

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»  
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

*Ю. В. Троицкая, Л. П. Меркулова*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

*Монография*

Одобрено редакционно-издательским советом  
федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования «Самарский национальный исследовательский  
университет имени академика С. П. Королева»

САМАРА  
Издательство Самарского университета  
2018

УДК 378  
ББК 74.58  
Т708

Рецензенты: д-р филол. наук, проф. СамГУПС М. М. Халиков ;  
д-р пед. наук, проф. Самар. ун-та М. Г. Резниченко

*Троицкая, Юлия Валерьевна*

Т708 **Формирование профессиональной мобильности переводчиков:** монография / Ю. В. Троицкая, Л. П. Меркулова. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. – 184 с.

**ISBN 978-5-7883-1262-0**

В монографии рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки переводчиков. Обосновывается важность формирования профессиональной мобильности как свойства личности, обеспечивающего конкурентоспособность переводчика на современном рынке труда. Определяются сущность и структура данного свойства, а также средства, способствующие его формированию. Представляются результаты опытно-экспериментальной работы.

Монография адресована исследователям, занимающимся профессиональной подготовкой переводчиков, преподавателям иностранного языка и переводческих дисциплин, аспирантам, студентам по направлениям подготовки 45.03.01 Филология, 45.04.01 Филология, 45.03.02 Лингвистика.

Подготовлена на кафедре иностранных языков и русского как иностранного Самарского университета.

УДК 378  
ББК 74.58

ISBN 978-5-7883-1262-0

© Самарский университет, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ</b> .....	<b>10</b>
1.1. Профессиональная мобильность как педагогическая категория ...	10
1.2. Сущность и структура профессиональной мобильности переводчиков .....	37
1.3. Средства формирования профессиональной мобильности переводчиков .....	71
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ</b> .....	<b>97</b>
2.1. Система формирования профессиональной мобильности переводчиков .....	97
2.2. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы .....	114
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>156</b>
<b>СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	<b>160</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	<b>181</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Меняющаяся политическая и социально-экономическая ситуация в стране, модификация рыночных отношений, требования, предъявляемые к человеку в рамках новой общественной формации, диктуют необходимость формирования конкурентоспособного специалиста, успешность деятельности которого определяется профессиональной мобильностью. Мобильность – атрибут естественным образом сложившейся системы профессиональных отношений современного общества. Активная пространственная и информационная динамика, необходимость встраивания в структуры рынка труда требуют от специалиста регулярной внутренней динамики, выражающейся в коррекции мировоззренческих позиций, постоянном развитии, способности адаптироваться к перманентно меняющимся условиям, что предполагает определение профессиональной мобильности в качестве одной из ключевых характеристик, обеспечивающих эффективность работы выпускника вуза в современных условиях.

Научное осмысление проблем, связанных с профессиональной мобильностью, является социальным заказом, выражающимся в необходимости выявления закономерностей функционирования данного явления, а также в определении механизмов и средств его формирования. Стремление к выполнению социального заказа способствует появлению большого количества исследований в данной области, но поскольку содержание понятия «профессиональная мобильность» меняется с изменением профессиональной сферы деятельности, увеличение количества работ за счет анализа явлений, выходящих за пределы совокупности универсальных характеристик на уровень профессиональной специализации, оправдано и необходимо.

Профессиональная мобильность переводчиков исследована недостаточно, несмотря на то что эта профессия на сегодняшний день является одной из самых востребованных, так как увеличивается количество международных контактов практически во всех областях человеческой деятельности и для их обеспечения необходимы посредники, которые будут способны осуществить конструктивную коммуникацию заинтересованных сторон.

Анализ научной литературы, посвящённой формированию профессиональной мобильности, позволяет констатировать наличие широкого спектра аспектов исследования проблемы. Проанализировано происхождение термина и его семантические модификации в соответствии с уровнем рассмотрения и областью научного применения (Б. М. Игошев, Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова, Э. Э. Сыманюк). Созданы модели и системы формирования профессиональной мобильности, выявлены и проанализированы факторы, влияющие на формирование мобильности как качества (И. А. Ларионова, О. А. Малыгина, Д. Л. Матухин, Е. Ю. Самоделкин). Представлено формирование профессиональной мобильности будущих специалистов как условие «успешности» трудовой реализации в рамках современных социальных отношений (В. В. Асинсков, А. Д. Копытов, С. В. Нужнова, Е. А. Шамело). Рассмотрены стратегические ориентиры формирования профессиональной мобильности, описаны факторы, обусловившие потребность в подготовке профессионально мобильных студентов (Т. А. Фугелова). Осуществлен анализ мобильности в свете основополагающих документов образовательной политики Российской Федерации, выделены доминанты формирования качеств профессиональной мобильности специалистов (И. А. Ларионова). Указанные аспекты научных исследований выявляют универсальные характеристики профессиональной мобильности, но они не обеспечивают достаточного основания для создания системы, ориентированной на подготовку переводчиков. Профессиональная мобильность в рамках переводческой деятельности представляет собой неисследованную область, поэтому данная работа инициирована стремлением создать практико-ориентированную кон-

цепцию формирования профессиональной мобильности переводчиков с перспективой дальнейших методических разработок.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении научного представления о профессиональной мобильности за счет обращения к отечественному и зарубежному опыту оперирования термином и анализа основных подходов к рассмотрению данного понятия; в определении методологической основы процесса формирования профессиональной мобильности переводчиков с учетом образовательных стандартов, стандартов качества в области предоставления переводческих услуг и спроса на характеристики трудовых ресурсов в реальном профессиональном пространстве.

Практическая значимость исследования состоит в направленности его результатов на повышение качества профессиональной подготовки специалистов; в определении содержания и средств формирования профессиональной мобильности переводчиков. Разработанное методическое сопровождение может применяться на факультетах, обучающихся студентов – будущих переводчиков. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику подготовки переводчиков на кафедре иностранных языков и русского как иностранного Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева (Самарского университета) и могут применяться в других высших учебных заведениях, реализующих программу профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Методологической основой исследования являются отечественные и зарубежные концепции, раскрывающие проблемы профессиональной подготовки, современные психологические, педагогические и культурологические теории и концепции образования, а также исследования по теории перевода, теории коммуникации, психофизиологические, психолингвистические и философские концепции, связанные с развитием личности, с интерпретацией сообщения и с порождением высказывания.

Источниками исследования являются фундаментальные положения о сущности и структуре педагогической системы и педагоги-

ческого процесса (В. П. Беспалько, Н. М. Борытко, Б. Т. Лихачев и др.); о профессиональном становлении личности (Е. Г. Кашина, О. Н. Мартынова, Л. П. Меркулова, И. В. Никулина, Т. И. Руднева и др.); о развитии личностного потенциала и профессиональной успешности (А. Дакворт, К. Дуэк); о профессиональной подготовке переводчиков (И. Г. Аникеева, А. Д. Брагина, А. В. Гребенщикова, И. Ю. Иеронова, Н. Г. Инютин, Н. А. Корнеева, Я. В. Левковская, Е. Р. Поршнева, М. И. Прозорова, Н. А. Ткаченко и др.); о технических средствах профессиональной подготовки (К. В. Александров, Д. А. Алферова, А. М. Власов, Е. В. Тихонова, Л. А. Харитонова, О. В. Юдина и др.).

В концептуальном плане существенное значение имеют: отечественные теории профессиональной мобильности (А. И. Архангельский, В. В. Асинсков, В. Г. Бураева, Э. Ф. Зеер, Б. М. Игошев, А. Д. Копытов, И. А. Ларионова, О. А. Малыгина, Д. Л. Матухин, С. А. Морозова, С. В. Нужнова, Е. Ю. Самоделкин, Э. Э. Сыманюк, Т. А. Фугелова, Е. А. Шамело и др.); зарубежные теории развития профессиональных характеристик специалистов, отвечающих потребностям современного рынка труда (А. Bakker, V. Benson, J. Dauwalder, E. Demerouti, N. Dries, M. E. Duarte, R. Esbroeck, J. Guichard, A. B. Guzman, M. Heuvel, S. Morgan, U. Klehe, J. Koen, L. Nota, E. J. Porfeli, J. Rossier, M. L. Savickas, W. Schaufeli, S. Soresi, A. Vianen, H. Zacher и др.); отечественные концепции теории и практики перевода (И. С. Алексеева, В. В. Алимов, Т. Н. Беляева, Е. С. Быстрицкая, М. В. Вербицкая, Н. К. Гарбовский, А. Гон, В. Д. Калинина, Б. Н. Климзо, В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, О. Мешков, Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. Мирам, П. Р. Палажченко, В. В. Сдобников, А. Л. Семенов, А. А. Стрельцов, А. А. Тихонов, С. В. Тюленев, П. Г. Чеботаев); зарубежные теории и практики перевода (J. Catford, V. Hatim, I. Mason, D. Robinson); концепции применения мультимедийных средств в образовании (Б. Андерсен, К. Бринк, А. В. Осин, В. А. Стародубцев, И. П. Чернов, А. С. Числова и др.); исследования по межкультурной коммуникации и лингвокультурологии (Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова и др.).

В рамках анализа мультимедийных средств, их влияния на профессиональную подготовку студентов, а также особенностей интерпретации сообщения в процессе перевода учитывались лингвистические (Е. Г. Беляевская, Ф. Соссюр), семиотические (Ю. М. Лотман, Ч. У. Моррис, У. Эко), эпистемологические (Ж. Пиаже), феноменологические (М. Мерло-Понти) и герменевтические концепции (Е. Hirsch).

В ходе анализа параметров, связанных с созданием текста перевода, учитывались результаты психофизиологических и психолингвистических исследований (В. П. Белянин, Л. С. Выготский, И. Н. Горелов, К. Н. Григорян, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, А. Р. Лурия и др.).

Существенное значение имели методические работы, раскрывающие проблемы обучения различным аспектам иностранного языка (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, J. Harmer и др.).

Для создания системы формирования профессиональной мобильности переводчиков применялись: системный (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, Н. О. Яковлева); научно-диагностический (И. Лакатос, К. Поппер; Е. А. Михайлычев, Д. А. Новиков); функциональный (Ю. М. Марков, А. М. Санько); контекстный (А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев); компетентностный (А. В. Гребенщикова, Е. В. Долинский, Н. Г. Инютин, Е. Р. Поршнева, М. А. Пахноцкая, О. Н. Ярошенко); личностно-деятельностный (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, И. С. Якиманская) и комбинированный (Т. Anderson, С. J. Bonk, С. R. Graham, М. Kaur, J. Kenny, Е. Newcombe, N. Smith, J. Stein) подходы.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы; эмпирические методы (анкетирование, включенное наблюдение, метод компетентных судей, самооценка, тестирование, контент – анализ учебных программ и концепций подготовки специалистов, кон-



статирующий и формирующий эксперименты). Для выявления сходства и различия характеристик контрольных и экспериментальных групп использовались статистические методы (вычислялось эмпирическое значение статистического критерия; проводилось сравнение эмпирического значения критерия с критическим значением, что позволило установить достоверность различий характеристик исследуемых групп).

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; применением комплекса методов, адекватных его предмету; возможностью повторения эксперимента; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью полученных экспериментальных данных.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

## **1.1. Профессиональная мобильность как педагогическая категория**

Развитие современного общества невозможно представить без переводческой деятельности, которая позволяет осуществлять связь всех социальных сфер в мировом пространстве, обмениваться опытом, совместно решать актуальные проблемы, совершенствовать информационно-технические и производственные средства; однако высокий уровень востребованности специалистов не гарантирует перспективу трудоустройства. Активная конкуренция на рынке труда предполагает изменение условий профессиональной занятости и непосредственно определяет характеристики, которые позволяют успешно справляться с профессиональными функциями. Профессиональные переводчики, как и большинство специалистов других современных сфер деятельности, вынуждены встраиваться в структуру динамичных рыночных отношений, охвативших все мировое пространство, что предполагает необходимость модификации системы подготовки.

Анализ зарубежных научных журналов позволил подтвердить наличие универсального спектра проблем в области трудоустройства и образования практически по всему миру. Зарубежные ученые отмечают, что скорость перемен превратила организации в перманентно меняющиеся «турбулентные системы» [170, 11], профессиональные перспективы стали менее определенными и предсказуемыми, перемещения в рабочем контексте происходят чаще и стали сложнее. Эти изменения требуют от выпускников развития навыков и компе-

тенций, в значительной мере отличающихся от знаний и способностей, актуальных для сферы занятости 20-го века. Специалисты, потерявшие стабильность в информационном обществе, должны постоянно учиться, справляться со сложной техникой, проявлять гибкость, стремиться сохранить свою занятость и создавать перспективы на будущее самостоятельно [188, 240].

Для решения обозначенных проблем российские ученые предлагают формировать профессиональную мобильность. Однако за рубежом вместо ожидаемого термина “mobility” в том же контексте целей и задач, как правило, используются “adaptability”, “flexibility” или “employability”. “Adaptability” можно перевести как «адаптивность»; данное качество часто рассматривается российскими учеными как одно из условий успешной профессиональной реализации. При этом «адаптивность» является отдельным предметом исследования либо входит в структуру мобильности. Термин “flexibility” описывает такие качества, как гибкость, приспособляемость. Значение термина “employability” значительно шире, он понимается как способность человека устроиться на работу и ее сохранить [179, 200].

Зарубежные исследователи в качестве основополагающих навыков и умений для трудоустройства (fundamental employability skills) называют коммуникативные навыки и умения, умение принимать решения и умение работать в команде (communication, problem solving and team working skills). Определение данных характеристик основано на результатах, полученных специальной комиссией (Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)). Как отмечают исследователи, обозначенные навыки и умения работодатели считают самыми важными [179, 201]. Доказывается, что в современном динамичном мире “employability skills” находятся в тесной связи с “adaptability skills”, что определяется социальным заказом. Профессиональная реальность диктует необходимость адаптации к своему динамичному контексту. Адаптация рассматривается как процесс и результат и непосредственно связана с адаптивностью как свойством личности, которое выражается в способности меняться, изменять рабочую позицию, успешно справляясь с возникающим ввиду изменений стрессом [170, 12].

