

На правах рукописи

АЛИКИНА Елена Вадимовна

**КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ
УСТНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Нижний Новгород – 2017

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Серова Тамара Сергеевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Гавриленко Наталия Николаевна
(ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Инженерная академия, кафедра иностранных языков, профессор, г. Москва),

доктор педагогических наук, профессор
Тарева Елена Генриховна
(ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», кафедра французского языка и лингводидактики, заведующий кафедрой, г. Москва),

доктор педагогических наук, доцент
Тарнаева Лариса Петровна
(ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра второго иностранного языка, профессор, г. Санкт-Петербург).

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Защита состоится «24» октября 2017 г. в 10-00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.163.02 при ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» по адресу: 603155, Н. Новгород, ул. Минина, д. 31-а, ауд. 3216.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» и сайте университета <http://www.lunn.ru>.

Автореферат разослан «___» _____ 2017 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор

М.А. Викулина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Межкультурные и межнациональные контакты и союзы, конфликты и войны, начиная с дописьменных племенных времен до современного этапа развития цивилизации эпохи глобальной информатизации всегда сопровождали профессиональные медиаторы – переводчики, благодаря которым осуществлялось взаимодействие, достигалось взаимопонимание, устанавливались торговые, политические, экономические, культурные отношения.

В современных условиях переводческая деятельность связана со смысловой переработкой информации, ценность которой определяется социально-экономическими и юридическими категориями, а переводчики рассматриваются как субъекты, обеспечивающие национальную безопасность в информационной сфере. Подготовка высококвалифицированных переводческих кадров, успешно решающих профессиональные задачи, становится одной из приоритетных стратегий государства в развитии современного лингвистического образования. При устной межъязыковой и межкультурной коммуникации особенно востребована способность переводчиков к передаче смысла иноязычного исходного сообщения быстро, полно и точно, что обуславливает важность прочного теоретико-методологического обоснования и поиска адекватных технологических решений обеспечения и оценки качества обучения устной переводческой деятельности.

Начиная с середины XX столетия, системы обучения переводу выстраивались в русле лингвистического переводоведения или отражали закономерности лингводидактики. Вместе с тем, в 60-80-х гг. ушедшего столетия в трудах известных переводчиков и теоретиков перевода Р.К. Миньяр-Белоручева, Л.К. Латышева, В.Н. Комиссарова, М.Я. Цвиллинга, Г.В. Чернова, А.Ф. Ширяева в переводоведческий дискурс вводится понятие «методика преподавания перевода» и раскрываются практические рекомендации по организации подготовки переводчиков.

В последние десятилетия в рамках общефилософской междисциплинарной антропоцентрической и общенаучной когнитивно-деятельностной парадигм все более отчетливо складывается самостоятельное научное направление – методика обучения переводческой деятельности (Н.Н. Гавриленко, Н.К. Гарбовский, В.А. Иовенко, М.В. Макшанцева, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Е.Г. Тарева, Л.П. Тарнаева и др.), а, следовательно, появляется необходимость его многомерного осмысления.

Как любой другой вид профессиональной деятельности переводческая деятельность имеет разветвленную таксономию специализаций: переводчик-редактор, переводчик-синхронист, судебный переводчик и другие, которые группируются вокруг двух основных видов перевода – устный и письменный. В отличие от зарубежных вузов, где практикуется разделение профессий устного и письменного переводчика, российские образовательные стандарты регламентируют их совмещение в рамках образовательных программ.

Как в случае сужения области профессиональной деятельности, характерного для зарубежных переводческих школ, так и в варианте универсальной переводческой подготовки в условиях российской системы высшего лингвистического образования, вполне актуален вопрос о разработке специальных методик обучения видам переводческой деятельности.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (*далее – ФГОС ВО*) по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» и направлениям подготовки 45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата и магистратуры) обозначено владение такими видами перевода, как письменный перевод, перевод с листа, устный последовательный перевод, синхронный перевод, перевод переговоров и международных конференций, из чего следует, что устный перевод представлен более развернутой классификацией, чем письменный. В справочнике «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности» из четырех дифференцированных должностей (переводчик, синхронный переводчик, переводчик-дактилолог, переводчик русского жестового языка) три относятся к устному переводу. Вместе с тем, в отечественной методике обучения переводческой деятельности менее всего разработаны проблемы обучения именно устному переводу. Отражением данной ситуации является учебно-методическая литература, в общем объеме которой отмечается значительное количественное превосходство учебников по различным аспектам письменного перевода.

Для целостного понимания процесса обучения устной переводческой деятельности в системе современного высшего лингвистического образования необходима такая методическая концепция, в которой учитывались бы специфические для того или иного вида устного перевода знания, навыки, умения и качества профессиональной личности переводчика, обеспечивалась бы преемственность образовательных уровней, создан инструментарий оценки успешности овладения переводческой компетентностью.

Проведенный анализ показывает особый дефицит, а вместе с тем и интерес к методическим концепциям обучения подвидам устного перевода, из которых «классическим» (Ж. Эрбер) считается устный последовательный перевод. Устный последовательный перевод рассматривается в работе как базовый вид устной переводческой деятельности, поскольку способность его осуществлять является необходимым условием овладения другими видами устного перевода. Профессиональный последовательный перевод в силу ряда темпоральных и технических характеристик предполагает использование специальной скоростной записи, позволяющей фиксировать сколь угодно длительное, однократно поступающее исходное устное сообщение и полноценно воссоздавать его смысл на языке перевода. Для обозначения данной записи вводится авторский термин *переводческая семантография*, подчеркивающий ее смыслоориентированный характер.

В соответствии с ФГОС ВО владение системой сокращенной переводческой записи входит в требования к результатам освоения программ бака-

лавриата, специалитета и магистратуры. В рамках работы переводческая семантиграфия рассматривается как сущностная характеристика формируемой переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, следовательно, обучение смысловой записи должно быть системообразующим компонентом в процессе подготовки будущих устных переводчиков.

Степень разработанности темы исследования. Изучение теоретических источников свидетельствует о сложившейся научной базе для создания концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования и разработки на ее основе соответствующей методической системы.

Несмотря на активный процесс становления методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления, имеются теоретические основания, заложенные в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, И.И. Халеева, М.Я. Цвиллинг, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев; Д. Жиль, Ж. Ильг, Б. Мозер-Месер, Д. Селескович, Ж. Эрбер и др.), опирающихся на актуальные, для своего времени, лингвистические, психолингвистические, когнитивные концепции и теории перевода. Представляется закономерным, что в работах упомянутых авторов, как и публикациях современных теоретиков перевода, обучение переводу рассматривается как раздел прикладного переводоведения (И.С. Алексеева, Н.К. Гарбовский, А.Н. Злобин и др.).

В собственно методических исследованиях сложилась традиция относить проблемы обучения переводу к лингводидактике (В.Н. Базылев, Л.Л. Нелюбин и др.). Вместе с тем, многими исследователями (В.А. Иовенко, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Н.В. Макшанцева, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Е.Г. Тарева, Л.А. Черняховская и др.) неоднократно отмечалось, что обучение переводу принципиально отличается целевыми установками, иными требованиями к владению не только иностранным, но и родным языком.

Начиная с 90-х годов XX в., накоплен богатый научно-теоретический и практический опыт, отраженный в исследованиях широкого спектра проблем, формирующих содержание методики обучения переводческой деятельности. Значительный объем проводимых исследований посвящен разработке методических моделей подготовки будущих переводчиков. В большей степени внимание исследователей направлено на проблему формирования профессиональной переводческой компетентности и компетенций (Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова и др.). При этом проблемы, связанные с формированием переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, специальным образом не рассматривались, не выявлены условия, обеспечивающие непрерывность данного процесса.

Следующая группа современных исследований освещает методические аспекты обучения разным видам устного перевода, в частности, абзацно-фразовому (Е.В. Белькова), последовательному (Д.И. Бакало, Я.Б. Емельяно-

ва, О.О. Корзун, Г.А. Самойленко, Е.В. Тихонова, Ю.О. Швецова и др.), синхронному (Ю.В. Гоман, Л. Виссон, Н.Ф. Михеева, А.В. Рудковская) двустороннему (Т.А. Волкова, М.Г. Цуциева), переводу с листа (В.В. Алексеева, Б. Делатр, Ж.В. Живова, К.А. Касаткина), кинопереводу (В.Е. Горшкова, Р.А. Матасов) и др. Однако остается нерешенной проблема комплексного обучения устной переводческой деятельности.

Теоретическое и практическое значение имеет разработка содержания методики обучения переводу. Предметом исследования становились переводческие экстралингвистические и фоновые знания (Ю.О. Швецова, И.Г. Игнатьева, И.М. Шеина), речевые (М.В. Кузнецов), коммуникативные (А.А. Воробьев), эмотивно-эмпатийные умения (Ю.А. Карпова, Е.В. Сапиго), навыки и умения переводческого аудирования (Н.Н. Гавриленко, М.П. Коваленко, Е.А. Руцкая, Г.А. Самойленко, И.И. Халеева и др.), компоненты произносительной (О.О. Корзун, Е.А. Аристова) и невербальной культуры (Е.Ю. Мощанская, С.А. Цыцура). Ряд исследователей рассматривает проблемы обучения переводу элементов, представляющих особые трудности: лакуны (Д.И. Бакало), термины (С.С. Копылова, Т.Г. Лобышева, О.С. Николаева), имена собственные (Д.И. Ермолович), культурно-специфические концепты (Л.П. Тарнаева) и др. Представляется важным определение доминантных трудностей разных видов перевода и обучения будущих переводчиков способам их преодоления.

Анализ научных трудов свидетельствует, что в настоящее время идет активный поиск технологий обучению переводу по программам дополнительного образования с учетом профессиональной направленности студентов неязыковых направлений (М.А. Аكوпова, Н.И. Алмазова, Н.Н. Гавриленко, А.А. Зайченко, К.М. Левитан, С.Д. Пивкин и др.). При этом признается, что рамки дополнительного образования ограничивают объем обучения устному переводу в пользу письменного.

В отечественной и зарубежной методике возрастает интерес к современным средствам обучения переводу, в частности, информационным технологиям и электронным ресурсам (Д.А. Алферова, О.А. Артеменко, Д.М. Бузаджи, А.В. Гребенщикова, И.К. Забродина, Е.В. Иванов, Н.Г. Инютин, О.В. Князева, Е.А. Козленкова, М.Б. Марутян, Е.С. Осипова, Н.В. Сахн-Вальд, А.Л. Семенов, А.С. Цемахман и др.), к игровым технологиям (Н.Г. Герасимова, А.Н. Панова, Е.Р. Поршнева) и системе тренинговых заданий (И.С. Алексеева, Е.В. Тихонова).

Помимо решения методических и собственно дидактических проблем организации обучения переводу внимание российских исследователей направлено на моделирование педагогических условий профессионального развития личности будущих переводчиков. Широким проблемным полем является формирование готовности к переводческой деятельности (Е.В. Александрова, И.Г. Аникеева, Т.В. Сарафанова, Д.И. Бакало, О.Н. Морозова и др.), профессиональной направленности, призвания, самоопределения, имиджа будущих переводчиков (О.Г. Оберемко, С.Д. Пивкин и др.). В ряде

исследований разрабатываются методики формирования и развития качеств, имеющих отношение к познавательной активности (Е.Г. Бабаскина) и интересу (И.Н. Митрюхина). Представляется необходимым адаптировать полученные научные результаты к разным уровням лингвистического образования, обеспечив его системность и непрерывность.

Наибольшая степень разработанности наблюдается в исследованиях способов формирования толерантности студентов переводческого профиля (А.И. Алешина, М.Е. Орехов, И.А. Макеева и др.). Данная проблема сопряжена с изучением основ формирования межкультурной и социокультурной компетенции (Г.В. Елизарова, В.Н. Куницына, Н.В. Макшанцева, О.Г. Оберемко, С.Г. Тер-Минасова и др.), посреднической культуры переводчика (И.Ю. Иеронова), его способности к управлению конфликтами (Т.А. Садовская), с аксиологической составляющей профессиональной компетентности (А.Д. Брагина, Н.Е. Королева). Следует отметить, что остаются недостаточно изученными проблемы, связанные с формированием деонтологической позиции, развитием профессионально значимых психофизиологических свойств, диагностикой индивидуально-психологических особенностей будущих переводчиков и организацией профориентационной работы. Указанные пробелы должны быть восполнены целостной методической концепцией, обуславливающей эффективность обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

Одним из оптимальных решений для реализации теоретико-методологического обоснования обучения устной переводческой деятельности представляется многоплановая интеграция. Именно интегративность признается определяющей тенденцией современного высшего образования, через которую становится возможным успешное внедрение компетентностного и личностно-деятельностного подходов (Н.И. Алмазова, Н.Н. Гавриленко, И.А. Зимняя, Е.Р. Поршнева и др.).

Опора на интегративный подход, выполняющий инструментальную методологическую функцию, способствует установлению системообразующих элементов, составляющих интегративный базис методической концепции. Концептуальное воплощение данного подхода представлено в модели интегративного обучения профессионально-ориентированному переводу Н.Н. Гавриленко, методической системе интегративной междисциплинарной базовой лингвистической подготовки переводчика Е.Р. Поршневой. Дальнейшего научного осмысления требуют возможности применения интегративного подхода для повышения качества обучения разным видам переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

В диссертационном исследовании в качестве интегративного базиса обучения устной переводческой деятельности на примере обучения устному последовательному переводу выступает *переводческая семантография*. Несмотря на полувековой опыт применения смысловой записи и наличие ее теоретических и эмпирических описаний по отношению к конкретным языковым комбинациям (Д. Андерс, Э. Жиллис, Р.К. Миньяр-Белоручев, Х. Ма-

тиссек, Ж.-Ф. Розан, Д. Селескович, Ж. Эрбер и др.), до настоящего времени не обобщены теоретические основы переводческой семантографии, не осуществлена систематизация накопленных в мировой переводческой практике приемов, не проведена их актуализация с учетом реалий цифровой эпохи. С позиции теории и методики обучения не разработаны технологические модели интеграции переводческой семантографии в процесс формирования переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

Анализ актуальности и степени разработанности проблемы позволяет заключить, что в педагогической науке и образовательной практике существует ряд **противоречий** между:

- социально-обусловленной потребностью в высококвалифицированных переводческих кадрах, обеспечивающих качественный перевод в условиях устной межкультурной и межъязыковой коммуникации, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ, необходимых для успешного обучения устной переводческой деятельности в системе лингвистического образования;
- требованиями образовательных стандартов, квалификационных характеристик к профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности и отсутствием методической системы, обеспечивающей непрерывность обучения устной переводческой деятельности на разных уровнях лингвистического образования;
- совокупностью научно-теоретических данных, положительным опытом практических разработок в области обучения видам и аспектам перевода и отсутствием моделей, реализующих обучение устной переводческой деятельности в контексте интегративного подхода;
- значительным потенциалом переводческой семантографии в формировании переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности и отсутствием целостной теории и методики ее интеграции в систему лингвистического образования.

