.: Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.

148. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 176 с.

149. Талызина, Н.Ф. Методика составления обучающих программ: Учебное пособие, – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 46 с.

150. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

151. Тарарина, Л.И. Проектирование содержания интегрированной языковой подготовки инженеров-переводчиков [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Казань, 2002. – 230 с.

152. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.

153. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст]/ Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

154. Теоретические основы содержания общего среднего образования (Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера) / М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

155. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова: М., 2000. – 261 с.

156. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 2000. – С. 86 – 91.

157. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: Учебно-информационное издание / Автор-составитель Н. И. Максимов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.

158. Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 года (с изменениями) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3993/>

159. Философская энциклопедия / М.: Советская энциклопедия, т. 5, 1970. – 459с.

160. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

161. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. – №2. – С. 63.

162. Черепанов, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях.- М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

163. Черепанов, В.С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

164. Шадриков, В.Д. Проблемы познавательных способностей в психологии труда и обучении // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. – М., 1992. – С. 48 – 60.

165. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Издательство: «Наука», 1982. – 186 с.

166. Штофф, В.А. Моделирование и философия. –Л.: Наука, 1966 –301 с.

167. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – М., 1994. – №2. – С. 64 – 77.

168. Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства: [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/>

169. Beeby, A., D. Ensinger PACTE Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. 2000. – P.99 – 106.

170. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. – New York: McKay. 1956. – 207 p.

171. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain. – New York, 1964. – P. 24 – 50.

172. Bonner, A., Stewart G. Development of competency standards: An application of the Delphi research technique. *Nurse Researcher*. 2001. – P. 63 – 73.

173. Curriculum Development in Nursing Education, Carroll L. Iwasiw, Dolly Goldenberg, Mary-Anne Andrusyszyn, Jones & Bartlett Learning, 2009. – 355 p.

174. Derous, E. The C-story: clarifying stories. actual approaches and threads in competence literature. 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://users.skynet.be/vocap>

175. Dijk, T.A. van. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton, 1981. – 331p.

176. Freidson, E. *Professional Dominance*. New York: Atherton Press Inc., 1970. – 151p.

177. Garavan, Thomas N.; McGuire David Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 13 Iss: 4, pp.144 – 164. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm>

178. Gebbie, K., Merrill J. Public health worker competencies for emergency response. *Journal of Public Health Management and Practice*. 2002; P.73 – 81.

179. Gonczi, A. *Developing a Competent Workforce: Adult Learning Strategies for Vocational Education and Training*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research, 1992. – 306p.

180. Gonczi, A., Hager, P. The Competency Model. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition. Oxford, Uk: Elsevier, 2010. – P. 403 – 410.

181. Greenwood, E. Attributes of a Profession // M. Zald (Ed.) *Social Welfare Institutions*. London: Wiley, 1965. – P. 509–523.

182. Jarvis, P. *Professional education*. L.; Sydney; New Hampshire: Croom Helm, 1981. – P. 27.

183. Kouwenhoven, W. Competence-based curriculum development in higher education: some African experiences. Cantrell, M., Kool, M., W. Kouwenhoven, Access & Expansion: Challenges for Higher Education Improvement in Developing Countries. VU University Press, Amsterdam, The Netherlands, 2010; 221 pp. [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/1871/15816>

184. Spencer, L. M.; Phd Spencer S. M., Competence at work models for superior performance, Wiley India Pvt. Ltd., 2008. – 384 p.

185. Scialli J., Kutz, M., , Four-Corner Model for Curricular Development in Athletic Training Education, Texas State University, San Marcos, Lynn University, Boca Raton, FL, Athletic Training Education Journal; 2008;1(Jan-Mar). – P.13 – 20.

186. Mulder, Martin; Weigel, Tanja; Collins, Kate., The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. Journal of Vocational Education and Training, Volume 59, Number 1, March 2007 , pp. 53 – 66 [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/rjve>

187. Parry, S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. – P. 48 – 56.

188. Thompson, C., Repko K., Staggers N. A Delphi study to validate competencies required of Air Force medical surgical (4SN3) nurses in mobilized environments. Military Medicine. 2003. – P. 168 – 228.

189. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. Line L Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2003. Phase 1. – Режим доступа: <http://www.Relint.Deusto.es/TuningProget/index.htm>

190. www.lingua-nn.nngasu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.....	9
1.1. Модель выпускника ВПО.....	12
1.2. Государственный образовательный стандарт ВПО как нормативная основа содержания подготовки.....	17
1.3. Компетентность как цель и результат подготовки специалиста.....	24
1.4. Теоретические основы совершенствования содержания обучения в дидактике.....	32
1.5. Специальные методы анализа содержания обучения.....	43
1.6. Опыт совершенствования дополнительной языковой образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».....	48
1.6.1. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность переводчика в сфере профессиональной коммуникации.....	48
1.6.2. Анализ профессиональной деятельности переводчика в сфере профессиональной коммуникации.....	56
1.6.3. Отбор содержания обучения профессионально-ориентированной иноязычной подготовки в техническом Вузе.....	63
ГЛАВА II. КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	75
2.1. Компетентностная модель выпускника как отражение цели формирования профессиональной иноязычной компетентности специалиста с дополнительной	

квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».....	78
2.2. Анализ государственного квалификационного экзамена, завершающего реализацию программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», с точки зрения его направленности на оценку наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника.....	90
2.3. Методы анализа содержания специальной подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, направленного на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника данной дополнительной программы.....	100
2.3.1. Методы анализа содержания программы дополнительного иноязычного образования на уровне учебного плана	100
2.3.2. Методы анализа содержания программы дополнительного иноязычного образования на уровне отдельных учебных дисциплин.....	115
2.4. Компетентностно-ориентированная организация учебного процесса.....	138
2.5. Результаты совершенствования дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».....	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161
ЛИТЕРАТУРЫ	164

Соколов Владимир Михайлович
Угодчикова Наталья Федоровна
Алешугина Елена Анатольевна
Лошкарева Дарья Александровна

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Монография

Редактор
Гришуткина Н.П.

Подписано в печать Формат 60x90 1/16

Печать трафаретная. Бумага офсетная.

Усл.печ.л. Тираж экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

603950, Н.Новгород, Ильинская, 65.

Полиграфцентр ННГАСУ, 603950, Н.Новгород, Ильинская, 65