Таким образом, сходные социально-экономические тенденции по-разному преломляются в рамках постановки актуальных образовательных задач в разных сообществах. Осознание сходных проблем ведет к их решению в разных терминологических полях, поэтому для полноценного исследования мобильности требуется обращение к другим функционально похожим явлениям.

Изменившиеся особенности системы профессионального труда требуют изменений во всей системе образования как на практическом, так и на теоретическом уровне. В практическом отношении необходима модификация методики обучения, а также разработка и совершенствование средств, позволяющих реализовать заданные цели в современных условиях. В теоретическом отношении важно осмысление естественно произошедших трансформаций, выявление закономерностей функционирования новых структур и их упорядочивание в рамках системных концепций, что приведет к обновлению теоретических основ педагогики как науки за счет включения новых категорий, характеризующих функционирование модифицированной системы образования. Профессиональную мобильность можно рассматривать как одну из таких категорий.

В общенаучной сфере под категорией понимается родовое понятие, обозначающее разряд явлений, понятий с наиболее общим их признаком [17]. Категории педагогики являются фундаментальными понятиями педагогической науки, и включение новых категорий в ее рамки должно быть оправдано. Включение профессиональной мобильности в совокупность педагогических категорий оправдано содержанием термина, которое выражает актуальные тенденции современного образования, ориентированные на динамику и необходимость постоянного саморазвития.

Профессиональная мобильность часто рассматривается в рамках психологии или социологии, поэтому важна демаркация данного явления, определение его границ по отношению к смежным научным областям. Принадлежность «профессиональной мобильности» к сфере педагогики определяется спецификой предметной области, включающей педагогические процессы, которые

обеспечивают формирование характеристики, непосредственно связанной с профессиональной готовностью как результатом обучения.

Профессиональная мобильность в рамках современной научной педагогической парадигмы органично интегрируется (с соответствующим созданием неразрывных связей) в совокупность общепризнанных основных педагогических категорий (обучение, образование, воспитание), а также в совокупность таких часто признаваемых категорий как развитие, формирование и социализация, что также доказывает принадлежность данного явления к сфере педагогики.

В контексте педагогических исследований принято определять категорию в рамках классических научных принципов дефинирования понятия с обязательным включением двух содержательных частей: место и роль определяемого (к какому классу относится); его качественное своеобразие (родовое отличие) [19; 9]. Определение «профессиональной мобильности» как педагогической категории (рода) позволит правильно определить «профессиональную мобильность переводчиков» (вид), корректно сформулировать сущностные характеристики данного явления и обозначить его качественное своеобразие.

Данная задача предполагает необходимость уточнения семантики всех релевантных основополагающих понятий с последовательным переходом к содержанию и структуре «профессиональной мобильности переводчиков», которые могут быть выявлены только в процессе анализа специфики профессиональной деятельности переводчика в рамках факторов, влияющих на успешную профессиональную самореализацию. Полноценность решения данной задачи предполагает планомерное обращение к социально-экономическим и образовательным явлениям, которые в определенных аспектах содержательно и/или функционально близки к «профессиональной мобильности» на уровне постановки и достижения сходных целей. Обозначенная позиция позволяет учесть важные отечественные и зарубежные научные достижения, возникающие в рамках терминологически нетождественных «мобильности» и «профессиональной мобильности».

Для того чтобы определить «профессиональную мобильность» как педагогическую категорию, необходимо обратиться к более широкому кругу явлений, то есть к «мобильности» как общенаучной (универсальной) категории, а затем к «профессиональной мобильности» как общенаучной (универсальной категории).

В самом широком научном смысле «мобильность» обозначает «движение». Данный аспект семантики является основополагающим для всех производных значений. Физическое движение (перемещение) в научных исследованиях может трансформироваться в метафизическое (внутреннее, интеллектуальное, психическое). Таким образом, мобильность как пространственная динамика трансформируется в мобильность как свойство личности, качество или характеристику.

Мобильность как качество практически отсутствует в зарубежных научных статьях. Отечественные авторы, анализируя понятие «мобильность» как качество, иногда ссылаются на зарубежные источники, но, к сожалению, следование по ссылкам обычно приводит к пониманию мобильности как перемещения в социальном (профессиональном, академическом) пространстве.

В российском научном сообществе существует мнение о том, что П. Сорокин является родоначальником представления мобильности как качества [7; 23; 154]. Поскольку после вынужденной иммиграции в Америку ученый долго работал в Гарвардском университете и в значительной мере повлиял на зарубежные социологические теории, логично было предположить, что мобильность как качество проникло в западную науку. Но в работах П. Сорокина нам не удалось найти упоминание о мобильности как о качестве. Ученый занимался социальной мобильностью, определяя ее как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» [140, 373].

Зарубежные ученые, которые исследуют мобильность, как правило, трактуют мобильность в традиции П. Сорокина, как «перемещение индивида внутри социального пространства» [140, 297]; они анализируют не качество, а спектр проблем, связанный с изменением

индивидом или группой места, занимаемого в социальной, академической или профессиональной структуре, с перемещением из одного слоя в другой или в пределах одного и того же слоя.

«Мобильность» как качество редко появляется в аутентичных английских и американских словарях. В рамках исследования было проанализировано сорок три аутентичных английских словаря на предмет наличия трактовки мобильности как качества. Искомое значение было обнаружено только в двух словарях: в толковом словаре А. С. Хорнби 1982 года (том 2) и в тезаурусе издательства Oxford University Press.

Тезаурус издательства Oxford University Press указывает на семантические отношения между актуальными для нас лексическими единицами. В качестве синонимического ряда в словаре возникают «адаптивность» (“adaptability”), «гибкость» (“flexibility”), понятие “versatility” предполагает «изменчивость», «разносторонность/многосторонность» (в том числе развития), «подвижность», “adjustability” – «приспособляемость», «гибкость» [191, 568]. Приведенный синонимический ряд открывает возможности для использования международных достижений в области исследования, которое в российской традиции осуществляется в рамках формирования профессиональной мобильности, поскольку именно эти термины возникают в зарубежных источниках вместо «мобильности» в процессе анализа явлений, связанных с актуальными изменениями в профессиональной подготовке специалистов, отвечающих потребностям современного рынка труда.

В России интерес к мобильности как к качеству (характеристике или свойству личности) появился после подписания Болонской декларации (19 июня 1999 г.), одной из целей которой явилось обеспечение академической мобильности, предполагающей свободу перемещений в образовательном пространстве и обмен опытом. В Болонской декларации также упоминалось, что создание зоны европейского высшего образования – ключевой путь развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства [16], то есть речь шла о социальной мобильности как территориальном перемещении, которая была непосредственно связана с возможностью тру-

доустройства профессиональных кадров из других стран благодаря принятию системы сопоставимых академических степеней.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран, но в контексте российского образования академическая и социальная мобильность трансформировалась в качество, которое обеспечивает мобильность как пространственную динамику.

Трансформация значения явилась закономерным явлением, оправданным логикой и особенностями русского языка. В русском языке достаточно давно существует распространенное понимание мобильности как свойства человека. Краткий словарь иностранных слов 1971 года дает следующую дефиницию: мобильный [фр. *mobile*] – подвижной, способный к быстрому передвижению; способный быстро ориентироваться в обстановке и быстро выполнять задания [68, 189]. Данное определение, естественно, не соответствует современному пониманию мобильности как характеристики, определяющей перспективы профессиональной динамики, но важно то, что в русском языке практически по всех словарях «мобильный» – это не просто перемещающийся, а мобильность – это не просто перемещение, это еще и свойство, которое позволяет это перемещение осуществить. Возможно, поэтому, когда в начале 2000-х годов возникла необходимость реализации мобильности как пространственной динамики, появились исследования, посвященные формированию качества, которое позволит осуществить эту динамику, – формированию мобильности.

К сожалению, логически оправданная преемственность данных значений иногда приводит к неправомерному отождествлению мобильности как динамики в социальном (профессиональном, академическом) пространстве с мобильностью как свойством личности. Например, анализируя «Концепцию модернизации российского образования», в которой фигурирует мобильность в том же значении, что и в Болонской декларации, некоторые авторы делают вывод о том, что тема мобильности актуальна и нужно развивать это качество. Но для того чтобы обеспечить пространственное перемещение,



скорее необходимо развивать инфраструктуру образовательных учреждений, проводить административное реформирование, модифицировать образовательные программы и модернизировать сам процесс обучения. Конечно, для успешной реализации мобильности как физического перемещения требуется определенный спектр интеллектуальных и психологических характеристик, но взаимосвязанность значений не предполагает их тождественности.

Анализ научных исследований в области развития мобильности позволяет сделать вывод о том, что мобильность как качество не всегда ориентирована на осуществление пространственной динамики. Аспект динамичности может трансформироваться во внутреннюю интеллектуально-психическую динамику, что выражается в саморазвитии, изменении личностных установок, адаптации к меняющимся условиям неизменного пространства.

В российских исследованиях расширенная семантика понятия характерна для всех словосочетаний, производных от термина «мобильность». «Профессиональная мобильность» представляет собой сложную мотивационно интегрированную совокупность качеств, знаний, навыков и умений, характер связи и уровень доминантности которых в значительной мере варьируются. Например, О. А. Малыгина рассматривает профессиональную мобильность как «интегративную характеристику личности, которая включает профессиональную компетентность, открытость, активность, креативность, направленность на освоение нового в профессиональной сфере, а также готовность и способность к социальной мобильности» [84, 129]. В данном определении готовность и способность к мобильности как к пространственной динамике представляется лишь одной из составляющих мобильности как характеристики личности, равно как и профессиональная компетентность. Динамизм (как принципиальная составляющая мобильности) проявляется в адаптивном реагировании на изменения в профессиональном контексте и в способности модифицировать собственную деятельность для достижения актуальных целей, а не в вертикальном или горизонтальном перемещении. Такого рода самодостаточность мобильности как качества возникает во многих педагогических исследованиях.

Профессиональная мобильность может рассматриваться как «интегративное качество личности, которое детерминирует профессиональную активность, субъектность, творческое отношение к профессиональной деятельности и проявляется в требовательности к себе, настойчивости, оптимизме, профессиональной компетентности, конкурентоспособности, акмеологическом совершенствовании своих личностных потенциалов, стремлении к самореализации, саморазвитию и умении успешно менять собственную деятельность в соответствии с современными требованиями» [133, 63]. Мобильность в данном случае определяется через перечисление характерных проявлений, которые детерминируются качеством личности, то есть мобильность – это не компетентность, креативность и т. д., а качество, которое непосредственно определяет то, как индивид проявляет себя в профессиональной деятельности (через компетентность, креативность и т. д.).

По мере увеличения количества научных работ, посвященных профессиональной мобильности, усложняется задача характеристики сущности данного понятия, поскольку новые определения и новые структуры способствуют постоянному расширению границ явления. Тем не менее, у мобильности есть концептуальный стержень, который позволяет сохранить целостность понятийной конструкции, несмотря на перманентное нанизывание на нее новых структур. В качестве такого стержня выступает «движение» («перемещение», «динамика»). Мобильность – это всегда динамика или свойство (способность), которое (которая) обеспечивает эту динамику. В случае профессиональной динамики – это движение в профессиональной среде, или свойство (способность), которое (которая) определяет движение, причем динамика не обязательно является физической, она может быть интеллектуально-психической.

Проблема в том, что перспективы динамики определяет широкий спектр свойств и способностей, среди которых не только личностные качества, но и такие характеристики, как знания, навыки, умения, ценностные установки и т. д. Важной задачей в контексте исследования является установка правильного характера связи меж-

ду параметрами, которые составляют содержание профессиональной мобильности.

С нашей точки зрения, оптимальный характер связи предложен Б. М. Игошевым, который дает следующее определение: «Профессиональная мобильность как субъективное явление представляет собой интегральное качество личности, выражающее способность и готовность индивида к изменениям своей профессиональной позиции, статуса и к перемещениям в профессиональной сфере на основе определенных мировоззренческих представлений и ценностных ориентаций, личностных качеств, знаний и в соответствии с личностными потребностями» [50, 110]. В приведенном определении возникает логичный иерархический характер связи между сущностными параметрами. Автор не приравнивает мобильность к мировоззрению, ценностям, личностным характеристикам и знаниям, они являются основой мобильности, личностные потребности являются движущим стимулом, а сама мобильность представляется качеством, ориентированным на реализацию профессиональной динамики, причем данное качество носит интегральный (или интегративный) характер, то есть оно является не просто «совокупностью существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность» [107, 265], оно возникает исключительно в результате функциональной интеграции всех компонентов системы. Интегральные (интегративные) качества (свойства) присущи всей системе, но не свойственны ни одному из элементов в отдельности, по этой причине важно определение состава компонентов, который действительно обеспечит перспективу профессиональной мобильности.

Готовность может рассматриваться как концентрация или мгновенная мобилизация сил для достижения поставленной цели, а может превращаться в сложную динамическую структуру, которая будет включать мотивационные, ориентационные, операционные (знания, умения, навыки, владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения), волевые и оценочные механизмы [130, 37].

В рамках широкой трактовки термина «готовность» теряется логика сочетаемости «способности» и «готовности», поскольку про-

исходит дублирование элемента смысла и возникает терминологический плеоназм. Современное педагогическое понимание готовности как подготовленности содержательно интегрирует в свои рамки актуальные в контексте деятельности способности. В рамках готовности студент должен быть способен к широкому спектру действий (физических и/или аналитических). Таким образом, мобильность можно рассматривать как качество, выражающееся в готовности специалиста оперативно и эффективно решать профессиональные задачи, адаптируясь в контексте деятельности.

Одновременное употребление «способности» и «готовности» часто возникает в научном сообществе. Мобильность как «способность и готовность» рассматривается в трудах А. И. Архангельского, Т. А. Фугеловой, Е. А. Шамело, С. В. Нужновой и др. С нашей точки зрения, наложение элементов содержания данных понятий, образующее плеоназм, оправдано, поскольку «готовность» в определениях мобильности, как правило, приобретает мотивационно-мобилизационный аспект значения, характерный для психологического контекста исследований. Специалист готов не только в смысле подготовлен, он еще обладает личностными ресурсами, которые позволяют ему мобилизоваться для достижения цели.