Выявленные противоречия определяют **проблему исследования**: какая методическая концепция обеспечит эффективное обучение устной переводческой деятельности в современной системе высшего лингвистического образования?

Актуальность заявленной проблемы, недостаточная теоретическая и практическая разработанность позволили определить тему исследования: **«Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода»**.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование, научно-методическая разработка и опытно-экспериментальная реализация концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

Объект исследования: процесс обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования.

Предмет исследования: концептуальные и методические основы обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования в логике интегративного подхода.

Гипотеза исследования: обучение устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования будет эффективным, если в основе концепции его организации лежат исходные положения:

- методическое проектирование реализовано в рамках общефилософской антропоцентрической и общенаучной междисциплинарной когнитивно-деятельностной парадигм на основе единства методологических подходов, среди которых ведущая инструментальная роль отведена интегративному подходу;

- целевая установка направлена на формирование профессиональной переводческой компетентности, представляющей собой способность профессиональной личности переводчика качественно осуществлять устную переводческую деятельность;

- в содержание обучения включены составляющие профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности: знания, представления, навыки, умения, техники перевода, качества профессиональной личности, деонтологические нормы, речевое и неречевое поведение, коммуникативные ситуации и дискурсивные события различных типов дискурса, релевантных для видов устного перевода;

- интегративный базис формирования профессиональной переводческой компетентности определен с учетом доминантной трудности устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности;

- в качестве способа преодоления доминантной трудности устного последовательного перевода, заключающейся в значительном объеме однократно поступающего исходного сообщения высокой смысловой плотности, выступает переводческая семантография, которая интегрирована во все этапы, содержание и результаты процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности;

- критерии и параметры оценки уровня сформированности переводческой компетентности адекватны показателям успешности устной переводческой деятельности при осуществлении устного последовательного перевода с применением переводческой семантографии.

Достижение поставленной цели и доказательство выдвинутой гипотезы потребовали решения **задач**:

1. Определить методологические и нормативно-правовые основания концепции обучения устной переводческой деятельности в системе высшего

лингвистического образования, сформулировать ее идейное, содержательно-целевое наполнение, принципы и закономерности.

2. Осуществить теоретическое моделирование организации процесса обучения устной переводческой деятельности будущих переводчиков в системе высшего лингвистического образования.

3. Уточнить специфику устной переводческой деятельности, выстроить таксономию видов устного перевода, описать его дискурсивное пространство, охарактеризовать феномен языковой личности устного переводчика, определить доминантную трудность устного последовательного перевода.

4. Разработать теоретические основы переводческой семантографии как интегративного базиса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

5. Создать и внедрить в практику методическую систему обучения устной переводческой деятельности.

6. Провести опытно-экспериментальную верификацию разработанной методической системы обучения устной переводческой деятельности, апробировать инструментарий критериальной оценки ее эффективности.

Методологическая основа. Исследование выполнено в рамках *общепhilosophической антропоцентрической парадигмы*, признающей значимость переводящей личности для решения задач межъязыковой, межличностной, межкультурной коммуникации и *общенаучной междисциплинарной когнитивно-деятельностной парадигмы*, акцентирующей внимание на познавательных и мыслительных процессах, характеризующих речемыслительную деятельность переводчика как языковой личности.

В качестве инструментальной методологической базы выступили положения *системного подхода* в науке в целом (Л. фон Берталанфи, В.П. Беспалько, Д.Н. Узнадзе, П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) и *интегративного подхода в образовании* (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, А.Я. Данилюк, А.В. Гвоздева, Б.С. Гершунский, И.Д. Зверев, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.М. Лопаткин, В.С. Леднев, М.С. Пак, А.В. Петровский, Б.М. Кедров, В.Н. Сластенин, Н.К. Чапаев и др.).

Методологическую основу исследования определяет комплекс подходов в области лингвистики и переводоведения: *семиотический* (Ч.У. Моррис, Ч.С. Пирс, Р. Барт, Ю.М. Лотман, У. Эко и др.), *дискурсивный* (В.И. Карасик, А.А. Кибрик, В.В. Красных); *когнитивный* (Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, Д. Жиль); *деятельностный* (Л.М. Алексеева, Г.И. Богин, Н.Л. Галеева, Н.Э. Ключанов, Ю.А. Сорокин и др.).

Методологическое ядро исследования формируют *личностно-деятельностный* (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Серова и др.) и *компетентностный подходы* (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), в частности, к обучению переводу (А.В. Бат-

рак, Н.Н. Гавриленко, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Ж. Делиль, Д. Жиль и др.).

Работа основывается на ключевых принципах *наукovedения и педагогической методологии* (С.В. Бобрышов, Н.А. Вершинина, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Л.М. Лузин, В.И. Писаренко, Е.Н. Степанов и др.).

Теоретическая основа исследования формируется положениями:

- *общей теории деятельности* (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.);

- *теории иноязычной речевой деятельности* (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.);

- *теорий перевода и переводческой деятельности* (И.С. Алексеева, Л.С. Бархударов, Ж. Делиль, Н.К. Гарбовский, Д. Жиль, И.А. Зимняя, И.Ю. Иеронова, Ж. Ильг, С. Калина, В.Н. Комиссаров, И. Курц, Л.К. Латышев, М. Ледерер, П. Мид, Р.К. Миньяр-Белоручев, Ф. Пёхакер, Т.В. Пшёнкина, Д. Селескович, А.Б. Шевнин, Г.В. Чернов и др.);

- *теорий личности* (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.), *языковой личности* (Г.И. Богин, В.В. Виноградов, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, А.А. Леонтьев, С.Н. Плотникова, И.И. Халеева и др.), *профессиональной языковой личности* (Е.Н. Азначеева, И.В. Кичева и др.) и *личности переводчика* (Е.Ю. Куницына, Л.В. Кушнина, С.Н. Плотникова и др.);

- *когнитивных теорий языка* (В.З. Демьянков, А.В. Кравченко, Е.С.Кубрякова, Т.В. Черниговская и др.), в т. ч. *теории концептуальной метафоры и символа* (Дж. Лакофф, М. Джонсон, М.В. Пименова, Е.В. Шелестюк и др.);

- *теорий и методик лингвистического* (Н.Д. Гальскова, С.К. Гураль, Е.Г. Тарева, И.И. Халеева и др.), в т. ч. *переводческого образования* (И.С. Алексеева, Н.Н. Гавриленко, Д. Жиль, Ж. Ильг, И.Ю. Иеронова, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, М. Ледерер, Н.В. Макшанцева, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.Л. Нелюбин, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Л.П. Тарнаева, Е.Г. Тарева и др.);

- *теории переводческой записи* (М. Альбл-Микаса, Д. Андрес, Х. ван Дам, Э. Жиллис, Х. Матиссек, Р.К. Миньяр-Белоручев, Дж. Нолан, Ж.-Ф. Розан, Д. Селескович, Р. Тунк Озбен, А. ван Хуф, Л.-В. Чанг, Ж. Эрбер и др.);

- *теории и методики наукометрического анализа* (Дж. Бернал, Ю. Гарфилд, Г.М. Добров, Д. Жиль, П. Мид, З.М. Мульченко, Ф. Пёхакер и др.).

В работе использовались **методы исследования**:

- *теоретические*: изучение научно-теоретической философской, науковедческой, психологической, лингвистической, педагогической, методической, дидактической литературы, отечественного и зарубежного педагогического опыта; анализ нормативно-правовой документации, образовательных программ, учебно-методических комплексов, учебных планов и пособий;

моделирование учебного процесса и прогнозирование его результатов; обобщение и систематизация данных;

- *эмпирические*: опытное обучение, педагогическое наблюдение, анкетирование, критериальный анализ продуктов деятельности, наукометрический анализ научных публикаций по проблеме исследования;

- *интерпретационные*: категориальный анализ, таксономический анализ, сравнение, ранжирование и шкалирование, обобщение, синтез эмпирического материала;

- *статистические*: методы количественной и качественной обработки фактических данных (корреляционный анализ).

Научная новизна исследования:

- разработана концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования, включающая совокупность методологических, нормативно-правовых, теоретических и методических компонентов;

- созданы модели вертикальной преемственности, горизонтальной межпредметности и радиального расширения, обеспечивающие технологическую интеграцию пространственно-временных и содержательно-целевых характеристик процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности;

- подтверждена перспективность идеи выделения интегративного базиса формирования профессиональной переводческой компетентности с учетом доминантной трудности вида перевода;

- установлена специфика устного последовательного перевода как базового вида устной переводческой деятельности: разработана многоаспектная таксономия, описаны дискурсивные характеристики, предложена трактовка языковой и метаязыковой личности переводчика, определена доминантная трудность;

- обобщены теоретические основы переводческой семантографии как способа преодоления доминантной трудности устного последовательного перевода: определена ее сущность, описаны функции, систематизированы приемы, разработана концептуальная классификация символов;

- создана методическая система обучения устной переводческой деятельности, предполагающая многоплановую интеграцию переводческой семантографии во все этапы, содержание и результаты процесса формирования профессиональной переводческой компетентности;

- обоснованы критерии (когнитивный, деятельностный, личностный, дискурсивный) и параметры (представление о специфике профессиональной деятельности, осознание профессиональной роли, развитость системы лингвистических и экстралингвистических знаний, мотивация к обучению, качество понимания, качество выражения, профессиональное поведение, психологическая и деонтологическая готовность, адаптивность к коммуникативным ситуациям и дискурсивным событиям и др.), обеспечивающие оценку

уровня сформированности переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

Теоретическая значимость исследования:

- разработанная концепция обучения устной переводческой деятельности как совокупность теоретико-методологических компонентов вносит вклад в развитие методологии лингвистического образования;

- предложенные модели процесса формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности и созданная на их основе методическая система способствуют развитию технологии обеспечения и оценки качества высшего лингвистического образования;

- использованный метод наукометрического анализа позволяет обосновать выделение самостоятельного научного направления – методики обучения переводческой деятельности, – и обогащает инфраструктуру педагогических исследований;

- представленная таксономия видов устного перевода, уточнение специфики устного последовательного перевода, классификация коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий, описание ролевого репертуара и перечня профессиональных качеств устного переводчика углубляют теоретические представления об устной переводческой деятельности;

- конкретизированные понятия профессиональной переводческой компетентности, переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности, дискурсивной компетенции устного переводчика, оценки качества устного перевода, переводческой ошибки дополняют положения теории и методики лингвистического образования;

- обобщенное представление теоретических основ переводческой семантографии, описание ее функций и приемов, разработка концептуальной классификации символов имеют значение для методики обучения переводческой деятельности, теории и практики перевода;

- введенные понятия «метаязыковая личность переводчика», «переводческая семантография», «способ преодоления доминантной трудности перевода», «вертикальная преемственность», «горизонтальная междисциплинарность», «радиальное расширение» расширяют понятийно-терминологический аппарат лингвоперсонологии, переводоведения, педагогики, методики обучения и воспитания.

Практическая значимость исследования: реализована и внедрена в образовательную практику методическая система обучения устной переводческой деятельности; разработано и используется в процессе обучения методическое обеспечение, включающее учебные планы, программы дисциплин, программы профориентации, программы повышения квалификации, учебные и методические пособия для разных уровней и этапов системы высшего лингвистического образования; предложен и апробирован инструментарий критериев и параметров оценки успешности овладения профес-

сиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

Практическая значимость диссертационного исследования определяется возможностью расширенного применения разработанной концепции при моделировании образовательных программ по направлениям «Лингвистика», «Филология», «Прикладная лингвистика», «Иноязычное образование», при обучении другим видам перевода и видам переводческой деятельности, при разработке программ повышения квалификации преподавателей перевода, при чтении вузовских курсов по общей теории перевода, психологии перевода, методике обучения устному переводу, деонтологии переводческой деятельности, в практических курсах устного перевода и переводческой семантографии. Представленные результаты наукометрического анализа исследований в области методики обучения переводческой деятельности содействуют созданию историографии данного научного направления.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования* включает четыре компонента: а) методологический, определяющий единство подходов; б) нормативно-правовой, задающий целевую установку; в) теоретический, раскрывающий идейно-содержательное наполнение; г) методический, обеспечивающий проектирование методической системы.

2. *Методологической основой концепции* выступает единство философских, общенаучных и конкретно-научных подходов (антропоцентрический, системный, междисциплинарный, когнитивный, деятельностный, дискурсивный, семиотический, личностно-деятельностный, компетентностный), среди которых ведущую инструментальную роль выполняет интегративный подход. Нормативно-правовой компонент концепции ориентирует цель обучения на формирование профессиональной переводческой компетентности как способности профессиональной переводческой личности качественно осуществлять устную переводческую деятельность.

3. *Концептообразующая идея* заключается в выборе интегративного базиса обучения переводческой деятельности с учетом доминантной трудности вида перевода. В устном последовательном переводе как базовом виде устной переводческой деятельности доминантную трудность представляет значительный объем однократно поступающего исходного устного сообщения высокой смысловой плотности. Основным способом преодоления данной трудности является переводческая семантография, трактуемая как вид профессиональной письменной смысловой фиксации информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительного отрезка устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода.