Таким образом, возникает оппозиция между статикой ресурсов (способность), составляющих концептуально-прикладную основу, и прагматическим звеном, отвечающим за реализацию ресурсов основы, обеспечивая их функциональность в контексте профессиональной сферы деятельности. Готовность при сопоставлении (в рамках определения) со способностью превращается в механизм, который позволяет мобилизовать внутренние ресурсы для достижения цели.

Анализируя опыт зарубежных ученых, мы выявили сходную когерентность качества, способности и готовности в рамках определения содержания адаптивности, во многом близкого мобильности. Марк Савикас определяет адаптивность сначала как качество, выражающееся в способности (the quality of being able) легко меняться, встраиваться в новые или измененные обстоятельства, а затем как готовность (readiness) справляться с предсказуемыми задачами, свя-

занными с подготовкой к работе и выполнением должностных обязанностей, а также успешно адаптироваться к изменениям в рабочих условиях [192, 254]. Качество выражается сначала в способности, потом в готовности, а готовность объединяет в себе как значение подготовленности, так и концентрации/мобилизации сил для осуществления определенных действий.

«Мобильность» может рассматриваться как исключительно «способность», но такие определения преимущественно актуальны в рамках общей психологии, поскольку в данном случае не затрагивается реализация индивида в определенной профессиональной сфере, речь идет об общей, бесконтекстной способности «человека быстро реагировать на изменяющиеся условия, а также внутренне перестраивать, изменять свою психическую структуру: ценностные ориентации, мотивы, установки, отношения» [44, 91]. В исследованиях, посвященных профессиональной подготовке, мобильность всегда связана с готовностью (в широком смысле), что подразумевает корреляцию с компонентами профессиональной компетентности.

Анализ источников, касающихся универсальных характеристик профессиональной мобильности, позволяет сформулировать общее категориальное определение: профессиональная мобильность – свойство личности, характеризующееся совокупностью компонентов, релевантных для реализации мобильности как динамики в профессиональном пространстве, а также совокупностью компонентов, позволяющей сохранить профессиональную позицию в случае, если позиция предполагает необходимость саморазвития, периодической модификации индивидуальных качеств, навыков и умений. Данное определение является категориальным, поскольку оно отражает сущностные характеристики «профессиональной мобильности», то есть в соответствии с научной методологией [19, 9] позволяет отнести определяемый объект к классу [свойство личности] и обозначает его качественное своеобразие, которое проявляется в его функции [реализация динамики].

Для того чтобы раскрыть содержательную составляющую профессиональной мобильности как категории, необходимо выде-

лить ее элементы (компоненты, составляющие), которые обеспечивают выполнение выделенной ранее функции [19, 14]. Состав компонентов, образующих структуру профессиональной мобильности, во многом определяется спецификой деятельности, тем не менее, существует ряд универсальных параметров, которые определяют все частные структуры.

Поскольку для осуществления профессиональной мобильности всегда необходимы профессионально важные знания, навыки, умения и качества, выявление компонентов профессиональной мобильности логично осуществлять в корреляции с профессиональной готовностью и профессиональной компетентностью.

Анализ сущности «профессиональной готовности», «профессиональной компетентности» и «профессиональной мобильности», представленный в работах ученых, ориентирует на содержательную близость данных понятий, поскольку «профессиональная компетентность» определяется через готовность (входить в мир профессиональных отношений), «профессиональная готовность» предполагает сформированность ключевых компетенций, которые могут выступать критериями подготовки студентов к решению профессиональных задач [130], а «профессиональная мобильность» включает профессиональную готовность, которую можно представить в виде набора профессионально важных компетенций (инвариантных, мотивационно-ценностных, операционных и рефлексивных), и блок адаптивно важных качеств, в состав которых входят личностные характеристики специалиста, а также свойства памяти, внимания, способности, направленность, мировоззрение и др. [89, 64].

Анализ различных научных традиций трактовки данных терминов на предмет выявления содержательных отличий позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность выпускника чаще всего представляет собой официально регламентированный в рамках государственных образовательных стандартов уровень овладения основами профессиональной деятельности, профессиональная компетентность практикующего специалиста – официально регламентированный в рамках структуры профессиональной органи-

зации уровень соответствия характеристик специалиста фактическим профессиональным требованиям.

Готовность является признаком сформированности достаточного уровня освоения профессиональной деятельности, который позволяет специалисту практически реализовать ресурс, созданный в образовательных институтах в рамках необходимости формирования заданных компетенций (в структуре компетентности), а также в процессе реальной трудовой деятельности.

Профессиональная мобильность – это свойство личности, позволяющее эффективно оперировать интеллектуально-психическими ресурсами, развитыми в процессе формирования профессиональной готовности в рамках необходимости достижения заданного уровня профессиональной компетентности. Заданность уровня компетентности в данном случае предполагает перспективу функционирования в системе «практикующего специалиста», то есть определяется не только образовательными стандартами, но и работодателями.

Профессиональную компетентность и профессиональную готовность можно рассматривать как основу профессиональной мобильности. Совокупность компонентов, которые можно выделить в мобильности с ориентиром на готовность и компетентность, меняется в зависимости от специфики деятельности, однако неизменным будет ядро обозначенной основы – когнитивный компонент, включающий статическое звено актуальных знаний, навыков и умений, и динамическое звено, включающее гностические навыки и умения, ориентированные на познание и саморазвитие.

Отличие когнитивного компонента профессиональной мобильности от того же компонента в рамках готовности и компетентности в том, что в рамках готовности и компетентности гностическая сфера (как сфера познания и саморазвития) является одним из равноправных элементов, составляющих общую готовность специалиста к выполнению профессиональных функций, а в рамках мобильности данная сфера является ведущим звеном. При этом статическое звено когнитивного компонента, представленное сформированными знаниями, навыками и умениями, имеет меньшую степень самодостаточ-

ности; оно функционирует в качестве ресурса-основы, предполагая наличие способности оперировать сформированными ресурсами как ключевого фактора, определяющего мобильность.

Профессиональная мобильность не выражается в знаниях, навыках и умениях как таковых, она заключается в способности их эффективно применять, создавать и развивать. При этом мы, естественно, исходим из того, что когнитивная основа содержит достаточный для реализации ресурс, и чем богаче операционный запас, тем выше перспектива мобильности. Поэтому исследователи никогда не отказываются от статических характеристик когнитивного компонента как основы мобильности. Более того, они чаще развивают закономерности формирования данного звена, чем аспекты, связанные с оперированием знаниями и профессионально-личностным саморазвитием.

В большинстве отечественных научных исследований, посвященных формированию профессиональной мобильности, констатируется необходимость постоянного саморазвития, но практически отсутствуют анализ данного явления и методическая база для формирования данной составляющей.

Саморазвитие является не просто процессом усвоения знаний, формирования навыков и умений, это сложный психологический механизм, сопряженный с необходимостью решения задач, которые действительно представляют объективную сложность для человека, и процесс решения сопряжен с усилиями и напряжением, поэтому полноценное формирование профессиональной мобильности предполагает создание условий, которые будут выводить студентов за пределы привычных задач, выполнение которых потребует мобилизации внутренних ресурсов и значительных трудозатрат.

При этом необходимо учитывать такие защитные психологические факторы, как страх перед возможной неудачей, который, по наблюдениям ученых, часто провоцирует отказ от попыток решения сложных задач, что ведет к невозможности сформировать ценные навыки и умения и закрывает тем самым профессиональные перспективы [39]. Возникает нереализованность человеческого потенци-



ала, несмотря на объективное наличие перспективных способностей и знаний.

Целенаправленно поступившие на желаемое направление студенты часто теряют интерес к обучению, как только возникает сложный для них материал. Если на этапе обучения не сформировать конструктивное отношение к сложностям и неудачам как к проблемам, столкнувшись с которыми необходимо извлечь уроки и продолжать работать в выбранном направлении, прилагая усилия для развития недостающих качеств, навыков и умений, сходная тенденция будет появляться на этапе встраивания в профессиональный контекст.

Поэтому вторым универсальным компонентом профессиональной мобильности является мировоззренческий компонент, ориентированный на формирование адекватности мышления и продуктивных установок, обеспечивающих стремление к саморазвитию и эффективной самореализации.

Данный компонент тесно связан с мотивационным компонентом как на прагматическом, так и на эмоциональном уровне, и фактически является механизмом реализации профессиональной мобильности. Он также определяет необходимость включения в универсальную структуру профессиональной мобильности рефлексивного компонента, в рамках которого предполагается развитие аналитических навыков и умений, связанных как с областью выполнения непосредственных должностных обязанностей, так и со сферой осмысления собственного опыта, возможностей, техник самокоррекции. Задача современного образования – научить продуктивно мыслить, правильно оценивая смысл целенаправленных усилий, и действовать, стремиться к достижению желаемой цели, несмотря на необходимость преодоления сложных преград, а не к прокладыванию безопасной траектории, которая позволит уберечь от ошибок.

Таким образом, для фактической реализации мобильности необходимо операционно-прагматическое звено, которое основывается на мотивационных факторах, выходящих за пределы прагматического стремления заработать и таких эмоциональных мотивационных сфер, как самоутверждение и удовольствие от деятельности.

Важна готовность действовать в соответствии с ориентированными на эффективную профессиональную реализацию мировоззренческими позициями, выражающимися в продуктивных психологических установках, среди которых самой важной является установка на развитие (в англоязычной традиции – «установка на рост» – “growth mindset”). С нашей точки зрения, к установке на развитие следует добавить установку на длительное приложение усилий и установку на продуктивное межличностное взаимодействие.

Концепция установки на длительное приложение усилий развивается американским исследователем А. Дакворт в рамках анализа нового личностного качества, обеспечивающего успешность в обучении и профессиональной деятельности – “grit”, которое определяется как “perseverance and passion for long-term goals” (упорство в достижении целей, требующих длительного приложения усилий, с сохранением увлеченности объектом стремлений) [178, 1081]. А. Дакворт совместно с коллегами экспериментально доказывает, что “grit” является более результативным показателем успешности современного человека в обучении и профессиональной деятельности, чем уровень интеллекта, способности и талант.

Данное качество во многом связано с трудолюбием, ответственностью, исполнительностью, организованностью и самоконтролем, то есть с традиционным спектром качеств, обеспечивающих успех в обучении и профессиональной деятельности, но существует важное отличие – длительность приложения усилий. Когда возникают цели, реализация которых предполагает короткие временные дистанции, самоконтроль и организованность являются достаточными характеристиками для осуществления задуманного, но стремление к заветным целям сопоставимо с марафоном, оно требует выносливости и длительной кропотливой работы [178].

Настоящий профессионализм формируется годами, иногда десятилетиями упорного напряженного труда, и в процессе обучения студентам следует это осознать. Профессиональная мобильность как пространственное перемещение – это не регулярная смена места работы, связанная с неудовлетворенностью текущей занятостью и со

стремлением найти более комфортную и выгодную сферу, которая позволит минимизировать трудозатраты. Профессиональная мобильность предполагает переход на более требовательные в функциональном отношении позиции, что выражается в необходимости постоянного самосовершенствования с длительным приложением усилий.

Формирование установки на продуктивное межличностное взаимодействие также важно, потому что студенты часто не осознают, что их успешное встраивание в профессиональные структуры, комфортное существование в коллективе и перспективы карьерного роста непосредственно зависят не только от их профессиональных знаний, навыков и умений, но и от того, насколько ценным звеном они станут в структуре межличностных отношений. Профессиональная мобильность связана со способностью располагать к себе людей и поддерживать с ними уважительные отношения, с умением демонстрировать свои сильные стороны, доказательно и аргументированно убеждать, корректно влиять на принятие решений и т. д. Данная установка определяет включение в универсальную структуру мобильности коммуникативного компонента.

Большинство авторов научных работ едины во мнении о том, что адаптивно-регулятивная составляющая является ключевым компонентом профессиональной мобильности, что подтверждается значительным сходством показателей в рамках структур «мобильности» и «адаптивности», предлагаемых разными исследователями.

Разработанный учеными из 13 стран тест по адаптивности в профессиональной сфере CAAS (Career Adapt-Abilities Scale) в настоящее время активно апробируется по всему миру. Тест включает 4 измерения (dimensions): заинтересованность (concern), контроль (control), интерес (curiosity) и уверенность (confidence). Сокращенно данные характеристики называют 4Cs.

Заинтересованность – это степень ориентации на будущее, степень погруженности в его создание. Контроль – уровень самодисциплины, который проявляется в добросовестном и ответственном принятии решений. Интерес (любопытство) – уровень анализа обстоя-

ятельств и исследования возможностей. Уверенность – уровень веры в свои способности решать проблемы и совершать необходимые для преодоления преград действия [193, 664]. По мнению авторов, заинтересованность позволяет представить будущие перспективы и подготовиться к тому, что может ожидать, самоконтроль связан с необходимой для реализации желаемых перспектив модификацией личности и окружения, он тесно переплетается с концентрацией усилий и упорством в достижении цели. Проявление интереса позволяет человеку проанализировать свои возможности в различных ситуациях. Уверенность позволяет людям реализовать задуманное [193, 663].

В России сходного рода измерения часто рассматриваются в рамках мобильности. Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова и Э. Э. Сыманюк, анализируя профессиональную мобильность как интегральное качество субъекта инновационной деятельности, выделяют три компонента инновационной деятельности, в структуре которых появляются эмпирические индикаторы (показатели) профессиональной мобильности и соответствующие им качества: когнитивный, регулятивный и коммуникативный.