4. *Содержательный уровень концепции* составляют принципы антропоцентрической направленности, системности, научной междисциплинарности, педагогической сообразности, доминантой трудности, дискурсивности,

мультимодальности, формирующие закономерности обусловленности, и принцип интегративности, определяющий закономерность эффективной организации обучения в соответствии с ядром концепции – теоретическими моделями интеграции переводческой семантографии в процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности.

5. *Методическая система обучения устной переводческой деятельности* включает оптимальным образом взаимосвязанное единство элементов содержательно-целевого, организационно-процессуального и результативно-оценочного блоков. Содержание предлагаемой системы образуют когнитивная, деятельностьная, личностная и дискурсивная составляющие профессиональной переводческой компетентности, которые детерминируют соответствующие критерии оценки уровня овладения устной переводческой деятельностью. Организационно-процессуальный блок описывает три способа взаимодействия элементов методической системы, обеспечивающих многоаспектную интеграцию переводческой семантографии: а) вертикальная преемственность (связь между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и умений); б) горизонтальная межпредметность (взаимопроникновение и взаимовлияние содержания дисциплин, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий); в) радиальное расширение (динамика результатов обучения).

Опытно-экспериментальная база исследования: Пермский национальный исследовательский политехнический университет. На различных этапах исследование проводилось в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (*кафедра французского языка*), Челябинском государственном университете (*кафедра теории и практики перевода*), Нижневарттовском государственном гуманитарном университете (*кафедра лингвистики и перевода*), Нижегородском государственном лингвистическом университете (*кафедра теории и практики французского языка и перевода*), Оренбургском государственном университете (*кафедра романской филологии и методики преподавания французского языка*).

Общая выборка участников опытно-экспериментального исследования составила 1 573 чел., среди них 858 студентов, 189 преподавателей, 36 представителей переводческой отрасли, 490 школьников.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось поэтапно в период с 2004 по 2017 гг.

На *первом этапе (2004-2006 гг.)* исследовано состояние проблемы обучения устному переводу студентов по специальности и профилю «Перевод и переводоведение», определены основные тенденции в содержании образовательных программ, изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, проведены констатирующие срезы по изучению состояния переводческой компетентности у сту-

дентов вузов, выявлены основные противоречия в подготовке будущих переводчиков, определены возможные пути их решения, поставлены цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза.

Второй этап (2007-2010 гг.) посвящен разработке понятийно-терминологического аппарата исследования, обоснованию ведущей идеи и основных концептуальных положений. Создавалась и верифицировалась модель обучения устной переводческой деятельности. Осуществлялась апробация учебно-методических материалов. Проводились методические семинары. Началась опытно-экспериментальная работа.

В рамках *третьего этапа (2011-2015 гг.)* осуществлено исследование эффективности концепции обучения устной переводческой деятельности. Сформирована исследовательская группа. Осуществлялось руководство дипломными и диссертационными исследованиями. Проводилась апробация и уточнение разработанных концептуальных положений, методики обучения и оценивания результатов в образовательной практике; продолжалась опытно-экспериментальная работа по проверке действенности разработанной методической системы, пополнялся фактический экспериментальный материал.

Четвертый этап (2016-2017 гг.) направлен на обобщение результатов опытно-экспериментального исследования, их количественный анализ и теоретико-методическая интерпретация. В это же время вносились коррективы в разработанную концепцию, осуществлялось формулирование выводов, оформление диссертации и автореферата, происходило внедрение положений исследования.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует пункту 1. Методология предметного образования (вопросы взаимодействия теории, методики и практики обучения и воспитания с отраслями науки, культуры, производства; проблемы разработки теории предметного обучения и воспитания, в т. ч. на междисциплинарном уровне) и пункту 3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (разработка содержания предметного образования; разработка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей; взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин в структуре общего и профессионального образования) Паспорта специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались в рамках *научно-методических заседаний, семинаров и мастер-классов* кафедры иностранных языков лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (2004–2016), кафедры лексикологии и перевода Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (2005), кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет» (2006), Регионального института международного сотрудничества ФГОУ ВО «Тюмен-

ский государственный университет» (2006), кафедры лингвистики и перевода ГОУ ВО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет» (2010), кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУ ВО «Московский государственный университет экономики, статистики и информатики» (2010), кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого» (2015), кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (2016); *международных научных конференций* «Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков» (Пермь, 2005, 2006, 2008), «Индустрия перевода» (Пермь, 2006, 2010, 2012-2016), «Федоровские чтения» (Санкт-Петербург, 2007, 2008, 2011) «Проблемы теории, практики и дидактики перевода» (Н. Новгород, 2007, 2009, 2011), «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе» (Москва, 2009, 2012), «Проблемы билингвизма в современном дискурсе» (Пермь, 2011), «Иностранный язык в контексте проблем профессионального образования» (Томск, 2012), «Когнитивные исследования языка» (Челябинск, 2014), «Between Policies and Poetics: Itineraries in Translation History» (Тарту, 2014), «Коммуникация в поликодовом пространстве: лингвокультурологические, дидактические, ценностные аспекты», «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе» (Санкт-Петербург, 2015, 2016), «Русский язык в мировом контексте и международных организациях» (Рим, 2016); *международных методических семинаров* «Подготовка переводческих кадров XXI века» (Болгария, София, 2013; Москва, 2014) «Дни русского языка и перевода в Новом болгарском университете» (Болгария, София, 2014), «Методика преподавания русского языка и перевода в сфере научно-технической коммуникации» (США, Омаха, 2014); *вебинара* Департамента лингвистических услуг Оргкомитета Олимпиады в Сочи-2014 для волонтеров-переводчиков (2012).

Результаты исследования отражены в 68 публикациях автора, в т. ч. 24 – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ, двух публикациях в изданиях из международной базы цитирования Scopus, двух монографиях, 10 учебных пособиях, одно из которых имеет гриф «Рекомендовано Учебно-методическим объединением по образованию в области лингвистики Министерства образования и науки Российской Федерации». Автором диссертации разработано более 50 УМКД по программам специалитета, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Учебные пособия внедрены в практику подготовки переводчиков ряда вузов России, Белоруссии (Гомельский государственный университет, Минский лингвистический университет), Израиля (Университет им. Бар-Илана) и др. Владение переводческой семантографией закреплено в качестве профессиональной компетенции в самостоятельно устанавливаемом образовательном стандарте по специальности «Перевод и переводоведение» Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; дисциплина «Перевод

дческая семантография» включена в учебные планы Пермского национального исследовательского политехнического университета, Сургутского государственного университета, Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Казахского национального университета им. аль-Фараби, Минского лингвистического университета и других вузов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается совокупностью теоретических и экспериментальных методов исследования, опорой на теоретико-методологические основания и современные достижения в области педагогики, психологии, лингвистики, переводоведения, методики обучения иностранным языкам и переводу; подтверждается положительными результатами опытно-экспериментальной работы, статистической значимостью полученных результатов.

Личный вклад автора состоит в том, что в исследовании теоретически обоснована концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода; предложены модели методической интеграции, обеспечивающие цельность и непрерывность процесса формирования профессиональной переводческой компетентности; разработана и внедрена в практику методическая система обучения устной переводческой деятельности; определены критерии и уровни сформированности переводческой компетентности в области устной переводческой деятельности; обобщены теоретические основы и технологические приемы переводческой семантографии как интегративного базиса обучения устной переводческой деятельности; подготовлено научно-методическое обеспечение (образовательные программы, рабочие программы дисциплин); изданы учебные пособия, опубликованы научные статьи и монографии по теме исследования; проведена опытно-экспериментальная работа, выполнены анализ и интерпретация ее результатов; осуществлено руководство исследовательской группой, в т. ч. диссертационными исследованиями аспирантов. Проанализирован и осмыслен многолетний опыт автора в качестве преподавателя устного перевода в системе высшего лингвистического образования и в системе повышения квалификации преподавателей перевода.

Структура работы: диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка (398 наименований, в т. ч. 103 – на иностранных языках) и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во Введении обосновывается актуальность, описываются основные противоречия и проблема исследования, выдвигается гипотеза, определяются целевые установки, объект, предмет, методологическая и теоретическая база, выявляется научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выдвинутые на защиту, приводятся сведения о личном вкладе автора и способах апробации разработанной концепции.

В первой главе – «Общетеоретические и концептуальные основы обучения устной переводческой деятельности» – дан наукометрический анализ отечественных и зарубежных исследований в области обучения переводу, выдвигается идея о выделении методики обучения переводческой деятельности как самостоятельного научного направления, излагается авторская концепция обучения устной переводческой деятельности (далее – УПД) в единстве теоретико-методологических и нормативно-правовых компонентов, осуществляется теоретическое моделирование процесса обучения УПД в системе высшего лингвистического образования.

Исходной позицией для создания авторской концепции обучения УПД явился наукометрический анализ российского и зарубежного научно-исследовательского опыта. Анализ работ отечественных исследователей позволил определить два ведущих направления: 1) моделирование педагогических условий профессиональной подготовки будущих переводчиков (М.А. Аكوпова, И.Ю. Иеронова, Н.В. Макшанцева, О.Г. Оберемко, С.С. Пивкин и др.) и 2) разработка методических и дидактических моделей обучения переводу (А.А. Зайченко, Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршнева, И.И. Халеева и др.). При этом в большинстве работ вид перевода и вид переводческой деятельности не дифференцированы. В зарубежных исследованиях рассматриваются преимущественно дидактические проблемы обучения конкретным видам перевода, вместе с тем остается без внимания вопрос о развитии и воспитании личности обучающегося переводческой деятельности.

Результаты наукометрического анализа позволили выдвинуть тезис о необходимости выделения нового научного направления интегративного типа – методики обучения переводческой деятельности. Предметно-объектная область, морфологическая структура и категориальный аппарат данного научного направления описаны с опорой на методологию исследования общей структуры педагогики как науки, разработанную Н.А. Вершининой. Так, в качестве объекта изучения методики обучения переводческой деятельности рассматривается целостная и открытая педагогическая система, включающая обучение видам переводческой деятельности и формирование профессиональных качеств переводчика в разных образовательных средах и на разных этапах профессионализации. Предметом изучения выступает процесс профессионализации личности обучающегося, педагогические условия, методики обучения видам перевода, методики формирования и развития профессионально значимых качеств. Непосредственный интерес для исследования представляет *методика обучения УПД*.

При разработке концепции обучения УПД (рис. 1) в качестве опоры для выстраивания исследовательской позиции избрана совокупность методологических подходов трех уровней. На философском уровне основополагающим выступает *антропоцентрический подход*, позволяющий признать значимость переводящей личности для решения профессиональных задач межъязыковой, межличностной, межкультурной коммуникации.

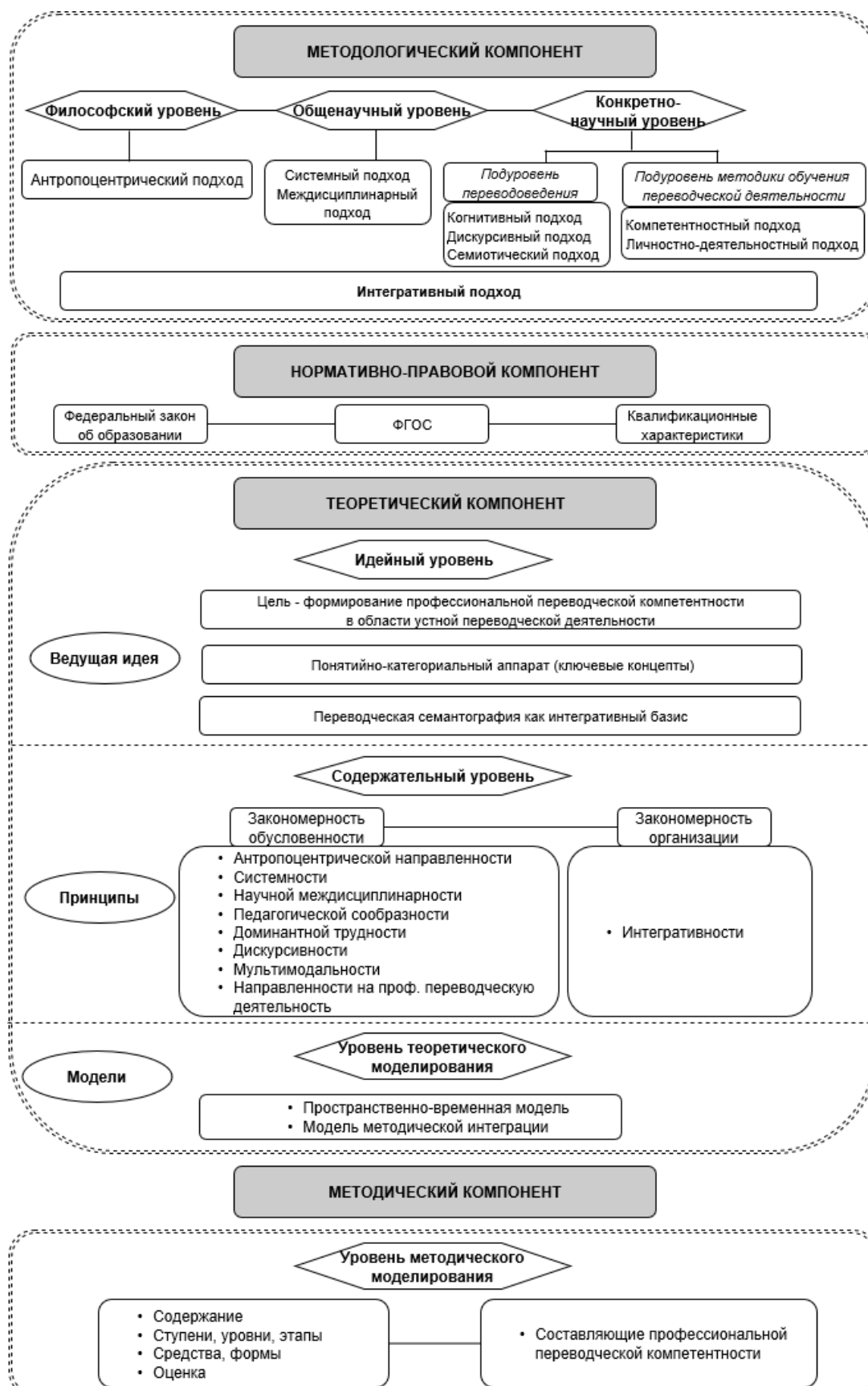


Рисунок 1 – Концептуальная модель обучения устной переводческой деятельности

В дискурсе реферируемой работы речь идет о формировании профессиональной личности обучающегося переводческой деятельности.

На общенаучном уровне концепция базируется на двух инструментальных подходах: *системном*, обеспечивающем целостность процессов обучения и воспитания, и *междисциплинарном*, позволяющем осуществить, с одной стороны, парадигматическую интеграцию научных достижений в области науковедения, переводоведения, лингвистики, психологии, психолингвистики, когнитологии, семиотики, с другой – синтагматическое взаимодействие таких наук, как общая педагогика, дидактика, методика обучения иностранным языкам и переводу. Междисциплинарность исследования обусловила выделение подуровней на конкретно-научном методологическом уровне. Конкретно-научный переводоведческий подуровень методологической базы концепции представлен когнитивным, деятельностным, дискурсивным и семиотическим подходами. В пределах *когнитивного* (Н.Н. Болдырев, Д. Жиль, Е.С. Кубрякова, Л.Г. Федюченко и др.) и *деятельностного* (Л.М. Алексеева, Г.И. Богин, Н.Л. Галеева, Ю.А. Сорокин и др.) подходов рассматриваются познавательные и мыслительные процессы, характеризующие речемыслительную и интеллектуальную деятельность переводчика как языковой личности, определяются когнитивные трудности и способы их преодоления в УПД. *Дискурсивный подход* (в трактовке В.И. Карасика, А.А. Кибрика, А.М. Поликарпова и др.) избран для анализа дискурса как объекта восприятия, осмысления и понимания информации в процессе устного перевода. *Семиотический подход* помещает перевод в семиотическое пространство взаимодействующих языков и культур и позволяет определить семиотический характер переводческой семантографии как визуального способа аутокоммуникации переводчика при помощи языковых и неязыковых знаков.

На конкретно-научном методическом подуровне выделяются *личностно-деятельностный подход* (в трактовке И.А. Зимней), задающий ориентацию разработанной концепции на личность переводчика как субъекта переводческой деятельности, и *компетентностный подход* (в трактовках Н.Н. Гавриленко, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др.), на основе которого рассматриваются составляющие профессиональной компетентности устного переводчика: лингвистические и экстралингвистические знания, эрудиция и интуиция переводчика, дискурсивная компетенция, деонтологическая позиция, профессионально-личностные качества, переводческие навыки и умения, владение переводческой семантографией.

В качестве ведущего инструментального подхода к решению заявленной проблемы выделяется *интегративный подход*, развиваемый как в общепедагогических исследованиях (А.Я. Данилюк, А.А. Кирсанов, В.С. Леднев, А.Н. Нюдюрмагомедов, В.С. Безрукова, Н.К. Чапаев и др.), так и методике предметного обучения, в т. ч. переводу, например, в работах Н.Н. Гавриленко, Е.Р. Поршневой, Т.С. Серовой и их учеников.

Нормативно-правовую базу концепции составили документные тексты двух групп: 1) документы стратегического планирования (международные декларации, национальные доктрины и концепции) и 2) документы, предпри-

сывающие нормы и устанавливающие требования (Федеральный закон об образовании, ФГОС ВО, квалификационные характеристики), основные образовательные программы по направлению «Лингвистика».

Теоретический компонент концепции образуют три уровня: идейный, содержательный и уровень теоретического моделирования. *Идейный уровень* концепции соотносится с концептуальным аппаратом, ведущей идеей и стратегической целью создания такой методической системы обучения УПД, которая обеспечивала бы за счет выбора адекватного и конструктивного инструментального средства в качестве интегративного базиса эффективную профессионализацию личности переводчика в системе высшего лингвистического образования. В качестве основы для определения интегративного базиса предлагается рассматривать доминанту как ведущую переводческую проблему или трудность того или иного вида перевода, обучение преодолению которой позволит овладеть компетенциями, необходимыми для конкретного вида перевода. В связи с тем, что доминантой устного последовательного перевода признается большой объем однократно поступающего фрагмента исходного устного сообщения высокой смысловой плотности, выдвигается *идея* об использовании переводческой семантографии как интегративного базиса методики обучения УПД.

Реализация методологических подходов и воплощение ведущей идеи обеспечиваются *совокупностью принципов* обучения УПД, которые формируют содержательный уровень теоретического компонента концепции. В работе дифференцировано и определено девять принципов:

1. Принцип антропоцентрической направленности трактуется как ориентация концепции на гармоничное развитие личности переводчика.

2. Принцип системности предполагает, что все элементы разрабатываемой методической системы обучения взаимосвязаны, а их совокупность обладает свойствами целостности.

3. Принцип научной междисциплинарности обуславливает опору на теоретические положения комплекса научных направлений как внутри педагогической теории и практики, теории и практики перевода, так и в других гуманитарных науках.

4. Принцип мультимодальности ориентирует процесс обучения на учет характеристик мультимодальной коммуникации в совокупности ее вербального, невербального, визуального и аудиовизуального компонентов.

5. Принцип дискурсивности заключается в том, что отбор содержания обучения осуществляется на основе дискурсивных событий, типологически характерных для ситуаций устного последовательного перевода.

6. Принцип доминантной трудности предполагает, что овладение УПД осуществляется через обучение преодолению ведущей трудности того или иного вида перевода.

7. Принцип педагогической целесообразности заключается в отборе такого содержания, методов, средств и форм обучения, которые наиболее оптимально способствуют достижению поставленной цели: эффективному

формированию профессиональной переводческой компетентности в процессе профессионализации личности обучающегося.

8. Принцип профессиональной направленности обуславливает устремленность образовательного процесса к совокупности его целей, содержания, методов, форм синтеза профессиональных и личностных качеств переводчика, необходимых для выполнения соответствующих ролей и функций.

9. Принцип интегративности предполагает пространственно-временное взаимодействие целевых, содержательных и методических компонентов организации образовательного процесса посредством обеспечения преемственности всех ступеней, уровней образования и этапов обучения, межпредметных связей, взаимопроницаемости методов и приемов по формированию профессиональной переводческой компетентности в области УПД.

Выдвинутые принципы сгруппированы по двум категориям: большая часть (принципы 1-8) формируют закономерность обусловленности обучения УПД; принцип 9 относится к закономерности эффективной организации образовательного процесса.

На уровне *теоретического моделирования* в работе представлены модель пространственно-временной организации обучения и модель многоаспектной интеграции. Пространственно-временная модель (рис. 2) отражает динамику пространственно-темпоральных характеристик обучения устной переводческой деятельности.

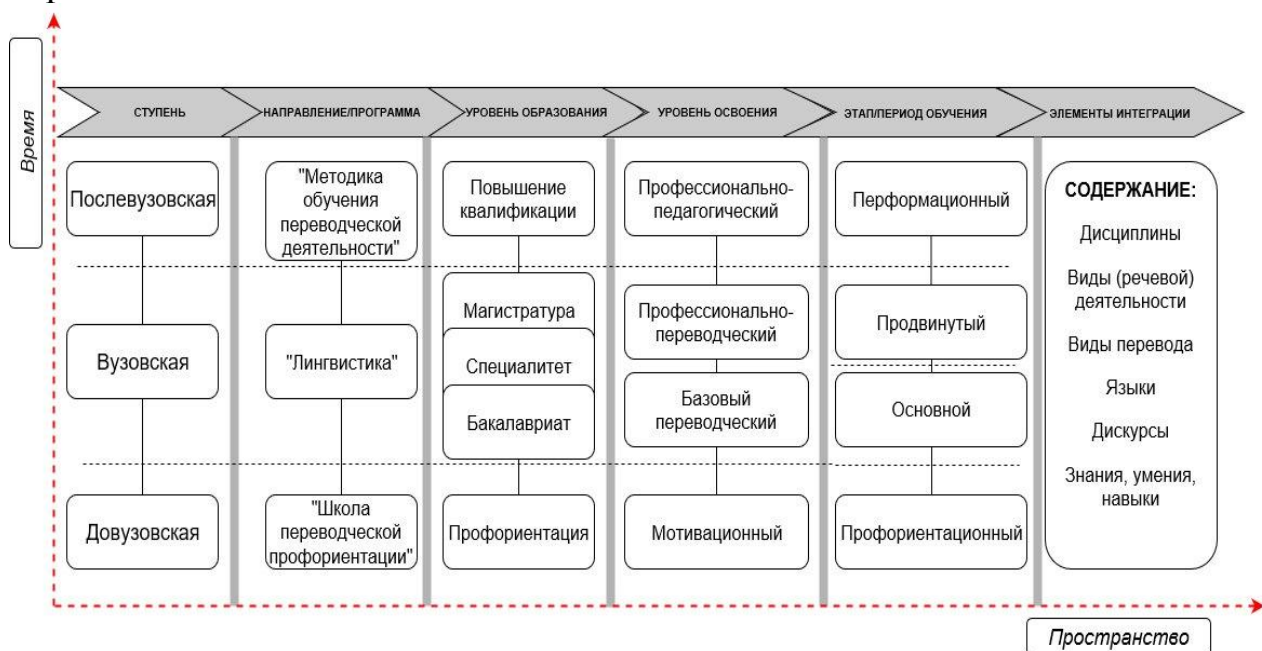


Рисунок 2 – Пространственно-временная модель обучения

По признаку темпоральности выделяются три ступени образования (довузовская – вузовская – послевузовская), вторая из которых разделяется на уровни (бакалавриат, специалитет, магистратура). Обучение на довузовской ступени реализуется в рамках профориентационной работы (проект «Школа переводческой профориентации»), послевузовская ступень рассматривается в системе повышения квалификации преподавателей перевода (программа «Педагогика перевода»).

Каждой ступени и уровню образования соответствуют уровни овладения УПД, которые обозначены как мотивационный, базовый переводческий, профессионально-переводческий и профессионально-педагогический уровни. Внутри каждого уровня выделяются этапы и периоды обучения, отражающие последовательность формирования навыков, умений, системы знаний, развития и совершенствования профессиональных компетенций и качеств.

В соответствии с ведущим принципом интегративности ядром концепции является интеграция различных содержательных элементов моделируемой методической системы. Интеграция осуществляется в отношении ступеней и этапов образования, этапов и периодов обучения, этапов формирования навыков и умений, учебных дисциплин, видов речевой деятельности, видов перевода, изучаемых языков, дискурсивных событий, формируемых компетенций. Данные направления рассмотрения содержательных элементов системы объединяются в три плана методической интеграции: вертикальная преемственность, горизонтальная межпредметность и радиальное расширение (рис. 3).

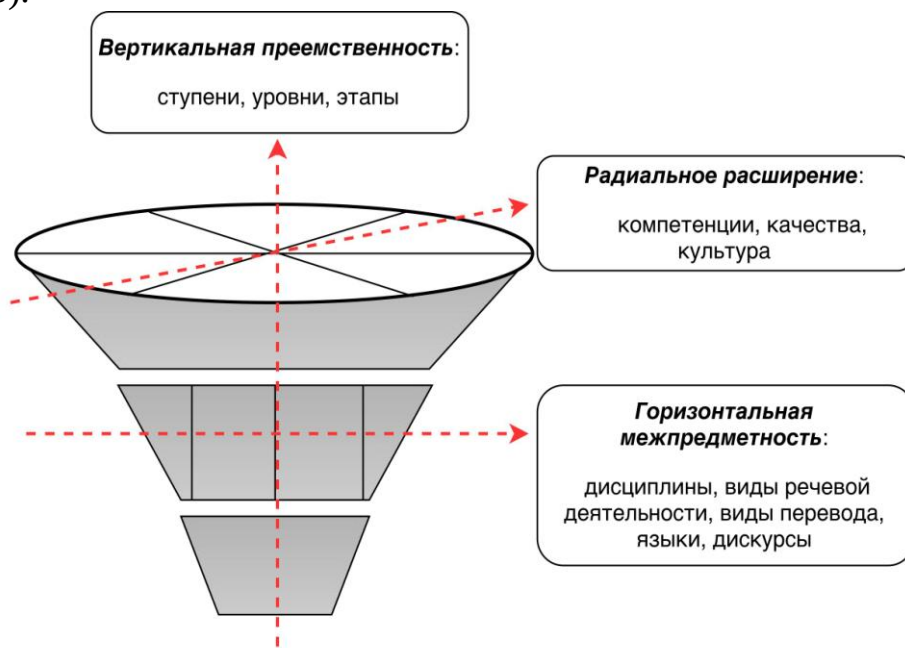


Рисунок 3 – Модель многоаспектной интеграции

Вертикальная преемственность предусматривает наличие связей между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, умений и навыков. Преемственность порождает взаимосвязь между элементами методической системы во времени.

Горизонтальная межпредметность понимается как взаимопроникновение, взаимовлияние содержания дисциплин и модулей, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, видам перевода, использование различных языковых комбинаций и варьирование дискурсивных событий. Все эти элементы пронизаны связями образовательного пространства.

Интеграция по типу *радиального расширения* обеспечивает единую содержательно-целевую направленность образовательного процесса на обучение УПД и отражает динамику его результатов.

Во второй главе – «Сущностно-содержательная характеристика устной переводческой деятельности» – проводится таксономическое описание устного перевода, определяется деятельностная природа устного последовательного перевода, характеризуется его дискурсивное пространство, рассматривается проблема оценки качества перевода, проводится анализ субъекта переводческой деятельности – языковой личности переводчика, рассматривается его ролевой репертуар, анализируются профессиональные и личностные качества, особое внимание акцентируется на переводческой эрудиции, переводческой интуиции и деонтологической позиции.

Анализ отечественной и зарубежной переводоведческой литературы показал терминологическую неоднородность и категориальную неоднозначность научного дискурса в данной области, что потребовало создания общей таксономии устного перевода и унификации его терминосистемы. В континууме современных видов устного перевода выделено три группы: 1) коммунальный перевод; 2) линейный перевод (перевод-сопровождение, медиа-перевод, телефонный перевод, телеперевод, перевод переговоров) и 3) конференц-перевод. Осуществлена классификация видов перевода по таким основаниям, как способ, форма, сфера применения, расположение, направление, объем, использование технических средств.