В когнитивном компоненте «наряду с креативностью важным условием реализации инновационной деятельности выступает интеллектуальная лабильность (гибкость) – стержневое психическое свойство мобильности» [44, 93]. В зарубежной литературе данный термин соответствует “flexibility” («гибкость»), и ученые рассматривают обозначаемое им свойство как основу адаптивности [193, 662]. Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова и Э. Э. Сыманюк пишут о том, что указанное свойство выражается в способности корректировать содержание и процесс деятельности в соответствии с проблемной ситуацией, позволяет преодолевать когнитивную и мотивационную ригидность, проявляется в толерантности к неопределенности [44, 93]. Эмпирическими индикаторами (показателями) профессиональной мобильности в рамках когнитивного компонента являются способность к творчеству, пластичность, готовность к нововведениям, интеллектуальная познавательная способность, прогностичность, любознательность, инициативность.

Регулятивная составляющая, по мнению авторов, выражается в согласовании инновационной активности с внешними обстоятельствами. К конструктам регуляции инновационной деятельности относится также рефлексия, которая является условием глубокого осознания, критического анализа и совершенствования инновационной деятельности. В качестве эмпирических индикаторов профессиональной мобильности выступают сверхнормативная активность, самостоятельность, организованность, стремление к успеху, требовательность, энергичность, самоэффективность, уверенность в себе, самоконтроль, дисциплинированность, интернальность и саморегуляция.

В коммуникативном компоненте выделяются три процесса: интеракция, социальная перцепция и межличностная коммуникация. Показателями являются коммуникабельность, толерантность, рефлексивность, адаптивность (которая трактуется как приспособляемость, то есть семантика понятия сужается), дружелюбие и ответственность.

Если сравнить приведенные эмпирические индикаторы профессиональной мобильности со структурой СААС, можно сделать вывод о том, что эмпирические индикаторы профессиональной мобильности, входящие в регулятивный компонент, и часть индикаторов, входящих в когнитивный и коммуникативный компоненты, содержательно соответствуют тому, что появляется в СААС в рамках concern, control, curiosity and confidence. Возникающие несовпадения связаны со спецификой профессиональной деятельности.

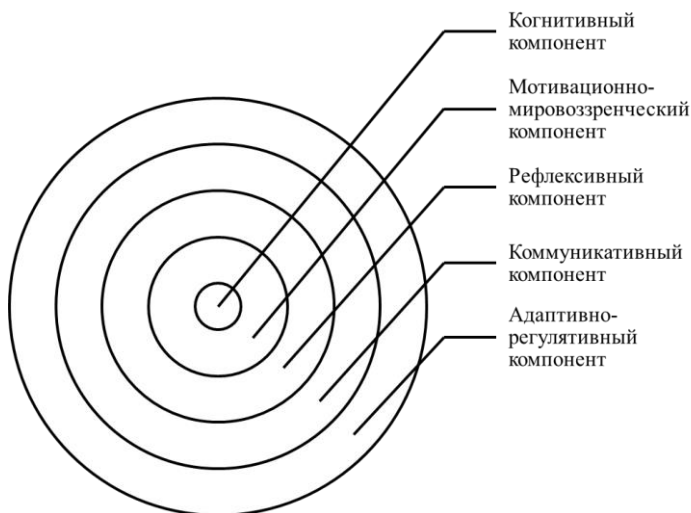
В процессе анализа различных систем мобильности выявляется сходная закономерность: появляются показатели, характерные для адаптивности в типологии СААС, на которые накладываются индикаторы, связанные со спецификой профессиональной деятельности, то есть актуальные знания, навыки, умения и дополнительные релевантные качества.

Таким образом, универсальная структура профессиональной мобильности может быть представлена как взаимосвязанная и взаимодетерминированная совокупность, состоящая из когнитивного,

мотивационно-мировоззренческого, рефлексивного, коммуникативного и адаптивно-регулятивного компонентов (схема 1).

Схема 1

### Универсальные компоненты профессиональной мобильности



Наименования представленных компонентов ориентированы на распространенные традиции употребления терминов, существующие в отечественной педагогической практике. Данное структурирование, естественно, не претендует на канонизацию, поскольку в сфере научных исследований существуют другие концепции систематизации профессиональной мобильности, которые оправданы как в содержательном, так и в терминологическом отношении. Например, Т. А. Фугелова выделяет ценностно-смысловой, теоретический и практический компоненты в структуре профессиональной мобильности. Теоретический компонент связан со сферой знаний, а практический компонент заключается во владении технологиями профессионального развития и поведения [155, 84]. С. В. Нужнова предлагает модель, интегрирующую личностный, социальный и специальный

компоненты. В данной структуре адаптивная направленность проявляется как способность к социализации (адаптации) в профессиональном сообществе на уровне социального компонента и в рамках специального компонента, который характеризуется умением адаптироваться к новой профессии или новым профессиональным функциям, разрабатывать и реализовывать планы профессионального саморазвития и самореализации [104, 44].

Анализируя профессионально-педагогическую мобильность преподавателя высшей школы, И. В. Никулина выделяет четыре структурных компонента: мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный и рефлексивный. При этом автор замечает, что «в структуре профессионально-педагогической деятельности профессионально-педагогическая мобильность – это динамический способ реагирования на внешние и внутренние условия; в структуре личности преподавателя высшей школы профессионально-педагогическая мобильность – это интегративное свойство, позволяющее гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности» [99, 71]. Данное определение ориентирует на адаптивную направленность мобильности, и в этом отношении мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты с их показателями являются ожидаемыми. Отсутствие регулятивного компонента компенсируется характерными для него показателями в составе деятельностного компонента. При этом креативность теряется не утилитарную направленность и трактуется достаточно широко. Показатели этого компонента: интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение); самостоятельность в принятии решений; способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности. В данном случае выделение креативного компонента абсолютно оправдано спецификой сферы деятельности, но в исследовательской практике, связанной с профессиональной мобильностью, часто возникает апеллирование к «творчеству», «творческому мышлению», «креативности» в процессе анализа профессий, которые не ориентированы на творческую деятельность. Творческое мышление трактуется как гибкое

мышление и предполагает создание определенных предметов или условий. Аспект создания условий ведет к отождествлению креативности (творческой направленности) и адаптивности.

Большое количество подходов к выделению структурных элементов профессиональной мобильности свидетельствует о комплексности исследуемого явления, о естественных субъективных преломлениях анализируемых аспектов, возникающих в процессе их когнитивного упорядочивания разными учеными как носителями разных интеллектуально-ценностных культур, что выражается в невозможности универсального описания объекта исследования. Предложенный анализ профессиональной мобильности как категории был инициирован стремлением создать концепцию, соответствующую классическим канонам научного исследования с ориентиром на принцип системности описания и принцип дополнительности, выражающий продуктивность неоднозначной интерпретации функционирования объекта, позволяющей более полно представить его как целостность. Обращение к несовпадающим структурам и терминологически нетождественным явлениям, возникающим в функционально сходных социально-экономических, образовательных и профессиональных полях, дает возможность создать полноценную систему.

Проведенный анализ позволяет конкретизировать определение профессиональной мобильности следующим образом: профессиональная мобильность – это свойство личности, выражающее готовность индивида к профессиональной динамике на основе профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений, в соответствии с мотивационно-мировоззренческими установками, ориентированными на успешную реализацию в профессиональной сфере деятельности. Профессиональная динамика рассматривается в физическом и/или интеллектуально-психологическом аспекте и предполагает перемещение в профессиональном контексте на вертикальном или горизонтальном уровне и/или внутреннюю модификацию, выражающуюся в личностном развитии, получении новых необходимых знаний, выработке новых навыков и умений.

Структура профессиональной мобильности определяется на основе специфики профессиональной деятельности с ориентиром на



компоненты профессиональной компетентности и профессиональной готовности. Совокупность универсальных компонентов, характерных для любой профессиональной сферы, представляет собой функционально интегрированную систему, включающую операционный ресурс (профессионально значимые качества, знания, навыки и умения) и механизмы реализации.

Когнитивный компонент профессиональной мобильности представлен статическим и динамическим звеном и проявляется в оперировании существующими знаниями, навыками и умениями, а также в их формировании и развитии.

Мотивационно-мировоззренческий компонент, помимо прагматических аспектов мотивации (ориентированных на осознанное стремление к выгодным перспективам) и эмоциональных аспектов мотивации (связанных с увлеченностью предметом стремления), включает совокупность продуктивных мировоззренческих установок, которые поддерживают мотивацию, сохраняя тем самым движущий стимул.

Рефлексивный компонент позволяет осознанно организовать все необходимые процессы и внести коррективы, необходимые для реализации поставленных задач.

Коммуникативный компонент обеспечивает связь, успешное взаимодействие и конкурентоспособность специалистов в рамках профессиональных структур.

Адаптивно-регулятивный компонент позволяет осуществить внутренние модификации в процессе встраивания в новые или измененные профессиональные системы, а также нормализовать функционирование в их рамках.

Профессиональная мобильность как педагогическая категория выражает сущность новых образовательных тенденций, характерных для изменившейся парадигмы современного общества. Неразрывная связь профессиональной мобильности с основными педагогическими категориями позволяет представить данное явление через трансформацию содержательных характеристик образования, обучения и воспитания.

Образование в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [152].

Таким образом, понятие «образование» интегрирует процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде определенной многокомпонентной системы, содержание которой регламентируется государственными стандартами и формируется в рамках социальных институтов, которые создают соответствующие условия для развития человеческого потенциала. Внешняя перспектива рассмотрения образования ориентирует на социальную значимость передачи когнитивного и экзистенциального опыта и предполагает необходимость встраивания специалиста в структуру общества в целях поддержания функционирования данной структуры на благо всех граждан.

На современном этапе развития общества перспектива эффективного функционирования определяется необходимостью формирования параметров, значительная часть которых может быть описана в рамках профессиональной мобильности. Происходит официальная трансформация канонов образования с ориентиром на «экономику знаний», а профессиональная мобильность выступает в качестве имплицитной (подразумеваемой) или эксплицитной (вербально определенной) характеристики, обеспечивающей эффективное применение знаниевого ресурса в реальной деятельности.

Образование может определяться не через внешнюю (социальную), а через внутреннюю (личностную) перспективу как «непрерывающийся процесс развития человека путем организации собственной умственной деятельности, направленной на усвоение, обновление и применение знаний и обобщенных способов действий,

формирование определенных социально значимых личностных качеств и ценностных отношений к действительности, на раскрытие собственных потенциальных возможностей, в условиях специально организованного и/или стихийного взаимодействия с внешними субъектами и объектами, являющимися носителями знаний, ценностных ориентаций и моделей поведения» [161, 54]. В данном случае образование трактуется не как «привнесенное образование», а как собственная деятельность человека, направленная на саморазвитие. Ориентир на саморазвитие является характерной тенденцией современного общества, поскольку перманентная пролиферация информации приводит к тому, что объем потенциально полезного знания превосходит возможности его усвоения в рамках специально организованных социальных институтов. Возникает ориентация на умения, инструменты и техники поиска знаний, на самостоятельное формирование актуальных качеств, навыков и умений. Данная позиция связывает современное образование и профессиональную мобильность. В классической парадигме образование ориентировано на развитие личности с высоким уровнем общей культуры и профессионализма. В рамках современной парадигмы возникает общемировое стремление к утилитарному прагматизму, ориентированному на практическое применение всей совокупности приобретенных знаний, навыков и умений в рамках профессиональной реализации в структуре современного рынка труда, что предполагает необходимость развития мобильности как качества, обеспечивающего практическую функциональность полученного образования.

Современное обучение также существует в рамках парадигмы динамизма и перманентного развития. Государственные документы определяют обучение как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [152]. В рамках профессионального обучения результатом обозначенной деятельно-

сти является готовность к осуществлению профессиональных функций, которую можно условно разделить на совокупность компонентов, которые фактически интегрируют актуальные знания, навыки и умения, качества личности и мотивационно-ценностные установки. Профессиональная мобильность в данном случае выступает в качестве надстройки, позволяющей практически реализовать созданный потенциал, и предполагает оперирование знаниями, навыками и умениями, а также их самостоятельное усвоение и развитие на основе интеллектуальной и психоэмоциональной лабильности (гибкости).

Практико-ориентированная направленность подготовки специалистов для реализации в структуре рынка труда в значительной мере трансформировала каноны воспитания. Воспитание – усвоение нравственных и культурных норм и ценностей, позволяющее осуществлять в соответствии с ними саморегуляцию поведения и саморазвития. Воспитание как процесс представляет собой формирование мировоззрения, отношения к предметам и явлениям, моделей поведения. В классических канонах речь идет о формировании личности, предполагающем социализацию в соответствии с нравственно-культурными эталонами определенного общества. В рамках рыночных отношений актуально воспитание личности в соответствии с канонами прагматизма, которые определяют совокупность характеристик, составляющих основы профессиональной мобильности. Воспитание в прагматическом преломлении предполагает формирование адекватного и гибкого мышления, ориентированного на оптимизацию, максимальную эффективность, самокоррекцию и необходимость приложения усилий для достижения цели, а также на толерантность к неопределенности (выражающуюся в готовности действовать в новых условиях) и к социальному окружению (выражающуюся в способности к эффективному межличностному взаимодействию). В данном случае нравственно-культурная составляющая воспитания как классической категории трансформируется в рамки толерантности к социальному окружению.

Описанные трансформации возникают в качестве естественных тенденций развития общества как эволюционная адаптация в сфере

трудоустройству граждан и находят отражение в нормативных государственных документах и федеральных программах развития образования, однако осознание изменившихся потребностей и определение новых требований на уровне стандартов и программ развития не может автоматически привести к радикальным изменениям во всей системе подготовки специалистов. Требуется обновление теоретических основ педагогики как науки, разработка новых методик и практическое внедрение обновленного инструментария в образовательную систему. Федеральная целевая программа развития образования предусматривает необходимость создания нового облика системы образования как системы, создающей условия, возможности и опции для личностного и профессионального развития, позволяющего сформировать конкурентоспособный человеческий потенциал с ориентиром на требования рынка труда и потребности инновационной экономики [127]. Профессиональная мобильность как новая педагогическая категория является неотъемлемым компонентом такой системы, поскольку именно профессиональная мобильность в рамках современного рынка труда обеспечивает конкурентоспособность человеческого потенциала, воплощая в своем содержании концептуальные установки на модернизацию основ педагогики как науки.