Устный последовательный перевод, находящийся в центре исследовательского интереса автора, определяется как базовый профессиональный вид УПД, предполагающий звуковую вербальную передачу воспринимаемого на слух исходного сообщения в паузах между законченными по смыслу фрагментами и осуществляемый с опорой на переводческую семантографию. По разным основаниям классификации устный последовательный перевод отнесен к аудитивному, одностороннему и двустороннему, прямому, контактному, не требующему оборудования переводу, применяемому в ситуациях конференц- и медиа-перевода. Устный последовательный перевод представлен комплексом видов и форм речевой деятельности (аудирование, думание, запись, прочтение записи и говорение) и обусловлен действием психологических механизмов смыслового слухового и зрительного восприятия, понимания, долговременной и оперативной памяти, вероятностного прогнозирования, внимания, учет которых представляется необходимым при определении формируемых в процессе обучения навыков, умений и качеств устного переводчика.

Вербализованная речемыслительная деятельность устного переводчика, осуществляемая в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации, обладает рядом лингвистических и экстралингвистических характеристик, соотносимых с понятием дискурса, а дискурсивная компетенция относится исследователями (Н.Н. Гавриленко, С.К. Гураль, Е.Ю. Мощанская, Т.С. Серова, Л.П. Тарнаева и др.) к одному из ключевых компонентов в

структуре профессиональной переводческой компетентности. В работе конкретизировано определение дискурсивной компетенции устного последовательного переводчика, под которой понимается способность а) воспринимать длительные фрагменты устного монологического и/или диалогического дискурса в совокупности его вербальных, невербальных и экстралингвистических компонентов; б) анализировать и понимать смысл исходного сообщения; в) вести переводческую семантографию в соответствии с условиями конкретной дискурсивной ситуации; г) на основе переводческой семантографии передавать смысл исходного сообщения, оформляя, структурируя и, при необходимости, адаптируя к условиям дискурсивной ситуации сообщение на языке перевода. В рамках главы описаны типичные для устного последовательного перевода виды дискурсивных событий в зависимости от модуса, коммуникативной ситуации и топика, способы моделирования видов учебного дискурса.

Как любой вид профессиональной деятельности, УПД подлежит качественной оценке. Способность оценивать продукт и процесс переводческой деятельности трактуется не только как важное профессиональное качество самооценки, но и как уникальное средство обучения, в связи с чем в главе описывается педагогическая система оценки качества перевода. Данная система основана на поэтапной работе по выявлению, идентификации, установлению причин переводческих ошибок, а также поиску путей их предотвращения с помощью соответствующих упражнений.

После определения содержательных характеристик устного последовательного перевода как базового вида УПД в работе освещается вопрос о субъекте УПД. Субъект УПД рассматривается в соответствии с теорией языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, Н.К. Рябцева и др.). Предлагается авторская трактовка *профессиональной языковой личности переводчика*, которая характеризуется такими свойствами, как мультилингвальность, поликультурность, социоцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводоведческой терминологией, тезаурусом переводоведческого дискурса. Высказывается идея о том, что формирование языковой личности соотносится с педагогической целью профессионального развития будущих переводчиков, в то время как методическая и дидактическая цели обучения переводческой деятельности связаны с формированием *метаязыковой личности переводчика* – профессиональной языковой личности межкультурного и межъязыкового посредника, которая проявляется исключительно в ситуации перевода, создает универсальное мыслительное пространство, аккумулирующее мысли других языковых личностей, является сбалансированным билингом, выступает носителем элитарной речевой культуры с высокой степенью речевой ответственности, на основе эмпатии проявляет себя множеством других дискурсивных личностей, руководствуется заданными извне мотивами и замыслами, выстраивает свое речевое и невербальное поведение в соответствии со стратегиями, обеспечивающими

положительный эффект коммуникативной ситуации, осознает возможные риски и действует в пределах профессиональных этико-деонтологических норм. Рассмотренные в главе вопросы о ролевом репертуаре, функциях, деонтологической позиции устного переводчика позволили конкретизировать ряд профессионально значимых и личностных качеств и выдвинуть предположение о том, что их формирование в логике разработанной концепции возможно за счет методической интеграции переводческой семантографии в систему высшего лингвистического образования.

Третья глава – «Переводческая семантография как интегративный базис методики обучения устной переводческой деятельности» – посвящена обобщению теоретических основ переводческой семантографии, обзору истории ее становления, изучения, понятийно-категориальной идентификации, анализу практики применения в переводе и в обучении переводу, описанию функционального потенциала и технологических приемов.

Каждый вид перевода выдвигает свою доминанту, характеризующую наибольшую трудность в его осуществлении. В качестве доминанты устного последовательного перевода как базового вида УПД выступает значительный объем однократно поступающего исходного устного сообщения высокой смысловой плотности. В связи с этим представляется необходимым найти оптимальный способ преодоления данной трудности, или «фасилитации», деятельности переводчика. Таковым в устном последовательном переводе является использование смысловой скоростной записи, получившей в работе название «переводческая семантография» (в литературе встречаются синонимичные термины: краткая запись, система записи, переводческая скоропись, переводческая нотация, фиксация и др.).

Первое описание принципов переводческой семантографии относится к середине XX в. (Ж. Эрбер, 1952; Ж.-Ф. Розан, 1956; Р.К. Миньяр-Белоручев, 1959) и используется исключительно в прагматических и дидактических целях. В последующие годы переводческая семантография приобретает теоретическое осмысление в трудах как отечественных, так европейских ученых и расценивается как материальный результат девербализации (Д. Селескович), смысловая опора (Е.Н. Сладковская), отражение семантико-синтаксических процессов поверхностного и глубинного синтаксиса (И.В. Полуян), аналог внутренней программы высказывания (Н.А. Краевская), процесс символизации (Х. Матиссек), текстопорождающий процесс (М. Альбл-Микаса, Е.В. Аликина), визуальный способ аутокоммуникации (Л.-В. Чанг), метатекст (С. Аллиони).

Переводческая семантография определяется в работе как вид профессиональной письменной смысловой фиксации информации в процессе восприятия, осмысления и понимания длительного отрезка устной речи с целью порождения равноценного по точности и полноте сообщения на языке перевода. К функциям переводческой семантографии отнесены собственно переводческие и производные функции, среди которых мнемоническая, квалита-

тивная, концентрирующая, энергосберегающая, программирующая, стратегическая, валеологическая, исследовательская, учебная.

В работе систематизированы не ограниченные рамками конкретной языковой комбинации приемы переводческой семантографии, освещен вопрос об оптимальном выборе языка записи, описаны примеры источников переводческих символов, способы их смысловой деривации, предложена концептуальная классификация символов, приведены примеры семантограмм. Полифункциональный и смыслоориентированный характер переводческой семантографии позволяет расценивать ее как необходимое условие успешного осуществления речемыслительной деятельности переводчика, а следовательно, как интегративный базис методики обучения УПД.

В четвертой главе – «Методическая система обучения устной переводческой деятельности и ее опытно-экспериментальная реализация» – рассмотрен методический компонент концепции обучения, введена модель методической системы, описан ход и обобщены результаты экспериментальной работы.

Разработанная концепция дополнена методическим компонентом, обеспечивающим упорядоченное представление о содержании, методах, средствах и формах обучения УПД. Способом визуализации методического компонента служит модель методической системы, представленная на рис. 4.

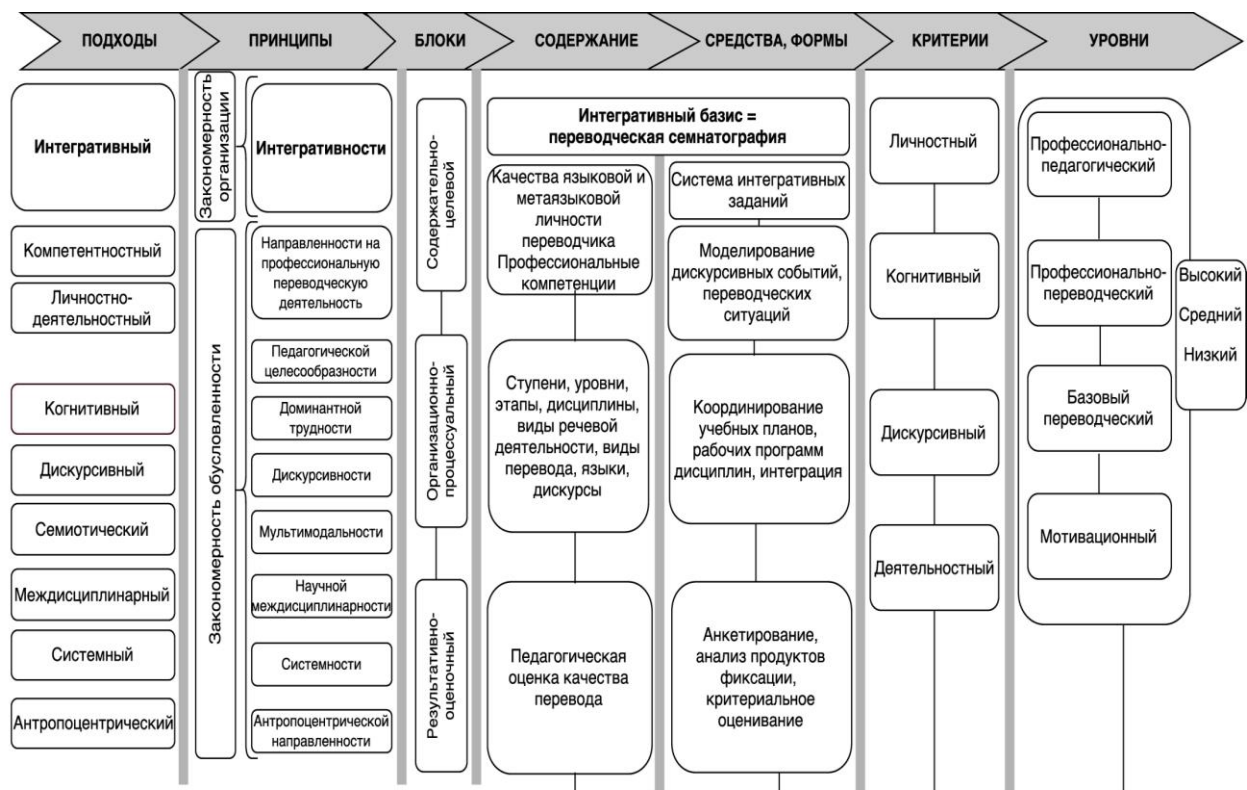


Рисунок 4. Методическая система обучения устной переводческой деятельности

В структуре разработанной методической системы выделены три блока: *содержательно-целевой, организационно-процессуальный и результативно-оценочный.*

Содержательно-целевой блок методической системы составляют цели и содержание обучения. Глобальная цель обучения формулируется как эффективное формирование профессиональной переводческой компетентности в процессе профессионализации личности обучающегося, в то время как локальные цели конкретизируются в зависимости от ступени и уровня образования.

Инвариантным компонентом содержания обучения являются требования ФГОС ВО к результатам освоения программ бакалавриата, специалитета и магистратуры по направлению «Лингвистика», тогда как к вариативному компоненту отнесены содержание программы профориентации абитуриентов, углубленное содержание отдельных разделов дисциплин и модулей, содержание дисциплин по выбору и факультативов, входящих в программу бакалавриата и магистратуры, содержание программ повышения квалификации преподавателей перевода. Содержание обучения образуют когнитивная, деятельностная, личностная и дискурсивная составляющие профессиональной переводческой компетентности.

Когнитивная составляющая содержания обучения понимается как способность использовать сформированную систему знаний и представлений для осуществления УПД. В данную систему входят теоретические знания из области переводоведения, психологии перевода, языкознания, межкультурной коммуникации, лингвистические и экстралингвистические знания, в т. ч. переводческая эрудиция и интуиция.

Деятельностная составляющая содержания обучения предполагает владение необходимыми умениями и навыками для решения профессиональных задач УПД, владение техниками перевода и техниками подготовки к переводу. В работе выделены группы навыков:

- интерпретативные навыки, связанные с анализом исходного сообщения (навыки выделения ключевых и рельефных слов, смысловых вех, свертывания известной информации; выделения главной, уточняющей информации);

- когнитивные навыки, связанные с управлением мыслительными операциями (навыки распределения ресурсов внимания в зависимости от сложности переводческой ситуации; навыки удержания информации в оперативной памяти; навыки управления психическим состоянием, противостояния стрессу).

- инструментальные навыки, связанные с реализацией приемов перевода (лексические, грамматические и структурно-композиционные навыки оформления переводческой семантографии; навык переключения с одного кода/языка на другой; навыки синхронизации разных видов деятельности; фонационные навыки оформления устного высказывания);

– генерирующие навыки формулирования устного высказывания на языке перевода (лексико-грамматические навыки компрессии, трансформации, генерализации; фонетические навыки ритмичного чередования беглого и хезитационного периодов, паузирования, интонационного выделения).

Умения подразделены на группы:

– умения, связанные с подготовкой к переводу (умения психологической и лингвистической подготовки, оперативного тематического и терминологического поиска, эффективной организации лексики);

– умения, связанные с пониманием исходного сообщения (умения извлекать и интерпретировать смысл и смысловую организацию исходного сообщения);

– умения, связанные с планированием высказывания на языке перевода (умения выбирать переводческие приемы, классифицировать, обобщать, иерархизировать информацию, создавать связный и цельный текст);

– умения, связанные с программированием высказывания на языке перевода (умения выделять и фиксировать инвариант исходного сообщения, трансформировать его в соответствии с образом высказывания на языке перевода);

– умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода (умение оформлять устное высказывание с учетом норм, узуса, этикета и стиля речи на языке перевода, умения осуществлять поиск межъязыкового эквивалента, принимать переводческое решение при отсутствии языковых соответствий);

– умения невербального общения (умение реализовывать невербальное поведение в соответствии с дискурсивной ситуацией и правильно трактовать невербальное поведение партнеров, умение интерпретировать смыслопорождающие невербальные знаки мультимодальной коммуникации).