## **1.2. Сущность и структура профессиональной мобильности переводчиков**

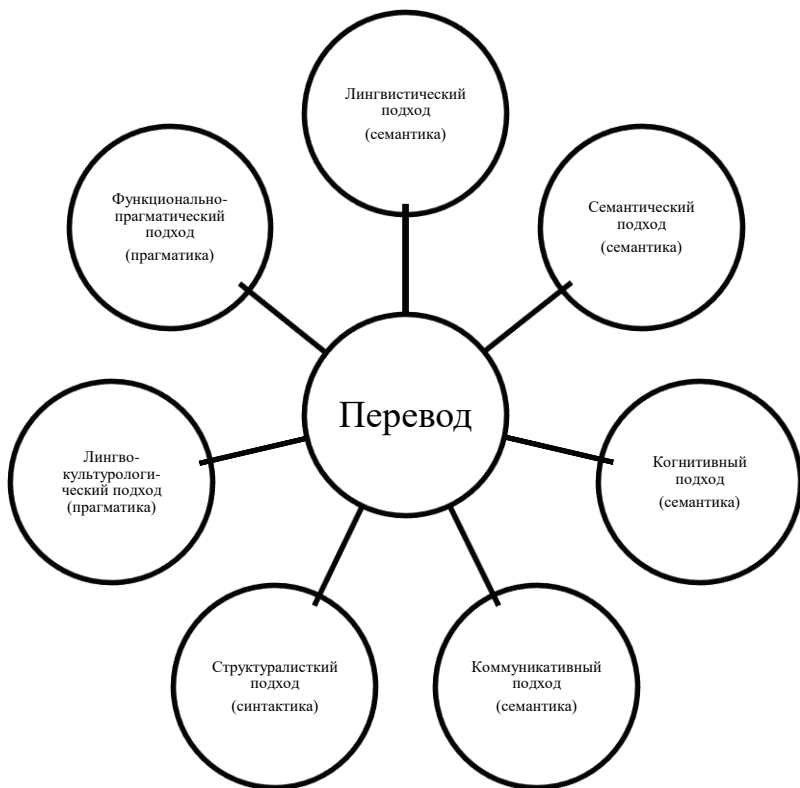
Сущность и структура профессиональной мобильности переводчика определяются спецификой деятельности, которая обусловлена профессиональными функциями, зависящими от потребностей заказчиков и переводческих организаций. Профессиональные функции определяются, прежде всего, предметом деятельности – переводом, поэтому выявление сущностных характеристик необходимо начать с анализа содержания термина «перевод».

Существует несколько традиций трактовки данного понятия, которые, с нашей точки зрения, можно структурировать в соответ-

ствии с доминирующим семиотическим (т. е. семантическим, синтаксическим или прагматическим) аспектом в дефиниции (схема 2).

Схема 2

Типология определения понятия «перевод»



Компонент передачи значения (т.е. семантическая составляющая) является доминирующим в лингвистическом, семантическом, когнитивном и коммуникативном подходах. Классическим лингвистическим определением перевода является дефиниция Д. Кэтфорда, в соответствии с которой перевод – «замена текстового материала на одном языке (SL) эквивалентным текстовым материалом на другом языке (TL)» [58, 43]; SL – язык-источник

(source-language), TL – язык-цель (target language). Употребление термина «текстовый материал» подчеркивает тот факт, что при нормальных условиях не полностью весь текст SL переводится, то есть заменяется эквивалентами TL.

Примером семантического подхода может служить определение В. С. Слеповича: «Перевод – это передача смысла того, что сказано (написано) на одном языке, средствами другого языка» [136, 4]. В той же традиции определяет понятие П. Г. Чеботаев: «Перевод – процесс, обеспечивающий передачу информации, выраженной на одном языке, средствами другого языка» [157, 9].

В рамках когнитивного подхода «перевод представляет собой параллельную речевую реализацию мысли средствами двух языков» [92, 12]. В рамках коммуникативного подхода перевод трактуется в терминах теории информации и становится актом коммуникации, который осуществляется путем передачи информации от отправителя к реципиенту: «Под переводом понимается такой вид языковой (вербальной) деятельности человека, в процессе которого благодаря специальной (особой) обработке исходного текста, существующего на одном языке, создается текст (или тексты), репрезентирующий (репрезентирующие) его на языке (языках) перевода» [151, 9]. Переводчик в данном случае выступает как «преобразователь кода, основная задача которого состоит в том, чтобы единицы одного кода (несущие информацию) трансформировать (перевести) в единицы другого кода» [151, 13].

Структурализм включает в определение синтаксическое измерение семиозиса и факт структурности языковых отношений. Л. А. Черняховская определяет перевод как «преобразование структуры речевого произведения, в результате которого, при сохранении неизменным плана содержания, меняется план выражения» [56, 10].

В рамках лингвокультурологического подхода принципиальным становится прагматическое измерение семиозиса (закрывающееся в отношениях между знаками и теми, кто ими пользуется) и перевод трактуется как способ преодоления лингвотнического барьера: «Потребность в переводе (деятельности переводчика) воз-

никает только в тех случаях, когда людей, желающих вступить в общение, разделяет барьер, который правильнее именовать не языковым, а лингвоэтническим, поскольку этнический компонент этого барьера (различия в культурах, национальной психологии, информированности относительно актуальных событий и т. д.) является в определенных случаях препятствием, сопоставимым с фактором «разноязычия» [73, 12]. Л. К. Латышев и В. И. Провоторов отмечают, что в числе способов преодоления обозначенного барьера существуют также естественные и конвенциональные жесты, универсальные коды, формулы, пиктограммы и т. д., но поскольку возможности неязыковых способов преодоления лингвоэтнического барьера весьма ограничены, разноязычные коммуниканты чаще всего обращаются к услугам билингва – языкового посредника, помогающего им общаться через языковой барьер.

Сходную трактовку можно обнаружить и в зарубежных исследованиях, посвященных переводу. Б. Хатим (B. Hatim) и И. Мэйсон (I. Mason) рассматривают перевод как акт коммуникации, представляющий собой попытку передачи через культурологический и лингвистический барьеры иного акта коммуникации, возможно, инициированного с иными целями и с ориентиром на других читателей/слушателей [181, 11]. В данном случае перевод трактуется лишь как попытка передать содержание, что имплицитно факт невозможности создания абсолютного эквивалента. Подчеркиваются еще две проблемы: проблема возможного несовпадения исходных интенций и того, как они преобразовались в переведенном тексте, и проблема, связанная с реципиентом сообщения.

Наиболее целесообразной представляется функционально-прагматическая трактовка, в соответствии с которой «перевод – вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста» [64, 411]. Коммуникативная равноценность часто проявляется в отождествлении рецептами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении [65, 45]. Целью перевода при таком подходе



является создание текста, который выступал бы в качестве полноценной замены оригинала. Перевод должен обеспечить двуязычную коммуникацию в максимально возможной мере «по образу и подобию одноязычной» [74, 7], должен приблизить опосредованную двуязычную коммуникацию по полноте, эффективности и естественности общения к обычной одноязычной коммуникации.

Стандарт качества перевода оценивается в теории перевода в терминах эквивалентный или адекватный перевод. Как точно замечает Н. К. Гарбовский, «в переводе не все адекватно, что эквивалентно, и не все эквивалентно, что адекватно» [28, 292]. Эквивалентный – являющийся эквивалентом, равноценный, равносильный, полностью замещающий что-либо в каком-либо отношении. Данный факт не вызывает разногласий у ученых, равно как и факт относительности понятия эквивалентности, однако далее возникают сложности, связанные со спецификой процесса перевода и коммуникации. Эквивалентность представляется многоуровневым явлением, возникающим для конкретного акта коммуникации лишь на нескольких уровнях. Стремление к максимальной эквивалентности является характеристикой идеальной переводческой деятельности. Практическая профессиональная реальность ориентирована на создание адекватного перевода. «Адекватность перевода предполагает его соответствие тем ожиданиям, которые возлагают на него участники коммуникации, а также тем условиям, в которых он осуществляется. Категория адекватности является главным образом характеристикой не степени соответствия текста перевода тексту оригинала, а степени его соответствия ожиданиям участников коммуникации» [28, 289].

Перспектива создания адекватного перевода предполагает интеграцию комплекса переводческих функций, которые можно структурировать. Существуют различные функциональные структуры переводческой деятельности. Е. Р. Поршнева выделяет девять частных функций внутри глобальной функции (метафункции), которая обозначается как «межъязыковая и межкультурная (интерлингвокультурная) коммуникативная функция» [117]: информационно-аналитическую, герменевтическую (интерпретативную), речевую

прогностическую (направленную на прогнозирование речевого поведения коммуникантов, на прогнозирование смысла и структуры воспринимаемого сообщения), межкультурно-посредническую, конструктивно-преобразовательную, организационно-адаптивную, межличностно-коммуникативную (способствующую профессиональному общению и созданию атмосферы согласованной деятельности и сотрудничества), контролирующую (обеспечивающую контроль эффективности результатов деятельности), кумулятивную (закрывающуюся в создании переводов, сохраняющих «истоки национальной культуры»). Н. А. Корнеева выделяет следующие функции: гностическую (связанную с познанием, развитием, самооценкой и саморегулированием поведения); проектную (закрывающуюся в предварительной разработке основных деталей предстоящей деятельности); конструктивную (ориентированную на отбор и организацию содержания материала, проектирование деятельности); организаторскую, коммуникативную, диагностическую, прогностическую и контролирующую [66].

Данные функциональные структуры, созданные с ориентиром на коммуникативную специфику переводческой деятельности, позволяют создать основу для структурирования функций переводчика в рамках профессиональной мобильности. Обращение к профессиональной мобильности предполагает смещение акцента с коммуникативной специфики переводческой деятельности на посредническую и анализ явления в контексте функциональных доминант рынка труда. Специфика профессиональной деятельности задается предметом деятельности – переводом, который выступает в качестве языкового продукта, созданного в результате акта посредничества. Переводчик не осуществляет коммуникацию как таковую, он является посредником коммуникации.

Необходимость осуществления продуктивного посредничества отличает профессиональную деятельность переводчика от любительской деятельности. Переводчик-любитель создает текст для реализации своих собственных целей, как правило, на некоммерческой

основе. Переводческая деятельность в данном случае связана с удовлетворением метафизических потребностей (таких как эмоциональное переживание в процессе перевода, эстетическое удовольствие от результата работы, интеллектуальное и/или творческое самосовершенствование и т. д.). Переводчики-профессионалы работают с ориентиром на заказчиков в рамках сферы услуг в качестве посредников, обеспечивающих связь отправителя информации и реципиента сообщения. Профессиональные переводчики создают продукт, отвечающий когнитивным, интерактивным или эстетическим потребностям заказчиков, то есть обеспечивают их информацией, в которой они нуждаются (перевод научно-технических текстов, перевод лекций, презентаций и т. д.), обеспечивают перспективы успешного взаимодействия (перевод деловых переговоров и т. д.), обеспечивают возможность эстетического переживания за счет воссоздания образности художественных произведений. Успешность реализации данных задач определяется языковыми, интерпретативными, текстообразующими и организационно-адаптивными параметрами. Таким образом, герменевтическая, речевая прогностическая, межкультурно-посредническая, конструктивно-преобразовательная и другие функции (описывающие перевод как процесс), которые можно выделить с ориентиром на коммуникативную специфику, при обращении к профессиональной мобильности интегрируются в одну функцию – посредническую. Поскольку в данном случае подразумевается языковой тип посредничества, обозначенную функцию следует точнее определить как коммуникативно-посредническую.

Коммуникативно-посредническая функция является доминантной и определяет профессиональную специфику. Однако деятельность переводчика не ограничивается осуществлением перевода как акта создания текстового/речевого продукта адекватного качества. Существуют другие функции профессиональной деятельности (таблица 1), характеризующиеся своими особенностями, что предполагает расширение спектра показателей в рамках создания структуры профессиональной мобильности.

**Функции и особенности  
профессиональной деятельности переводчика**

Функции переводчика	Содержание функции	Особенности деятельности
Посредническая (коммуникативно-посредническая)	Корректное декодирование и перекодирование сообщения с ориентиром на потребителя информации (языковые, интерпретативные и текстообразующие параметры); самоорганизация, саморегуляция, оптимизация труда (организационно-адаптивные параметры)	Необходимость обеспечения связи коммуникантов в качестве посредника; (стрессовая) эмоционально-когнитивная напряженность
Информационно-аналитическая	Изучение актуальной информации (предметно-аналитические параметры)	Зависимость качества работы от предметных знаний; функционирование в рамках информационной нестатичности и необходимости оценки достоверности ресурсов
Диагностическая	Профессионально-личностная самооценка, оценка состояния рынка труда и перспектив успешной реализации в его рамках (экзистенциально-аналитические параметры)	Функционирование в рамках нестатичности среды трудовой занятости
Профессионально-личностное саморазвитие	Преодоление существующих недостатков, формирование актуальных навыков и умений, освоение перспективных областей знания (экзистенциально-акмеологические параметры)	Необходимость обеспечения профессиональной конкурентоспособности
Межличностно-коммуникативная	Профессиональные взаимоотношения с заказчиками, коллективом, руководством (социально-интерактивные, экзистенциальные параметры)	Необходимость обеспечения конструктивности социальных взаимоотношений

Информационно-аналитическая функция обеспечивает перспективу успешной реализации переводческого акта. Для того чтобы правильно перевести текст, необходимо его понять. Для понимания

сообщения, как правило, требуется поиск дополнительной информации и ее тщательный анализ. Невозможно качественно перекодировать сообщение, если полностью не воспринято его содержание. По этой причине профессиональные переводчики обычно не переводят без предварительной информационно-аналитической подготовки в случае устного перевода и периодически обращаются к различным информационным ресурсам в процессе письменного перевода. Более того, профессиональные переводчики, как правило, не переводят в рамках незнакомой предметной области (требующей специальных знаний), несмотря на безупречное знание языка и владение техникой перевода.

Необходимость наличия специальных предметных знаний определяет включение в стандарты качества в области оказания переводческих услуг (ISO 17100, ASTM F 2575, ISO/TS 11669) предметной компетенции (Subject Field / Domain Competence). Менеджер проектов, регулирующий распределение переводов, обязан назначить на проект переводчика, который знаком с соответствующей областью знания и терминологией. Существуют тексты, понять смысл которых и правильно изложить могут только специалисты, поэтому переводчику без соответствующего (технического/экономического/филологического и т. д.) образования и/или опыта работы в определенной сфере бессмысленно поручать такие задачи.

Информационно-аналитическая деятельность (направленная на поиск дополнительной информации для корректного восприятия сообщения) в данном случае актуальна только для переводчика, знающего предметную область. Переводчик-лингвист (специалист по межкультурной коммуникации), несмотря на качественную лингвистическую (переводческую) подготовку, не сможет не только осознать содержание описываемых явлений, но и самостоятельно сформулировать мысль в соответствии с канонами определенной сферы. Переводчик с техническим образованием не сможет корректно перевести научный филологический текст. Осознание ограниченности компетентности является важной характеристикой специалистов-профессионалов. Данный параметр находится в рамках диагностиче-

ской функции, выражающейся в способности оценить свои возможности в области создания качественного перевода.

Диагностическая функция непосредственно связана с функцией развития. Корректная диагностика позволяет выявить положительные и отрицательные стороны и реализовать программу по преодолению существующих сложностей, выработке актуальных навыков и умений, освоению новых областей знания, что позволит расширить профессиональные перспективы.

Межличностно-коммуникативная функция носит экзистенциальный характер, поскольку она обеспечивает переводчика самой перспективой переводить. Профессиональные отношения основаны на взаимодействии. Продуктивность взаимодействия зависит от социальных навыков и умений и комплекса психологических установок на реализацию взаимовыгодного сотрудничества.

Функциональная структура переводческой деятельности определяет содержание нормативных документов. Стандарты качества в области предоставления переводческих услуг регламентируют деятельность организаций. Образовательные стандарты регламентируют процесс подготовки специалистов. Требования в рамках нормативных документов создаются после тщательного анализа ключевых факторов группами квалифицированных экспертов и постоянно обновляются с учетом тенденций рынка труда и социально-политической позиции государства, поэтому система требований также служит основой для определения содержания профессиональной мобильности переводчиков.

В настоящее время самым современным документом, представляющим официальные требования к подготовке переводчиков в России, является федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета)» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2016 г.). Значительное влияние на подготовку специалистов оказывает стандарт «035701 Перевод и переводоведение (квалификация (степень) «специалист»)», который официально утратил законную силу, и стандарт «45.03.02 Лингви-

стика (уровень бакалавриата)». В рамках российского образования в результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессионально-специализированные компетенции.

Требования федеральных государственных стандартов ориентированы на монументальность, на всестороннее развитие патриотичной личности специалиста, способной руководствоваться корректными позициями в системе общечеловеческих ценностей. Данный ориентир предполагает многоаспектность и комплексность развития будущих специалистов, в том числе в рамках параметров, которые характеризуют профессиональную мобильность. Среди перечня компетенций в отечественных стандартах: способность к самоорганизации, самообразованию, к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, находить пути и средства саморазвития; готовность к работе в коллективе и социальному взаимодействию; способность самостоятельно применять методы физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укреплению здоровья; способность адаптироваться к новым условиям деятельности; способность проявлять психологическую устойчивость [121; 122; 123]. ОПК-18 стандарта «45.03.02 Лингвистика» определяет формирование способности ориентироваться на рынке труда и занятости, владение навыками экзистенциальной компетенции (изучение рынка труда, составление резюме; проведение собеседования и переговоров с потенциальным работодателем) [122].

Фактически данные компетенции являются элементами профессиональной мобильности как качества, однако практика показывает, что они воспринимаются в общем перечне как второстепенные и не всегда развиваются в процессе обучения. Ориентир на всестороннее развитие личности специалистов в условиях ограниченного количества времени вызывает необходимость сокращения спектра задач на практике в соответствии с приоритетами. Естественно, приоритетной частью является развитие компетенций языкового харак-

тера и техники перевода, а не навыков и умений, ориентированных на предоставление переводческих услуг, что, к сожалению, ведет к сложностям в процессе встраивания в реальный контекст рабочей действительности, функционирующий по законам рыночных отношений.

В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы регламентируется направленность российского образования «на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [127], однако область профессиональной деятельности выпускников-переводчиков в отечественных стандартах описывается как осуществление межкультурной коммуникации и не ориентирована на конкуренцию в сфере мирового рынка труда. В рамках российских стандартов переводчик воспринимается как дипломат с функцией толерантной трансляции интенций участников межкультурного взаимодействия, а не как исполнитель заказа в сфере услуг, отвечающий за создание конкурентоспособного продукта для потребления.

Зарубежные нормативные документы более прагматичны. В октябре 2006 года в Брюсселе состоялась конференция, ориентированная на выработку унифицированных международных требований к подготовке переводчиков, в которой участвовали представители 70 вузов и международных организаций (ООН, НАТО, ОЭСР). Унификация была вызвана необходимостью оптимизации подготовки переводчиков, позволяющей осуществлять кооперацию между университетами и обеспечивать академическую мобильность студентов и преподавателей.

По результатам работы конференции были созданы специальный комитет, рабочая группа и экспертная группа, которые начали работу по созданию унифицированных требований к подготовке переводчиков для обеспечения возможности трудоустройства специалистов в обширном мировом пространстве. В 2009 году экспертная группа представила документ, где были сформулированы ключевые компетенции профессионального переводчика.



Компетенция в данном документе трактуется как признанная ответственным органом (институциональным или экспертным) совокупность способностей (aptitudes), знаний (knowledge), моделей поведения (behaviour), навыков и умений (know-how), необходимых для выполнения определенной задачи при заданных условиях [177]. Формулирование компетенций направлено на обеспечение продуктивного международного развития посредством выгодного для всех взаимодействия и улучшения качества образовательных услуг, непосредственно связанного с улучшением качества профессиональных переводческих услуг. Фактически эти требования являются компетентностной основой профессиональной мобильности переводчиков на международном уровне, поскольку они ориентированы на реализацию трудоустройства в международном пространстве. Возможность трудоустройства (в оригинальном тексте “employability” [177]) предполагает не просто перспективу получения рабочего места благодаря признанию диплома, а способность специалиста к эффективной профессиональной реализации в международном пространстве.

Предоставление переводческих услуг (translation service provision competence) – первая и ключевая компетенция международной системы. Компоненты (components) данной компетенции представляются в двух измерениях: межличностном (interpersonal dimension) и деятельностном (production dimension). Первое измерение включает такие компоненты как осознание социальной роли переводчика, следование тенденциям изменения рынка труда и профессиональных требований (саморазвитие), успешное взаимодействие с клиентами, самоорганизация (планирование времени, объемов работы, бюджета), саморегуляция (борьба со стрессом, способность работать под давлением), осуществление продуктивного межличностного взаимодействия (работа в команде, в том числе виртуальной; кооперация и сотрудничество), самооценка и самокоррекция (личностная модификация, адаптация к новым ситуациям и условиям), ответственность. Вся указанная совокупность ориентирована на практическое знание, на умение оперировать когнитивными и эмоционально-психическими ресурсами. Деятельностное измерение включает зна-

ние о том, как создать текст перевода в соответствии с ожиданиями заказчика, как определить стадии и стратегии перевода документа, как определить и оценить переводческие проблемы и найти пути их решения, как осуществить финальную выверку и оценку переведенного текста.

В качестве второй компетенции международного стандарта называется языковая компетенция (*language competence*), которая предполагает понимание грамматических, лексических и идиоматических структур и умение их эквивалентно трансформировать.

Межкультурная компетенция (*intercultural competence*) представляется в двух измерениях. Социолингвистическое измерение (*sociolinguistic dimension*) ориентировано на умение распознавать функциональную и семантическую вариативность в языках (социального, географического, исторического и стилистического характера) и осуществлять взаимодействие с ориентиром на социальный контекст (в том числе с использованием невербальных средств общения), а также на умение корректного стилистического оформления устного высказывания или текста. Текстологическое/текстуальное измерение (*textual dimension*) предполагает умение понимать и анализировать макроструктуру документа со всеми видами связанности его элементов, умение передавать пресуппозиции, имплицитную информацию, аллюзии, стереотипы и интертекстуальные элементы, умение выделять основную информацию, распознавать фрагменты и ценности, важные в контексте культуры страны. Обозначенные компетенции предполагают необходимость развития языковых навыков и умений и техники перевода, а также способность их эффективно применять в рамках межкультурного взаимодействия.

Четвертая компетенция – умение работать с информационными ресурсами (*information mining competence*) – ориентирована на поиск необходимой информации, анализ достоверности (надежности) сведений и обработку результатов поиска.

Пятая компетенция – тематическая (*thematic*) – направлена на необходимость повышения уровня осведомленности в областях знания, связанных с тематикой переводимых текстов, а также на разви-

тие самой способности учиться (learning to learn), развитие логики и критического мышления.

Последняя компетенция – техническая/технологическая (technical competence (mastery of tools)) – предполагает умение использовать современное техническое оснащение, позволяющее оптимизировать работу переводчика.

Перечисленные компетенции составляют компетентностную основу профессиональной мобильности переводчиков. В рамках компетентностного подхода профессиональную мобильность можно определить как свойство личности, выражающее готовность индивида к вертикальной, горизонтальной или интеллектуально-психической профессиональной динамике на основе сформированных профессиональных компетенций в соответствии с мотивационно-мировоззренческими установками, ориентированными на успешную реализацию в профессиональной сфере деятельности.

В данном случае профессиональная компетенция понимается как идеальное, нормативное явление, которое моделирует свойства специалиста [31, 223]. Оппозицию «профессиональной компетенции» и «профессиональной компетентности» мы рассматриваем как оппозицию детализированных нормативных директив (направленных на формирование профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений) и общей готовности специалиста к выполнению профессиональных функций. Профессиональная компетентность составляет основу профессиональной мобильности, поскольку реализация профессиональной динамики непосредственно зависит от профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений, которые составляют компетентность и описываются в стандартах в терминах «компетенций». Тем не менее, компетентностная основа в рамках структуры мобильности предполагает трансформацию за счет перераспределения приоритетов и требует введения дополнительных качеств, знаний, навыков, умений и ценностно-мотивационных установок, ориентированных на реализацию динамики, а не на осуществление переводческих функций как таковых.

Профессиональная мобильность как динамика определяется взаимодействием четырех факторов: 1) качеством производимого

продукта (перевода) в рамках корректного баланса между эквивалентностью (равноценностью по отношению к оригиналу) и адекватностью (соответствием требованиям/ожиданиям заказчиков); 2) продуктивностью взаимодействия с заказчиками; 3) продуктивностью взаимодействия с работодателем/коллективом; 4) характеристиками переводчика как профессионала и личности. Выявление структуры профессиональной мобильности как свойства личности предполагает необходимость учета указанных факторов при осуществлении анализа переводческой деятельности.

Основные аспекты, касающиеся качества перевода и продуктивности взаимодействия переводчиков и заказчиков в условиях конкурентных рыночных отношений представлены в работе Дугласа Робинсона. Автор связывает профессионализм переводчика с его «надежностью» (“translator’s reliability”) [128, 17] и пишет о том, что «надежность» (“reliability”) является как основным требованием к переводу (то есть заказчики перевода должны иметь возможность на него положиться и могут использовать его как надежную основу своей деятельности), так и основным требованием к переводчику, и выделяет следующие составляющие надежности переводчика: надежность в отношении текста, надежность в отношении клиента и надежность в техническом отношении.

Надежность в техническом отношении предполагает наличие у переводчика компьютерного оборудования, соответствующего программного обеспечения и умения ими пользоваться. Надежность в отношении текста включает следующие аспекты: 1) внимание к подробностям (переводчик тщательно анализирует контекстуальные особенности любого использованного им слова или выражения); 2) понимание потребностей заказчика; 3) исследование (переводчик не обходит слова, которые он не знает, как перевести, используя расплывчатые формулировки или оставляя в тексте вопросительные знаки, а проводит тщательное исследование, обращаясь к справочной литературе и к Интернету, а также делает запросы по телефону, факсу и электронной почте); 4) проверка (переводчик тщательно проверяет свою работу и в случае сомнений, прежде чем отдавать перевод

заказчику, направляет его на проверку эксперту). Обозначенные установки позволяют создать качественный переводческий продукт (текст), на который заказчики могут положиться в функциональном отношении.

Дуглас Робинсон выделяет следующие компоненты надежности в отношении клиента: 1) гибкость (переводчик готов выполнить перевод в той области, в которой он не специализируется, способом, которым он ранее не пользовался; при этом он должен уметь оценить, с каким новым заданием он справится, а от какого задания следует вежливо отказаться, так как оно выходит за пределы его компетенции); 2) обещания (переводчик должен знать свои возможности, график и режим работы, чтобы давать заказчикам только выполнимые обещания); 3) дружелюбие; 4) конфиденциальность (переводчик не должен сообщать посторонним лицам конфиденциальную информацию, полученную в процессе перевода или переговоров). Обозначенные составляющие непосредственно определяют перспективы профессиональной мобильности переводчиков.

В условиях рыночных отношений профессиональный переводчик, являясь создателем продукта потребления (перевода), качество которого соответствует потребностям заказчика, преимущественно находится в структуре организации по предоставлению переводческих услуг, поэтому к нему также предъявляются требования работодателей, выполнение которых находится в непосредственной зависимости от перспектив мобильности как динамики в профессиональном пространстве.