Личностная составляющая содержания обучения понимается как совокупность личностных качеств, необходимых для осуществления УПД, осознание мотивов и ценностей, понимание значимости переводческой профессии, соблюдение деонтологических норм и принципов поведения.

Дискурсивная составляющая содержания обучения включает совокупность релевантных для УПД коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий мультимодального модуса в рамках делового, социокультурного, общественно-политического, научно-популярного, научного, научно-технического, дипломатического, дидактического типов дискурса. В целях методического обеспечения используются методы моделирования дискурсивных событий и переводческих ситуаций и интегративные задания.

Организационно-процессуальный блок методической системы соотносится с закономерностями и принципами организации обучения УПД и реализуется в соответствии с пространственно-временной моделью.

Технологическая организация образовательного процесса определяет последовательные этапы и периоды обучения, каждый из которых характеризуется определенной целевой направленностью:

- первый этап, профориентационный период – формирование мотивации, направленности на переводческую профессию, формирование представлений о специфике переводческой деятельности;

- второй этап, начальный период – формирование навыков и умений видов речевой деятельности с ориентацией на специфику видов перевода, формирование системы экстралингвистических знаний (I-II курс бакалавриата и специалитета);

- третий этап, основной период – формирование базовых переводческих компетенций, овладение способами профессионального поведения, развитие системы экстралингвистических знаний (III-IV курс бакалавриата и специалитета);

- четвертый этап, продвинутый период – развитие профессионально-переводческой компетентности, формирование профессиональной культуры, профессионального мировоззрения (V курс специалитета, магистратура);

- пятый этап, перформационный период – совершенствование профессионально-педагогической компетентности, педагогического мастерства (повышение квалификации).

На каждом из этапов актуализируются те или иные составляющие содержания обучения. Взаимодействие всех элементов методической системы обучения обеспечивается благодаря многоаспектной интеграции. Основываясь на ведущей идее концепции об использовании переводческой семантографии в качестве интегративного базиса обучения УПД, рассматривается роль переводческой семантографии в обеспечении вертикальной, горизонтальной и радиальной интеграции.

В соответствии с концепцией вертикальная преемственность предполагает, что обучение переводческой семантографии пронизывает все этапы и уровни лингвистического образования. Поскольку на довузовском этапе первостепенной задачей является профессиональная ориентация обучающихся, способных в будущем к самореализации в переводческой деятельности, то для формирования положительного мотивационно-ценностного отношения к профессии и повышения уровня информированности потенциальных абитуриентов проводится специальный цикл образовательных мероприятий. Содержательная сторона данных мероприятий направлена на те аспекты профессиональной переводческой деятельности, которые в наибольшей степени характеризуют ее специфику и вызывают особый интерес. Переводческая семантография имеет в этом отношении существенный потенциал. Ознакомление старшеклассников с некоторыми техническими приемами скоростной и смысловой фиксации в рамках мастер-классов, с одной стороны, дает общее представление о специфике работы устного переводчика, а с другой – «посвящает в тайны» профессионального мастерства.

На уровень бакалавриата приходится основная концентрация интегративно-педагогической деятельности. Владение основами переводческой семантографии («системой сокращенной переводческой записи») представляет собой одну из профессиональных компетенций, входящих в требования ФГОС всех поколений. Формирование данной компетенции осуществляется поэтапно – от инструментальных навыков фиксации до сложных умений программирования с опорой на знания в области языкознания, теории и психологии перевода.

На уровне магистратуры приобретенные навыки и умения совершенствуются, вырабатывается индивидуальный стиль записи, развивается рефлексия и самоконтроль качества перевода. В связи с первостепенной ролью научно-исследовательской составляющей переводческая семантография используется в качестве инструментария для проведения экспериментальной работы, для изучения различных аспектов УПД.

Высшей ступенью в рассматриваемой системе является повышение квалификации преподавателей перевода. Демонстрируется учебный потенциал переводческой семантографии для оценки качества перевода. Анализ продуктов фиксации в виде семантограмм используется как основа для оценки степени сформированности переводческих навыков и умений.

Горизонтальная межпредметность предполагает, что те или иные элементы переводческой семантографии осваиваются в рамках целого ряда дисциплин либо служат опорой для освоения содержания этих дисциплин. Для экспликации вариантов межпредметного взаимодействия в работе использованы диаграммы Эйлера-Венна из теории множеств и приведены примеры интегративных заданий, показывающих интеграцию переводческой семантографии в другие дисциплины учебной программы по типу пересечения, объединения, разности, сужения, расширения, специфичности и т. д.

Радиальное расширение обуславливает единую содержательно-целевую направленность образовательного процесса на интеграцию переводческой семантографии в обучение УПД и отражает динамику результатов обучения в пространственно-временном континууме.

Результатом обучения на каждой ступени и каждом этапе является достижение определенного качественного уровня. В логике работы выделяются: мотивационный уровень как результат профориентации потенциальных абитуриентов; базовый переводческий уровень как результат обучения в бакалавриате; профессионально-переводческий уровень как результат обучения в магистратуре; профессионально-педагогический уровень как результат повышения квалификации преподавателей перевода.

Выбор критериев оценки эффективности методики обучения, представленных в *результативно-оценочном блоке* системы, обусловлен методологической ориентацией, концептуальной позицией и целевой установкой исследования. В связи с этим критерии оценки соответствуют составляющим профессиональной переводческой компетентности:

- когнитивный критерий определяет способность использовать сформированную систему знаний и представлений для осуществления УПД;
- деятельностный критерий позволяет оценить степень владения необходимыми действиями и операциями, умениями и навыками устного последовательного перевода для решения профессиональных задач УПД;
- личностный критерий служит для выявления уровня сформированности личностных качеств, необходимых для осуществления устного последовательного перевода, для установления совокупности мотивов обучения, понимания роли профессии переводчика, деонтологической позиции;
- дискурсивный критерий применяется для определения степени соответствия профессионального речевого и неречевого поведения с учетом различных коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий.

Указанные критерии позволяют дифференцировать достигнутые результаты обучения по уровням (профориентационный, базовый переводческий, профессионально-переводческий, профессионально-педагогический) и подуровням (высокий, средний и низкий).

Внедрение методической системы обучения УПД проводилось посредством апробации авторских пособий, проведения мастер-классов и семинаров, организации опытного обучения. Проведенные на констатирующем этапе опросы выявили недостаточное владение переводческой семантографией и потребность в целенаправленном формировании, развитии и совершенствовании навыков и умений, связанных со смысловой переработкой информации и адекватным профессиональным поведением в ситуациях устного последовательного перевода. На этапе опытного обучения осуществлялась верификация методической системы на профориентационном и базовом переводческом уровнях. Профессионально-переводческий и профессионально-педагогический уровни рассматриваются как элементы методического проектирования и требуют проверки в рамках самостоятельного исследования.

На профориентационном уровне реализован проект «Школа переводческой профориентации», который предусматривал проведение университетских сессий и таких межсессионных мероприятий, как конкурсы переводов, семинары, научное консультирование, конференции. Обязательным условием являлось ознакомление учащихся с приемами переводческой семантографии. По результатам учебного года оценивалась готовность школьников к переводческой деятельности, в частности, изучались такие параметры, как мотивационно-ценностное отношение (по личностному критерию – на основе методики Э.Ш. Докутович «Мотивы выбора деятельности переводчика») и информированность (по когнитивному критерию – на основе психологической методики А.П. Чернявской «Профессиональная готовность»). Количественный и качественный анализ результатов опросов позволил выявить положительную динамику информированности и мотивационной заинтересованности абитуриентов. Прагматическим результатом реализации проекта являлись итоги приемных кампаний по направлению «Лингвисти-

ка», которые, начиная с 2013 г., демонстрируют высокий процент заявлений и зачислений среди участников проекта.

Для верификации гипотезы относительно базового переводческого уровня организовано опытное обучение в четырех экспериментальных и двух контрольных группах. Варьируемыми параметрами были тип образовательной программы (специалитет / бакалавриат) и типы методической интеграции:

1) в группе набора 2008 г., обучающейся по программе специалитета (далее – $\mathcal{E}G_{c1}$) – с элементами интеграции;

2) в группе набора 2010 г., обучающейся по программе специалитета (далее – $\mathcal{E}G_{c2}$) – с интеграцией по типу вертикальной преемственности;

3) в группе набора 2012 г., обучающейся по программе бакалавриата (далее – $\mathcal{E}G_{b1}$) – с интеграцией по типу вертикальной преемственности и горизонтальной межпредметности;

4) в группе набора 2013 г., обучающейся по программе бакалавриата (далее – $\mathcal{E}G_{b2}$) – с интеграцией по типу вертикальной преемственности, горизонтальной межпредметности и радиального расширения.

Результаты опытного обучения в экспериментальных группах сопоставлялись как между собой, так и с результатами контрольных групп набора специалитета 2009 г. (далее – KG_c) и набора бакалавриата 2012 г. (далее – KG_b). В связи с тем что опытное обучение проводилось на базе цикла теоретических дисциплин и дисциплин, связанных с изучением второго иностранного языка, исходный уровень во всех группах принимался за нулевой. Измерительные процедуры осуществлялись на экзаменах по таким дисциплинам, как «Переводческая семантография», «Устный перевод на втором иностранном языке», а также на государственном экзамене.

Для применения *когнитивного критерия* студентам предлагалось выступить с профессиональной самопрезентацией, в которой необходимо выразить отношение к переводческой профессии, описать имеющийся опыт УПД, рассказать о профессиональных планах, ответить на уточняющие вопросы, содержание которых требовало проявления переводческой эрудиции. Время выступления ограничивалось пятью минутами. Задание позволило провести оценку по следующим параметрам и показателям: осознание роли устного переводчика (качество содержания), уровень развития системы лингвистических знаний (качество выражения), уровень развития системы экстралингвистических знаний (проявление переводческой эрудиции при ответах на вопросы).

Обработка результатов показала, что в $\mathcal{E}G_{c1}$ и $\mathcal{E}G_{c2}$ показатели достаточно близки и значительно превышают показатели в KG_c , что подтверждает эффективность внедрения интегративных элементов в процесс обучения. В группах, обучающихся по программе бакалавриата, лучшие результаты отмечены в $\mathcal{E}G_{b2}$, они превосходят показатели, зафиксированные в группах специалитета. Именно в $\mathcal{E}G_{b2}$ интеграция осуществлялась по всем трем планам. В группе $\mathcal{E}G_{b1}$ результаты сопоставимы с данными, полученными в $\mathcal{E}G_{c1}$

и ЭГ_{c2}, что свидетельствует о позитивном влиянии разработанной методической системы.

Деятельностный критерий применялся для определения уровня сформированности навыков и умений устного последовательного перевода как базового вида УПД путем оценки его качества, а именно качества понимания исходного сообщения и качества выражения на языке перевода. К проявлениям качества понимания отнесены отсутствие смысловых искажений (интерпретативные навыки, умения, связанные с подготовкой к переводу и с планированием порождаемого текста) и полнота выполнения перевода в виде отсутствия пропусков информации (когнитивные навыки, умения, связанные с программированием высказывания на языке перевода). Качество выражения оценивалось по функционально-стилевому соответствию перевода оригиналу (умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода), уместности переводческих преобразований (технические навыки), соблюдению правил оформления устного сообщения (умения, связанные с оформлением устного высказывания на языке перевода) и отсутствию нарушений нормативно-языкового плана (генерирующие навыки, умения, связанные с оформлением устного высказывания).

Для всех участников предъявлялся один и тот же текст на иностранном языке по заранее известной тематике, что позволяло осуществить необходимую подготовку к переводу. Задание состояло в осуществлении устного последовательного перевода с применением переводческой семантографии. Общая продолжительность исходного сообщения – 4,5 минуты, разбитых на три смысловых фрагмента по 1,5 минуты. По совокупности показателей наибольший процент высоких оценок зафиксирован в ЭГ_{б2} и ЭГ_{c2}, по отдельным параметрам (полнота выполнения перевода и отсутствие языковых нарушений) результаты ЭГ_{c1} выше, чем в ЭГ_{c2}.

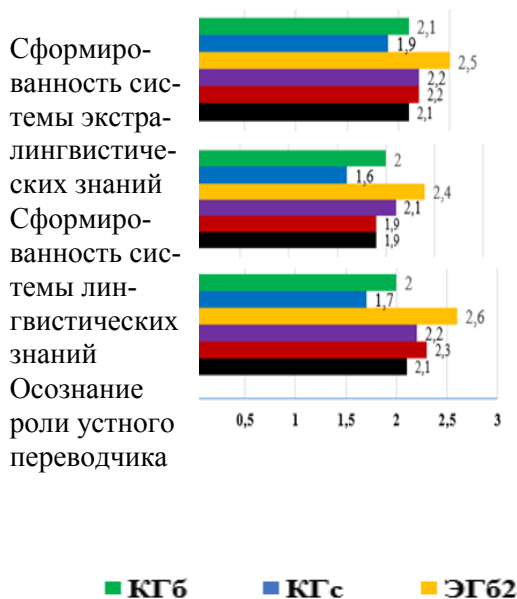
Специальным образом изучалось влияние качества переводческой семантографии на наличие/отсутствие смысловых искажений и пропусков информации. Переводы без смысловых искажений осуществлены в тех случаях, когда в семантограммах отмечались малообъемность записи, непривязанность к какому-либо одному языку, маркировка логических связей, использование символов. Отсутствие пропусков информации явилось следствием четкой записи прецизионной лексики, вертикальной фиксации.

Личностный критерий использовался для определения уровня стрессоустойчивости, владения профессиональным переводческим поведением и деонтологической готовности к УПД. Уровень стрессоустойчивости измерялся при помощи психодиагностической методики Спилперга по шкале ситуативной тревожности. Тест предъявлялся участникам опытного обучения сразу после выполнения устного перевода, что намеренно создавало ситуацию повышенной тревожности. Интерпретация результатов по шкале ситуативной тревожности показывала, что у ЭГ_{б2} и ЭГ_{c2} уровень стресса относится к среднему (средним считается итог в 30-45 баллов), тогда как у ЭГ_{б1}, ЭГ_{c1}, КГ_c и КГ_б – повышен. Наибольшая тревожность отмечена в КГ_c.