Анализируя требования рынка труда, А. С. Леонова приходит к выводу о том, что работодатели всегда обращают внимание на так называемые “soft skills” («мягкие навыки/умения»), которые включают навыки и умения социальной (а не узкопрофессиональной) направленности, такие как коммуникативные и управленческие умения, навыки межличностного и межкультурного общения, умение убеждать, управлять, находить подход к людям, а также разрешать конфликтные ситуации, работать в команде. Важным фактором для работодателя является умение выполнить заказ в сжатые сроки, что

предполагает необходимость формирования системы самоорганизации труда, которая позволяет переводчику наилучшим образом использовать свои способности и время, правильно управляя собственными ресурсами. Такого рода навыки и умения рассматриваются в рамках организационно-управленческой деятельности и составляют «информационно-организационную компетенцию» [77].

В рамках корреляции факторов «перевод (качество продукта)» – «характеристики переводчика» важно обращение к научным работам, посвященное основам профессионализма переводчика. Большинство российских ученых выделяют три ключевых компетенции, описывающие профессионально значимые характеристики: лингвистическую, социокультурную и психологическую. Последнее время к данным компетенциям часто добавляется информационная и/или техническая/технологическая компетенция, которые связываются с применением современных технологий. Под информационной компетенцией могут пониматься не только конкретные навыки по использованию современных технических средств, но и аналитические умения, позволяющие обрабатывать, оценивать и корректно применять найденную информацию.

Состав компонентов в рамках психологической компетенции в основном ориентирован на взаимодействие участников коммуникации в процессе переводческой деятельности как таковой, то есть в процессе создания перевода, реже выявляется более широкий спектр (А. В. Гребенщикова), ориентированный на взаимодействие в коллективе. В состав психологической компетенции включаются знания основ общения (способов взаимодействия, законов установления межличностных контактов), а также коммуникативной техники, ориентированной на умение воздействовать на личность и коллектив, управлять своим поведением, эмоциями, настроением [32].

Лингвистическая и социокультурная компетенции могут быть представлены в рамках более комплексной парадигмы (Е. Р. Поршнева) с выделением лингвистической, семантической, интерпретативной, текстовой и межкультурной компетенций в качестве профессионально значимых. Лингвистическая компетенция отражает

нормативный характер владения языками. Семантическая компетенция представляет собой способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, умственных качеств, необходимых для извлечения, запоминания и порождения смысла. Интерпретативная компетенция представляет собой способность/готовность к мобилизации системы знаний, умений, необходимых для выявления контекстуального значения языковых средств и их трансформации. Текстовая компетенция – способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для текстовой деятельности, заключающейся в различении типа, жанра и стиля текста, а также в конструировании и воспроизведении текста соответственно заданной типологии. Межкультурная компетенция выражается в высокоразвитой способности/готовности мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для декодирования и интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации [117].

Исследования в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ориентированы на предметную специализацию, что определяет выделение профессионально-предметной компетенции. Возможны контаминации в понятиях «компетенция» и «компетентность», связанные с неоднозначностью трактовки данных терминов как в России, так и за рубежом (competence/competency). Н. Г. Инютин рассматривает профессиональную компетенцию переводчика как интегральную совокупность билингвистической, культурно-когнитивной, профессионально-предметной, собственно переводческой и информационно-технологической компетенций, которая представляет собой комплекс знаний, умений, психологических свойств и качеств личности (способностей), потенциально необходимых для осуществления профессиональной переводческой деятельности [54]. С нашей точки зрения, данная концепция является оптимальной для типологического структурирования. Выделение переводческой компетенции в отдельный блок оправдано нетождественностью речемыслительных операций в

рамках непосредственной и опосредованной коммуникаций. Предметно-профессиональная компетенция актуальна для любого переводчика, если он планирует переводить тексты среднего и/или высокого уровня сложности. Приведенная структура компетенций близка к структурам компетенций в рамках международных стандартов качества в области предоставления переводческих услуг, которые в профессиональной реальности служат эталонами для определения качественных характеристик переводчика, перевода, а также работы всей переводческой организации.

В соответствии со стандартами ISO 17100, ISO 11669 и ASTM F 2575 профессионализм переводчика определяется: языковой (лингвистической) компетенцией (*language/linguistic competence*), предполагающей знание языков на достаточном уровне; переводческой компетенцией (*translation competence*), предполагающей умение переводить в соответствии с языковыми конвенциями с ориентиром на заказчика и на целевую аудиторию; предметной компетенцией (*domain / subject field competence*), ориентированной на знания в предметной области и способность передавать содержание в соответствии с ее канонами); технической/технологической компетенцией (*technical/technology competence*), связанной с умением применять технические средства в процессе перевода [171; 184; 185]. В ISO 17100 добавляются компетенция в рамках сбора и обработки информации (*competence in research, information acquisition, and processing*), выражающаяся в способности эффективно собирать дополнительные сведения, необходимые для понимания исходного текста и создания текста перевода, и культурологическая компетенция (*cultural competence*). В ISO 11669 в перечне дополнительных компетенций возникают социальные навыки и профессиональное развитие. В ASTM F 2575 появляются компетенции, связанные с типом текста (*Text Type Competence*) и типом задачи (*Task-Type Competence*), позволяющие учесть специализацию переводчиков на определенных жанрах (статья, контракт, реклама и т. д.) и видах перевода (полный перевод, реферативный перевод, аннотация и т. д.).

Приведенные компетенции представляют основные характеристики профессионализма с разных перспектив, предоставляя воз-



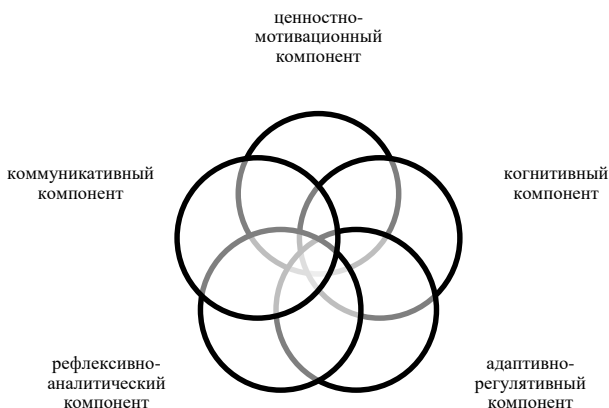
возможность создания комплексной модели профессиональной мобильности на основе принципа дополнительности. Они развивают (детализируют) функциональную структуру переводческой деятельности, позволяя уточнить состав компонентов профессиональной мобильности и выделить значимые показатели.

Совокупность компонентов в структуре профессиональной мобильности переводчиков представляет собой целостное единство (схема 3) с условной иерархией. Каждый компонент является значимым и находится в тесной связи со всеми остальными компонентами.

Состав компонентов определяется на основе модификации универсальной структуры профессиональной мобильности с ориентиром на специфику деятельности переводчика и профессиональные функции. Таким образом, профессиональные функции тесно связаны с компонентами профессиональной мобильности.

Схема 3

### Компоненты профессиональной мобильности переводчиков



Показатели компонентов определены на основе анализа научной литературы по профессиональной мобильности, профессиональной подготовке переводчиков, теории и практике перевода, стандартов качества в области предоставления переводческих услуг, образовательных стандартов, а также мнения экспертов, в роли кото-

рых выступали профессиональные переводчики, преподаватели высшей школы и работодатели (45 респондентов).

Профессиональная мобильность переводчиков включает качества, знания, навыки, умения, а также мотивационно-ценностные установки, направленные на создание качественного (в соответствии со стандартами), адекватного (в соответствии с целями потребителей) продукта-перевода, на реализацию конструктивного межличностного взаимодействия с заказчиками и/или работодателями (рабочим коллективом), а также на развитие интеллектуально-когнитивных, психофизиологических и социально-коммуникативных характеристик, которые позволяют эффективно реализовывать пространственную или интеллектуально-психическую динамику и адаптироваться к новым профессиональным условиям.

Основой ценностно-мотивационного компонента (таблица 2) является эмоционально-аксиологический показатель «психоэмоциональная предрасположенность к переводческой деятельности», который выражается в позитивном отношении к профессии, в способности получать удовольствие от самого процесса перевода несмотря на его рутинный характер, связанный с необходимостью трудоемкого поиска нужного слова, терпеливого доведения своего перевода до нужного качества, в случае устного перевода – длительного опосредования общения на конференциях, требующего значительного напряжения не только в интеллектуальном и физическом отношении, но и в эмоциональном плане, а также предварительной подготовки, заключающейся в изучении материалов по теме предстоящей коммуникации и усвоении новой лексики.

Положительные эмоции в отношении деятельности являются главным мотивационным механизмом, обеспечивающим саморазвитие, поскольку они естественным образом стимулируют качественное запоминание информации. Ученые различают два пути запоминания, которые используются нервной системой: через гиппокамп идет регистрация фактов, а через мозжечковую миндалину производится запись нашего отношения к этим фактам [128, 55]. Пробуждение мозжечковой миндалины – «эмоциональная память» – способ-

ствуется обучению. По этой причине легче вспомнить то, что действительно волнует, а то, что нравится (или даже не нравится), всегда лучше задерживается в памяти, чем то, к чему мы равнодушны. Дуглас Робинсон указывает на то, что чем больше людям нравится учиться, тем лучше они учатся, чем больше удовольствия они получают от перевода, редактирования, расшифровки непонятных слов и оборотов, тем скорее они освоят эти навыки. Именно умение получать удовольствие от процесса перевода обеспечивает готовность к восприятию нового, которая в значительной мере поможет стать – и остаться – переводчиком [128, 55].

Таблица 2

**Показатели ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности переводчиков**

Показатели	Критерий сформ-ти
Психоэмоциональная предрасположенность к переводческой деятельности	Профессионально-переводческая направленность
Заинтересованность в перспективах профессиональной реализации	
Профессиональная этика (конфиденциальность, уважительное отношение к личностным, социальным, культурным ценностям)	
Ориентация на профессиональное развитие	
Ориентация на длительное приложение усилий в целях достижения планируемого результата (упорство в достижении цели)	
Ориентация на продуктивное межличностное взаимодействие (сотрудничество)	

Для успешной профессиональной реализации эмоциональная мотивация, связанная с увлеченностью переводом/переводческой деятельностью, должна дополняться прагматической мотивацией, выражающейся в заинтересованности в перспективах, которые дает переводческое образование. В этом отношении студентам важно осознать, что достойная плата за предоставление переводческих услуг возникает у специалистов, уровень профессионализма которых действительно соответствует потребностям работодателей/заказчиков. Прагматичное стремление является важным стимулом к качественному формированию всех актуальных для мобильности характери-

стик, в том числе ориентированных на взаимоотношение с клиентами (заказчиками), работодателями и коллективом. Ценностная составляющая находится в неразрывной связи с мотивационной, по этой причине они объединены в один компонент. Эмоциональная мотивация возникает вследствие отношения к самой переводческой деятельности как к ценности, прагматическая мотивация связана с выработкой навыков и умений, обеспечивающих стремление создать качественный (ценный) продукт, на который заказчики могут положиться в функциональном отношении.

Показатель «профессиональная этика» предполагает следование моральным принципам. Профессионализм переводчика требует сохранения конфиденциальности информации и соблюдения этических норм в рамках отношений с заказчиками, уважения к родной и зарубежной культуре и традициям в рамках межкультурного контакта, уважения к личности и проявления толерантности к обладателям иного мировоззрения в рамках межличностного общения во всех социальных контекстах.

Показатели «ориентация на профессиональное развитие», «ориентация на длительное приложение усилий в целях достижения планируемого результата» и «ориентация на продуктивное межличностное взаимодействие» представляют собой совокупность продуктивных мировоззренческих позиций (установок), которые выполняют функцию механизмов реализации поставленных профессиональных задач, обеспечивая стабильность уровня мотивации.

Критерием сформированности ценностно-мотивационного компонента является профессионально-переводческая направленность как система доминирующих потребностей и мотивов, определяющих профессиональные предпочтения.

Когнитивный компонент профессиональной мобильности (таблица 3) содержит совокупность усвоенных профессионально ориентированных знаний и сформированных навыков и умений, направленных на реализацию практики перевода как создания текста или осуществления устного коммуникативного акта, а также профессионально значимые интеллектуально-операционные способности и

«познавательную активность» как деятельностное состояние личности, которое характеризуется стремлением к саморазвитию, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями.

Лингвистические знания теоретического характера позволяют систематизировать представления о лексических, грамматических, фонетических, стилистических и коммуникативных нормах, что дает возможность грамотно и осмысленно их использовать, воспринимая язык как структурное целое, конвенции которого обеспечивают его функциональность. Знание теории переводческих дисциплин способствует полноценному развитию практических навыков и умений перевода.

Таблица 3

**Показатели когнитивного компонента  
профессиональной мобильности переводчиков**

Показатели	Критерий сформ-ти
Знание теории основных лингвистических и переводческих дисциплин	Переводческая готовность
Владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами (лингвистическая готовность)	
Знания, навыки и умения в сфере переводческих трансформаций (операционная нормативность)	
Умение передавать содержание с сохранением прагматики оригинала (исходного сообщения) / с ориентиром на заказчика и целевую аудиторию	
Знания, навыки и умения в рамках жанрово-стилистической и социокультурной адаптации	
Знание явлений и процессов, характерных для области специализации; знание терминологии и конвенций предметной сферы	
Умение применять технические средства при решении профессиональных задач в целях оптимизации труда	
Интеллектуально-операционные способности (вербальный интеллект, интеллектуальная лабильность, управление вниманием, долговременная и оперативная память)	
Познавательная активность	

Практическая составляющая лингвистического плана ориентирована на развитие достаточного (для реализации профессиональной деятельности) уровня владения языком, что предполагает сформированность навыков и умений по ключевым аспектам языка и видам речевой деятельности. Достаточность уровня языковой подготовки для переводчиков определяется как C1 по шкале общеевропейской системы языковых компетенций (Common European Framework of Reference – CERF) [177]. Уровень C1 – это уровень профессионального (свободного) владения языком.