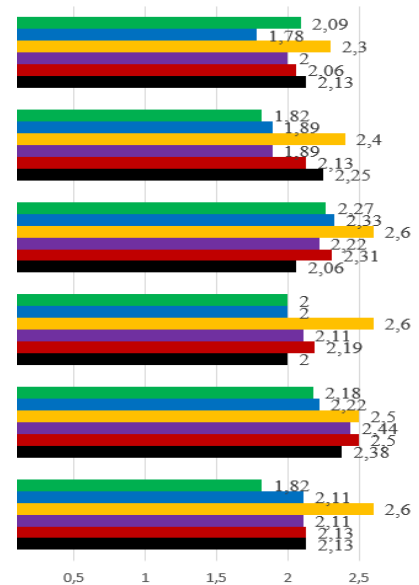
В ходе оценивания особое внимание уделялось использованию переводческой семантографии. Методом наблюдения установлено, что при возникновении проблем с прочтением семантограммы громкость голоса и темп речи снижались, нарушался зрительный контакт с аудиторией, появлялись неконтролируемые движения, изменялась мимика. Отмеченные проявления тревожности характерны для психологически напряженной профессиональной переводческой деятельности и обусловлены сложностью выполняемых задач. Анализ семантограмм, выполненных студентами с высоким уровнем стресса, выявил необусловленные зачеркивания и исправления, неразборчивый почерк, мелкие буквы, нарушение вертикализма, длинные отчеркивания между фрагментами, в то время как у студентов со средним уровнем тревожности таких проявлений не отмечено.

Для определения уровня развития деонтологической готовности проводилось собеседование о запретах в деятельности устного переводчика. Полученные варианты ответов распределялись по пяти ключевым принципам переводческой деонтологии (коллегиальность, порядочность, ответственность, нейтральность, конфиденциальность). Большинство участников признают важность принципа ответственности, серьезно относятся к соблюдению конфиденциальности. В наименьшей степени респонденты признают значимость принципа коллегиальности.

Дискурсивный критерий позволил определить уровень адаптивности испытуемых к различным коммуникативным ситуациям и дискурсивным событиям устного последовательного перевода. С этой целью каждый участник выполнял по два перевода подряд, при этом виды коммуникативных ситуаций и дискурсивных событий не повторялись. Показателями адаптивности служили различия в употреблении дискурсивных маркеров (качество выражения) и различия поведенческих проявлений (качество поведения). Принималось, что чем больше разность, тем уровень адаптивности выше. Данные по всем четырем критериям представлены в диаграммах (рис. 9-12):



Отсутствие нарушений нормативно-языкового плана
 Полное выполнение перевода, отсутствие пропусков
 Соблюдение правил оформления устного перевода
 Уместность переводческих преобразований
 Функционально-стилевое соответствие



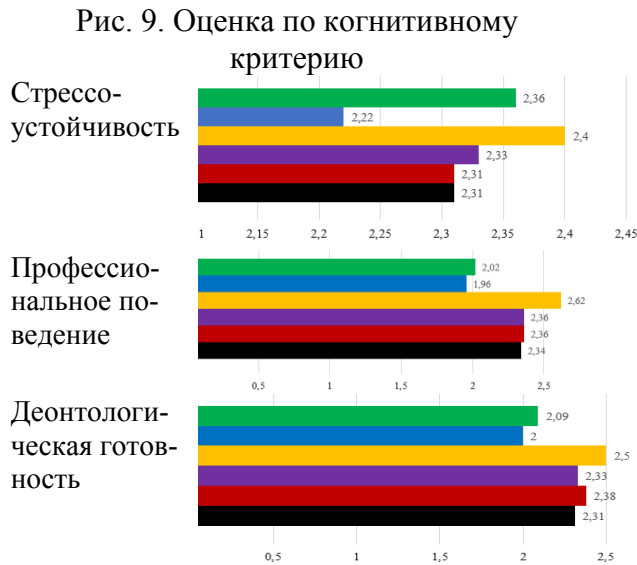


Рис. 11 Оценка по личностному критерию

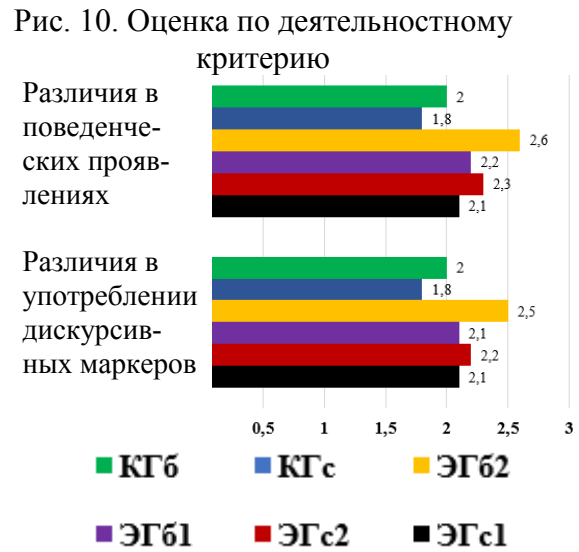


Рис. 12 Оценка по дискурсивному критерию

Для обобщения результатов опытного обучения средние баллы по всем критериям в каждой группе студентов суммированы, а результаты визуализированы с помощью лепестковой диаграммы (рис. 13):

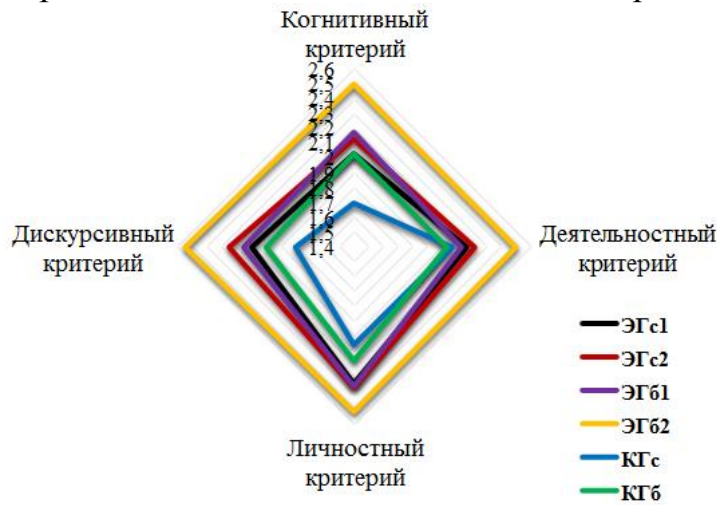


Рисунок 13 – Обобщенная оценка результатов опытного обучения

Диаграмма демонстрирует явное преимущество результатов, полученных в ЭГ_{б2} по всем критериям. С целью установления статистической зависимости между эффективностью разработанной методической системы и полученными результатами опытного обучения проведен корреляционный анализ среднего значения по формулам:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n} \text{ и } \bar{y} = \frac{\sum y_i}{n}$$

где: n – объём выборки; x_i – степень внедрения методической системы; y_i – оценка уровня владения устной переводческой деятельностью по каждому из четырех критериев; $\bar{x}$ – среднее значение степени внедрения методической системы; $\bar{y}$ – среднее значение уровня владения устной переводческой деятельностью.

Степень внедрения методической системы x_i оценивалась от 0 до 4 в зависимости от условий: 0 – интеграция не осуществлялась (для КГ_с и КГ_б); 1 – осуществлялась апробация элементов интеграции (для ЭГ_{с1}); 2 – интеграция осуществлялась по одному направлению (вертикальная преемственность для ЭГ_{с2}); 3 – интеграция осуществлялась по двум направлениям (вертикальная преемственность и горизонтальная межпредметность для ЭГ_{б1}); 4 – инте-

грация осуществлялась по трем направления (вертикальная преемственность, горизонтальная межпредметность и радиальное расширение для ЭГ₆₂).

Результаты расчетов показали, что $\bar{x}$ равно 1,67, $\bar{y}$ по когнитивному критерию равен – 2,09, по деятельностному критерию – 2,18, по личностному критерию – 2,29, по дискурсивному критерию – 2,14. Определено среднее квадратическое отклонение (s), которое является мерой варьирования и отражает меру рассеянности данных по отношению к среднему значению. Использовались формулы:

$$s_x = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}; s_y = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}$$

Установлено, что среднее квадратическое отклонение s_x равно 1,63. По когнитивному критерию среднее квадратическое отклонение s_y составило 0,26; по деятельностному критерию – 0,17; по личностному критерию – 0,16; по дискурсивному критерию – 0,25. Для расчета линейного коэффициента корреляции использованы средние значения, среднее квадратическое отклонение, количество пар в группе данных (обозначаемых n) по формуле:

$$r_{xy} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n \left(\frac{x_i - \bar{x}}{s_x} \right) \left(\frac{y_i - \bar{y}}{s_y} \right),$$

где: r – коэффициент корреляции.

Коэффициенты корреляции между степенью внедрения методической системы и уровнем владения УПД по каждому из четырех критериев следующие: по когнитивному критерию – 0,88; по деятельностному критерию – 0,84; по личностному критерию – 0,91; по дискурсивному критерию – 0,89. Полученные коэффициенты превышают значение 0,7, в связи с чем сила корреляции между анализируемыми параметрами характеризуется (по шкале Чеддока) как высокая, что доказывает эффективность предложенной методической системы интегративного обучения УПД.

Таким образом, эффективность разработанной системы наиболее ярко проявилась в ЭГ₆₂, где интеграция внедрена в полной мере по всем трем направлениям (вертикальная преемственность, горизонтальная межпредметность, радиальное расширение). В ЭГ₆₂ интеграция осуществлялась только по типу вертикальной преемственности, однако сопоставимо близкие с ЭГ₆₂ результаты достигнуты за счет более продолжительного периода обучения по программе специалитета. Отмеченные тенденции позволяют утверждать, что в случае дальнейшего обучения в магистратуре студенты ЭГ₆₂ достигнут более высоких результатов, чем выпускники специалитета. В настоящее время 44,44 % студентов ЭГ₆₁ и 9,09 % студентов КГ₆ продолжают обучение в магистратуре по направлению 45.04.03 «Лингвистика». 60 % студентов ЭГ₆₂ планируют продолжение обучения в магистратуре. У 41 % участников ЭГ и КГ, являющихся выпускниками разных лет, профессиональная деятельность связана с устным переводом, семь выпускников работают в качестве преподавателей перевода. Данные сведения косвенным образом свиде-

тельствуют об эффективности предложенной системы. Результаты исследования отражены автором в программах дисциплин бакалавриата, специалитета, магистратуры по направлению «Лингвистика», аспирантуры «Теория и методика профессионального образования (лингвистика и перевод)», в программах профориентации школьников и программах повышения квалификации преподавателей перевода.

В Заключении подводятся итоги, излагаются основные выводы, определяются перспективы исследования.

1. Описано современное состояние самостоятельного научного направления – методики обучения переводческой деятельности, объектом изучения которой является целостная и открытая система лингвистического образования, а предметом выступает процесс формирования профессиональной переводческой компетентности в ходе профессионализации личности обучающегося.

2. Разработана концепция обучения УПД, представленная совокупностью методологических, нормативно-правовых, теоретических и методических компонентов. Ведущим инструментальным подходом, организующим единство методологической базы концепции, избран интегративный подход, позволяющий обеспечить цельность и непрерывность обучения на всех этапах и уровнях высшего лингвистического образования.

3. Осуществлено теоретическое моделирование организации обучения УПД в системе высшего лингвистического образования в виде пространственно-временной модели и моделей методической интеграции, обеспечивающих вертикальную преемственность (связь между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и умений), горизонтальную межпредметность (взаимопроникновение и взаимовлияние содержания дисциплин, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и видам перевода) и радиальное расширение результатов обучения.

4. Подтверждена идея о целесообразности выделения интегративного базиса обучения УПД, в качестве которого предложено рассматривать способ преодоления доминантной трудности перевода. Выявлена сущностно-содержательная специфика УПД, составлена таксономия видов устного перевода, конкретизировано понимание устного последовательного перевода как базового вида УПД, описано его дискурсивное пространство, предложена трактовка языковой и метаязыковой личности переводчика, определена доминантная трудность, обусловленная значительным объемом однократно поступающего исходного устного сообщения высокой смысловой плотности.

5. Обобщены теоретические основы переводческой семантографии как способа преодоления доминантной трудности устного последовательного перевода и интегративного базиса методики обучения УПД. Описана ее историография, рассмотрена многоаспектная категоризация, определен функциональный потенциал, систематизированы приемы, которые не ограничены рамками конкретной языковой комбинации, установлены источники перево-

дческих символов, выделены способы их смысловой деривации, предложена классификация символов-концептов, разработаны механизмы интеграции в процесс обучения.

6. Создана методическая система обучения УПД. Описаны цели, содержание, условия организации, этапы обучения, диагностический аппарат. Определены критерии оценки и уровни сформированности переводческой компетентности в области УПД.

7. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что целенаправленная и полноценная реализация методической системы обучения УПД позволяет достигнуть более высокого уровня сформированности когнитивной, деятельностной, личностной и дискурсивной составляющих переводческой компетентности.

Таким образом, задачи исследования выполнены, все положения гипотезы подтверждены. Перспективой исследования является опытная верификация предложенной методической системы на профессионально-переводческом и профессионально-педагогическом уровнях, экстраполяция разработанной концепции на другие виды переводческой деятельности (письменной, организационно-управленческой и т. д.) и в других образовательных средах.

Основные положения диссертационного исследования отражены в публикациях автора:

Научные статьи в периодических изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации

1. Аликина Е.В. Гармония в системе оценки качества устного перевода / Л.В. Кушнина, Е.В. Аликина // Вестник Тюм. гос. ун-та. 2010. № 1. С. 141-147 (авт. 50 %).

2. Аликина Е.В. Методика интегративного обучения переводческой семантографии в процессе профессиональной подготовки переводчиков / Е.В. Аликина // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2010. №1 (45). С. 139-143.

3. Аликина Е.В. Система оценки качества устного последовательного перевода в свете теории гармонизации / Л.В. Кушнина, Е.В. Аликина // Вестник Перм. гос. ун-та. Сер. Российская и зарубежная филология. 2010. №4 (10). С. 46-51 (авт. 50 %).

4. Аликина Е.В. Таксономический аспект устного перевода / Е.В. Аликина // Вестник Удм. гос. ун-та. Сер. 5-2: История и филология. 2011. Вып. 2. С. 56-66.

5. Аликина Е.В. Переводческая семантография как проявление стиля профессионального мышления устного переводчика / Е.В. Аликина // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2011. №6 (60). С. 81-84.

6. Аликина Е.В. Формирование умений предварительной подготовки к переводу в процессе обучения устных переводчиков / Е.В. Аликина // В мире научных открытий. 2011. № 7 (19). С. 41-49.

7. Аликина Е.В. Оценка качества устного последовательного перевода в реальной и учебной ситуациях / Е.В. Аликина // Вестник Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2011. Вып. 13. С. 114-123.

8. Аликина Е.В. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Сибирский пед. журнал. 2011. № 12. С. 93-100 (авт. 50 %).

9. Аликина Е.В. Переводческая семантография в последовательном переводе: проблема выбора языка записи / Е.В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7-2 (18). С. 22-24.

10. Аликина Е.В. Специфика отбора дискурсивных ситуаций при обучении устному последовательному переводу / Е.В. Аликина // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 10 (18). С. 24.

11. Аликина Е.В. «Школа переводческой профориентации» как инновационная форма организации работы с потенциальными абитуриентами по направлению «перевод и переводоведение» / Е.В. Аликина // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 159.

12. Аликина Е.В. Программирование текста устного перевода посредством переводческой семантографии / Е.В. Аликина // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки, Педагогические науки, Социально-экономические науки. 2012. № 11 (75). С. 98-101.

13. Аликина Е.В. Психологическая модель устного последовательного перевода / Е.В. Аликина // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 285.

14. Аликина Е.В. Формирование экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 189 (авт. 50 %).

15. Аликина Е.В. Интуиция в переводческой деятельности: педагогический аспект / Е.В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11-1 (29). С. 13-15.

16. Аликина Е.В. Когнитивное пространство перевода: антропоцентрический и синергетический подходы / Е.В. Аликина, Л.В. Кушнина // Когнитивные исследования языка. 2014. № 18. С. 783-785 (авт. 50 %).

17. Аликина Е.В. Переводчик как метаязыковая личность / Е.В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-1 (34). С. 15-18.

18. Аликина Е.В. Специфика аудиовизуальной компетенции в устном последовательном переводе выступления с мультимедийной презентацией / Е.В. Аликина, М.П. Коваленко // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (57). С. 1110 (авт. 50 %).

19. Аликина Е.В. Проявления метаязыковой личности переводчика при переводе поэтических произведений / Е.В. Аликина, А.В. Новикова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (57). С. 165 (авт. 50 %).

20. Аликина Е.В. Лингвист-переводчик в техническом вузе: проблемы и перспективы дуального образования / Е.В. Аликина, В.В. Звягина, К.И. Фалько // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 3. С. 17-23 (авт. 50 %).

21. Аликина Е.В. Формирование метапредметной компетенции студентов неязыкового вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций / Е.В. Аликина, Е.А. Руцкая // Вестник Новосиб. гос. пед. ун-та. 2016. № 4 (32). С. 85-91 (авт. 70 %) **Scopus**.

22. Аликина Е.В. Устный последовательный перевод в цифровую эпоху / Е.В. Аликина, М.П. Коваленко, А.Ю. Наугольных // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 4-2. С. 6-10 (авт. 70 %).

23. Аликина Е.В. Концепция интегративного обучения устной переводческой деятельности / Е.В. Аликина // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 31-34.

24. Аликина Е.В. Содержательные ориентиры методической системы обучения устной переводческой деятельности / Е.В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (2). С. 172-174.

Монографии и учебно-методические пособия

25. Аликина Е.В. Perm: visite guidée. Французский язык: учеб. материалы по устн. пер. Пермь: ПГТУ, 2001. 80 с.

26. Аликина Е.В. Курс перевода с листа. Французский язык: учеб. пособие. Пермь: ПГТУ, 2001. 60 с.

27. Аликина Е.В. Переводческая семантография: запись при устном переводе: учеб. пособ. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 160 с.

28. Аликина Е.В. Введение в теорию и практику межкультурной коммуникации: электр. учеб. пособие / Е.В. Аликина, Л.В. Кушнина. Пермь: ПГТУ, 2009. 190 с.

29. Аликина Е.В. Основы межкультурной коммуникации: конспекты лекций: учеб. пособие для переводч. / Е.В. Аликина, Л.В. Кушнина. Пермь: ПГТУ, 2009. 120 с.

30. Аликина Е.В. Основы межкультурной коммуникации: практикум: учеб. пособие для переводч. / Е.В. Аликина, Л.В. Кушнина. Пермь: ПГТУ, 2009. 88 с.

31. Аликина Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода / Е.В. Аликина. М.: Восточная книга, 2010. 192 с.

32. Аликина Е.В. Эрудиция устного переводчика в системе синергетического взаимодействия профессиональных переводческих компетенций / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Введение в синергетику перевода: моногр.; под. общ ред. Л.В. Кушниной. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2014. С. 238-248 (авт. 50 %).

33. Аликина Е.В. Переводческая семантография: метод. пособие по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) / Е.В. Аликина. Пермь: ПНИПУ, 2016. 39 с.

34. Аликина Е.В. Методика преподавания перевода: метод. пособие по направлению 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры) / Е.В. Аликина. Пермь: ПНИПУ, 2016. 36 с.

35. Аликина Е.В. Педагогика перевода: моногр. / Е.В. Аликина. Пермь: ПНИПУ, 2017. 109 с.

36. Аликина Е.В. Перевод-сопровождение: учеб. пособие для бакалавров (фр. язык) / Е.В. Аликина. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2017. 78 с.

37. Аликина Е.В. Устный перевод с листа: учеб. пособие для бакалавров (фр. язык) / Е.В. Аликина. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2017. 67 с.

38. Аликина Е.В. Переводческая семантография. Запись в последовательном переводе: учеб. пособие для бакалавров и магистрантов по направлению «Лингвистика» / Е.В. Аликина. 2-е изд. доп. и испр. М.: Изд-во Юрайт, 2017. 145 с.

Научные статьи

39. Аликина Е.В. Программирование текста перевода посредством переводческой записи / Е.В. Аликина // Молодежная наука Прикамья: сб. науч. тр. Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2003. Вып. 3. С. 13-17.

40. Аликина Е.В. Переводческая запись как способ управления ресурсами внимания в процессе устного последовательного перевода / Е.В. Аликина // Профессиональная подготовка переводчика: современные концепции и опыт: сб. науч. тр. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2004. С. 6-8.

41. Аликина Е.В. Технология интегративного обучения переводческой семантографии / Е.В. Аликина // Рема: проблемы перевода и межкультурной коммуникации. Науч.-метод. вестник. Пермь: ПГТУ, 2005. № 1. С. 51-57.

42. Аликина Е.В. Методический аспект обучения переводческой записи / Е.В. Аликина // Рема: проблемы перевода и межкультурной коммуникации. науч.-метод. вестник. Пермь: ПГТУ. 2006. № 2. С. 64-69.

43. Аликина Е.В. Наукометрический анализ исследований в области устного перевода: традиции и инновации / Е.В. Аликина // Стереотипность и творчество: межвуз. сб. науч. тр. Пермь: ПГУ, 2007. Вып. 11. С. 100-111.

44. Аликина Е.В. Стратегии обучения переводческой записи в курсе профессиональной подготовки переводчиков / Е.В. Аликина // Вестник Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Н. Новгород, 2007. С. 249-253.

45. Аликина Е.В. Устный последовательный перевод: опыт наукометрического анализа / Е.В. Аликина // Вестник ПГТУ. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь: ПГТУ, 2007. № 10 (16). С. 45-51.

46. Аликина Е.В. Эволюция ролей устного переводчика / Е.В. Аликина // Вестник ПГТУ. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2010. № 4 (30). С. 64-72.

47. Аликина Е.В. Педагогический потенциал переводческой семантографии при обучении переводу / Е.В. Аликина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 8. С. 17-22.

48. Аликина Е.В. Мультилингвизм переводческой семантографии в устном последовательном переводе / Е.В. Аликина // Cross-linguistic interaction: translation, contrastive and cognitive studies. Liber Amicorum in Honour of Bistra Alexieva. Sofia, 2014. С. 208-214.

49. Аликина Е.В. Этапы становления, современное состояние и перспективы развития выпускающей кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод» / Т.С. Серова, Е.В. Аликина // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. Пермь: ПНИПУ, 2014. Т. 1. С. 114-122.

50. Аликина Е.В. Формирование переводческих компетенций в свете концепции переводческого пространства / Л.В. Кушнина, Е.В. Аликина, Л.К. Гейхман // Болгарская русистика. 2016. Вып. 2. С. 97-109 (авт. 30 %).

51. Alikina E.V. Scientometric Study of Russian Research into Translation/Interpreting Pedagogy (Наукометрический анализ российских исследований в области педагогики перевода) / E.V. Alikina, L.V. Kushnina, E.L. Kavardakova // International Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6. № 3: Special Iss. (S3). P. 182-189 (авт. 50 %) **Scopus**.

Материалы научных конференций

52. Аликина Е.В. Полифункциональность переводческой записи в учебном процессе / Е.В. Аликина // Лингвистика XXI века: материалы федер. науч. конф., Екатеринбург, сент. 2004 г. Екатеринбург: УрГПУ, 2004. С. 10-16.

53. Аликина Е.В. К вопросу о моделировании содержания спецкурса «Методика обучения последовательному переводу» / Е.В. Аликина // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: материалы междунар. конф. Пермь, 1-3 фев. 2006 г. Пермь: ПГТУ, 2006. С. 66-73.

54. Аликина Е.В. Эрратологический компонент дидактики устного последовательного перевода / Е.В. Аликина // Федоровские чтения: материалы VIII междунар. науч. конф. по переводоведению, СПб., 19-21 окт. 2006 г. СПб.: СПбГУ, 2006. С. 7-8.

55. Аликина Е.В. Дидактические проблемы оценки качества устного последовательного перевода / Е.В. Аликина // Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий: материалы междунар. науч.-практ. конф., Пермь, 5-7 дек. 2006 г. Пермь: ПГТУ, 2006. С. 131-134.

56. Аликина Е.В. Технология интегративного обучения переводческой записи в курсе подготовка устных переводчиков / Е.В. Аликина // Федоровские чтения: материалы IX междунар. науч. конф. по переводоведению. СПб.: СПбГУ, 2007. С. 7-8.

57. Аликина Е.В. Ключевые аспекты содержания спецкурса «Методика обучения устному последовательному переводу» / Е.В. Аликина // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: материалы междунар. науч.-метод. конф., Пермь, 30 нояб.-2 дек. 2007 г. Пермь: ПГТУ, 2008. С. 10-36.

58. Аликина Е.В. Система педагогического анализа ошибок при обучении устному переводу / Е.В. Аликина // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: материалы II междунар. науч. конф., Н. Новгород, 13-15 апр. 2009 г. Н. Новгород, 2009. С. 65-66.

59. Аликина Е.В. Оценка качества устного последовательного перевода в процессе профессиональной подготовки переводчиков / Е.В. Аликина // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы междунар. конф., Москва, 10-11 апр. 2009 г. М.: РУДН, 2009. С. 24-26.

60. Аликина Е.В. Стиль профессионального мышления устного переводчика сквозь призму переводческой семантографии / Е.В. Аликина // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: материалы III междунар. науч. конф., Н. Новгород, 5-7 апр. 2011 г. Н. Новгород, 2011. С. 63-64.

61. Аликина Е.В. Переводческая семантография как отражение мультилингвального сознания устного переводчика / Е.В. Аликина // Проблемы билингвизма в современном дискурсе: материалы междунар. науч.-метод. colloquium, Пермь, 7-9 февр. 2011 г. Пермь: ПГТУ, 2011. С. 101-104.

62. Аликина Е.В. Оптимизация процесса профессионального обучения устных переводчиков средствами образовательного веб-сайта / Е.В. Аликина // Индустрия перевода в инновационной образовательной, исследовательской и профессиональной деятельности: материалы IV междунар. науч.-практ. конф., Пермь, 8-10 фев. 2012 г. Пермь: ПНИПУ, 2012. Т. 1. С. 208-2015.

63. Аликина Е.В. Формирование системы экстралингвистических знаний будущих устных переводчиков / Е.В. Аликина. Ю.О. Швецова // Профессионально

ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы междунар. конф., Москва, 10-12 апр. 2012 г. М.: РУДН, 2012. С. 317-321 (авт. 50 %).

64. Аликина Е.В. Интернет-технологии в обучении устному переводу / Е.В. Аликина // Иностранный язык в контексте проблем профессионального образования: сб. науч. тр. междунар. науч.-метод. конф., Томск, 1 июня. 2012 г. Томск: Изд-во «КИТ», 2012. С. 13-16.

65. Аликина Е.В. Роль наукометрического анализа в описании структуры педагогики перевода / Е.В. Аликина // Коммуникация в поликодовом пространстве: лингво-культурологические, дидактические, ценностные аспекты: материалы междунар. науч.-метод. конф., СПб, 10-13 мая 2015 г. СПб.: СППУ, 2015. С. 21-22.

66. Аликина Е.В. Из опыта внедрения дуальной программы бакалавриата по профилю «Перевод и переводоведение» в политехническом вузе / Е.В. Аликина, К.И. Фалько // Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе: материалы междунар. науч.-метод. конф., СПб., 10-13 мая 2016 г. СПб.: СППУ, 2016. С. 204-206 (авт. 50 %).

67. Аликина Е.В. Направления педагогической интеграции при обучении устной переводческой деятельности // Индустрия перевода: материалы междунар. науч. конф., Пермь, 6-8 июня. 2016 г. Пермь: ПНИПУ. 2016. Т. 1. С. 169-175.

68. Аликина Е.В. Методическая система интегративного обучения устной переводческой деятельности / Е.В. Аликина // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы междунар. школы-конф. СПб., 27-30 мар. 2017 г. СПб.: СППУ, 2017. С. 273-275.