Система нормативов актуальна для переводчика не только в сфере иностранного языка, но и родного, изучение которого является необходимостью и позволяет скорректировать реально существующие, но часто не признаваемые студентами ошибки. И. С. Алексеева выражает убежденность в том, что обучение современного переводчика следует начинать с активного преподавания родного языка и продолжать интенсивный тренинг до самого окончания обучения: «Любой человек подспудно уверен, что родным-то языком он прилично владеет и то, что ему надо, выразить сможет. Это не так. Переводчику необходимо с самых первых профессиональных шагов избавиться от этого заблуждения, придирчиво исследовать собственный реальный уровень владения родным языком и принять необходимые меры» [2, 11].

Реализация профессиональной техники перевода предполагает наличие знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять корректные переводческие трансформации в соответствии с языковыми конвенциями (операционная нормативность). В рамках данного показателя важно знание об особенностях перевода лексических и грамматических единиц, умение выбирать варианты соответствия, создавать функциональную замену лексической единицы при отсутствии адекватного словарного соответствия, умение создавать функциональную замену грамматической единицы при отсутствии соответствующей грамматической структуры или части речи в переводящем языке, умение работать с лакунизированной лексикой, создавая качественные замены, речевая компрессия и де-

компрессия, автоматизированный навык перевода наиболее частотных речевых конструкций (устный перевод).

Перспектива реализации коммуникативного посредничества определяет включение в состав показателей параметров, ориентированных на адекватность перевода, выражающуюся не только в корректной трансляции интенций автора текста или участников коммуникативного акта, но и в соответствии текстового/речевого продукта ожиданиям заказчиков и когнитивному опыту целевой аудитории, в учете функционально-стилистических особенностей перевода текстов разной жанровой принадлежности, в осуществлении социокультурной адаптации материала. Основными показателями в данной области являются: умение передавать содержание с сохранением прагматики оригинала/исходного сообщения; умение передавать содержание с ориентиром на заказчика и целевую аудиторию; знания, навыки и умения в рамках жанрово-стилистической и социокультурной адаптации.

Показатель «знание явлений и процессов, характерных для области специализации; знание терминологии и конвенций предметной сферы» детерминируется особенностью переводческой деятельности, которая выражается в зависимости качества работы от предметных знаний.

Показатель «умение применять технические средства при решении профессиональных задач» определяется универсальными особенностями успешного функционирования специалиста в структуре современной социальной парадигмы, которые выражаются в рационализации и оптимизации всех сфер деятельности. В современных конкурентных условиях труда переводчик должен уметь грамотно пользоваться электронными информационными ресурсами (словари, базы данных, энциклопедии и т. д.), а также специализированными переводческими системами, позволяющими в значительной мере повысить производительность труда.

Среди специализированных переводческих систем особое значение имеют профессиональные системы автоматизированного перевода, основанные на концепции “Translation Memory” («память пере-

водов», «база данных переводов», «накопитель переводов»), например, Trados или DeJaVu. Программы позволяют переводчику пользоваться хранящимися в памяти (базе данных) ранее переведенными фрагментами текста, что существенно экономит время работы с материалом, если переводить нужно тексты, где повторяемость словосочетаний достаточно высока (контракты, инструкции для пользователей, технические описания и т. п.). Электронные словари значительно сокращают время поиска словарного соответствия и позволяют пользоваться одновременно множеством источников, в том числе аутентичных, что является принципиальным для переводчика, поскольку аутентичная дефиниция термина часто точнее передает значение, чем перевод. В этом отношении для профессионального переводчика важно осознание того, что словарные соответствия необходимо критически оценивать (в электронных словарных базах бывают ошибки), а возникающий спектр значений часто возможно использовать только в качестве ориентира, позволяющего создать функциональную замену. Словарные соответствия не всегда обеспечивают достаточную степень эквивалентности термина в конкретном контексте, так как, пользуясь словами, люди обмениваются смыслами, а не значениями. Л. С. Выготский отмечает, что слово вбирает в себя, впитывает из контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше или меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста, смысл слова постоянно изменяется сообразно отдельным сознаниям и для одного и того же сознания в соответствии с обстоятельствами, поэтому слово приобретает смысл только во фразе [26, 34]. В связи с вышеизложенным представляется актуальным упоминание об основном законе языка, сформулированным Фердинандом де Соссюром: «Самым фундаментальным законом языка является положение о том, что один член никогда сам по себе ничего не значит» [142, 101]. Приведенный закон можно рассматривать в рамках профессионально-технических установок переводчика, обеспечивающих его надежность в отношении текста и перспективы мобильности.



Успешная реализация профессиональной деятельности также определяется интеллектуально-операционными способностями. Специфика деятельности детерминирует в качестве показателя высокий уровень вербального интеллекта, который определяет способность оперировать словами, структурами и смыслами. В случае низкого показателя вербального интеллекта значительно усложняется весь процесс обучения переводу и затрудняется профессиональная самореализация, поскольку лексико-грамматические единицы и их многочисленные вариативные смыслообразующие трансформации составляют основу деятельности переводчика. Интеллектуальная лабильность является стержневой характеристикой профессиональной мобильности в универсальном отношении и определяет способность к переключению внимания, умение быстро и без качественных потерь переходить с выполнения одних задач на решение других. Хорошая долговременная, оперативная память и способность управлять вниманием также определяются спецификой деятельности; отсутствие необходимого уровня развития данных характеристик делает невозможным устный перевод и значительно усложняет письменный.

Конкурентоспособность переводчика как специалиста определяется его способностью и готовностью к познанию, точнее, к усвоению новой лексики и исследованию областей знания, связанных с тематическими сферами, в рамках которых осуществляется перевод. Конечно, переводчик не может усвоить все лексические единицы английского языка и достичь энциклопедической эрудиции во всех областях знания, но перспектива эффективной профессиональной реализации непосредственно зависит от стремления специалиста к минимизации возможности столкновения с незнакомым словом или явлением.

Критерием сформированности когнитивного компонента является переводческая готовность, позволяющая выполнять перевод на профессиональном уровне в соответствии со стандартами качества, что предполагает сформированность языковой (лингвистической), переводческой, предметной и технической (технологической) компетенций.

Показатели адаптивно-регулятивного компонента (таблица 4) обусловлены универсальными характеристиками профессиональной мобильности и особенностями профессиональной деятельности переводчика. В универсальном отношении адаптивно-регулятивные составляющие позволяют специалисту встраиваться в новый или измененный контекст профессиональной реальности в результате осуществления мобильности как динамики. Стрессовая эмоционально-когнитивная напряженность как особенность деятельности переводчика определяет значимость адаптивно-регулятивных составляющих в рамках статичной рутины профессионального труда. П. Г. Чеботаев справедливо отмечает, что «слово «сверхнагрузки» для переводчика совсем не гипербола» [157, 277]. Переводческая деятельность предполагает необходимость интеллектуальной, физической и психической выносливости специалиста, что позволяет ему с достоинством справляться с нагрузками, преодолевая стресс и не теряя самоконтроль.

Таблица 4

**Адаптивно-регулятивный компонент  
профессиональной мобильности переводчиков**

Показатели	Критерий сформ-ти
Самодостаточность	Адаптивно-регулятивный потенциал
Адаптивность (приспособляемость, способность адаптироваться к дискомфорту новизны)	
Интеллектуально-психическая выносливость (упорство в достижении целей)	
Навыки и умения саморегуляции (самоуправление в общении, внутренний контроль (самоконтроль), умение преодолевать волнение и страх)	
Организованность (рациональное планирование времени и трудозатрат, умение укладываться в поставленные сроки)	
Ответственность (обеспечение результата нужного качества)	
Способность к урегулированию конфликтных ситуаций	
Находчивость (умение «выкручиваться»)	

Показатель «самодостаточность» определен Демидом Тишином, руководителем ведущего бюро переводов Самарской области (All Correct), в качестве главной личностной характеристики успешного переводчика, которая выражается в индивидуально-личностной гармонии, уверенности в себе и разумной доли независимости внутреннего состояния от мнения и действий окружающих. Данная характеристика является основой адаптивно-регулятивного компонента, поскольку она обеспечивает перспективу успешности формирования и развития всех регулятивных параметров.

Показатели «интеллектуально-психическая выносливость (упорство в достижении целей)» и «навыки и умения саморегуляции» являются психо-физиологическими характеристиками, позволяющими справляться с повышенной нагрузкой и регулировать состояние организма в дискомфортных условиях. Организационные показатели связаны с регулированием трудовой деятельности в плане рационализации, оптимизации и повышения уровня продуктивности. Рациональное планирование времени и трудозатрат позволяет правильно распределить нагрузку и повысить производительность труда, обеспечивая, таким образом, перспективы мобильности.

В процессе реализации переводческого акта возможны конфронтации между участниками коммуникации, что требует формирования способности урегулировать конфликтные ситуации. Физиологическая ограниченность ресурса памяти человека может привести к ситуации столкновения с незнакомым словом в процессе перевода, что предполагает необходимость развития находчивости (умения «выкручиваться»). В технологическом отношении умение «выкручиваться» заключается в осуществлении описательного перевода незнакомого термина или создании окказионального термина, значение которого будет понятно аудитории.

Критерием сформированности компонента является адаптивно-регулятивный потенциал – характеристика, выражающаяся в способности приспосабливаться к изменениям и регулировать деятельность в социально-профессиональном контексте.

Рефлексивно-аналитический компонент профессиональной мобильности включает (таблица 5) способность анализировать и

адекватно оценивать свою деятельность, способность анализировать социально-профессиональный контекст, информационно-аналитические навыки и умения (поисковые навыки и умения, оценка достоверности источников), аналитико-интерпретативные навыки и умения и умение аргументировать. Показатель «аналитико-интерпретативные навыки и умения» основан на способности к инференции. В. Н. Комиссаров определяет данное понятие как «формирование правильных выводов из речевых высказываний о их полном содержании или «смысле» на основе фоновых знаний» [64, 329]. Инференция позволяет правильно распознавать интенции создателя высказывания, что открывает перспективу для корректной передачи сообщения с сохранением исходной прагматики.

Таблица 5

**Рефлексивно-аналитический компонент  
профессиональной мобильности переводчиков**

Показатели	Критерий сформ-ти
Способность анализировать и адекватно оценивать свою деятельность	Аналитическая адекватность
Способность анализировать социально-профессиональный контекст	
Информационно-аналитические навыки и умения	
Аналитико-интерпретативные навыки и умения	
Умение аргументировать	

Аналитико-интерпретативные навыки и умения важны не только в рамках межкультурной коммуникации, когда требуется в содержательном отношении правильно воспринять социокультурно маркированную информацию, которой делятся участники переговоров, и соответствующим образом воспринятое передать, и не только для эквивалентного перевода лексико-грамматических единиц художественного или публицистического текстов, нагруженных подтекстом и культурными ассоциациями, анализ и интерпретация необходимы в процессе перевода технических текстов, которые часто содержат различного рода импликации, например, в оригинальном

тексте может опускаться какое-то значимое слово, которое при переводе требуется восстановить исходя из контекста.

В процессе перевода текстов практически всех типологий возникает необходимость постоянного анализа и интерпретации слов и словосочетаний в контексте, при этом словарных соответствий бывает недостаточно и переводчик должен быть способен создать функциональную замену для лексической единицы на основе выявления семантики понятия, либо найти логичное лексическое обозначение посредством изучения дополнительной релевантной информации по описанным в тексте процессам/объектам в целях выявления отсутствующих в словарях (но существующих в научном сообществе) терминов.

Семантическая вариативность характерна не только для лексических, но и для грамматических единиц, и переводчик должен уметь передавать грамматические значения, подбирая для данных целей соответствующие средства, например, компенсировать грамматические эмфазы лексическими средствами (ввиду отсутствия в переводящем языке грамматических эмфаз со сходной функцией) или передавать семантику артиклей исходного языка, вводя соответствующие местоимения, существительные или прилагательные в переводящем языке.

Критерием сформированности рефлексивно-аналитического компонента является аналитическая адекватность, выражающаяся в конструктивности мыслительной деятельности, корректности и обоснованности оценки самосознания, внешних обстоятельств, информационных источников и содержания сообщения, которое требуется перевести.

Коммуникативный компонент профессиональной мобильности (таблица б) связан с комплексом межличностного взаимодействия и ориентирован на установление контакта с клиентами, работодателями и коллективом. В данном случае имеется в виду не реализация переводческого процесса, а социальная способность и готовность к осуществлению продуктивной коммуникации в целях решения актуальных задач.

**Коммуникативный компонент  
профессиональной мобильности переводчиков**

Показатели	Критерий сформ-ти
Навыки и умения реализации коммуникативного взаимодействия	Коммуни- кативная го- товность
Коммуникабельность	
Убедительность (в рамках тактичности)	
Толерантность к социальному окружению	
Дипломатичность	

Показатель «навыки и умения реализации коммуникативного взаимодействия» характеризует технику осуществления коммуникативного акта, что предполагает корректность применения речевых формул для инициирования, поддержания, окончания коммуникации, а также использование речевых стратегий (тактик), которые позволяют выполнить поставленные коммуникативные задачи в процессе общения. Показатели «коммуникабельность», «убедительность (в рамках тактичности)», «толерантность к социальному окружению» и «дипломатичность» являются качествами, определяющими успешную интеракцию в профессиональном пространстве. Критерием сформированности коммуникативного компонента является «коммуникативная готовность» как характеристика, определяющая успешность реализации коммуникативного взаимодействия.

Комплексность содержания профессиональной мобильности переводчика обуславливает зависимость успешности реализации формирования данного свойства от множества факторов, в том числе от наличия врожденных характеристик интеллектуального (память, внимание и т. д.), психофизиологического (физическая выносливость, стрессоустойчивость и т. д.) и эмоционально-аксиологического характера (желание постоянно развиваться, любовь к словам, интеллектуальным задачам и т. д.).

Врожденные характеристики и эмоционально-психические предрасположенности служат основой, на которой формируются и развиваются показатели ценностно-мотивационного, когнитивного,

адаптивно-регулятивного, рефлексивно-аналитического и коммуникативного компонентов профессиональной мобильности.

С нашей точки зрения, мультимедийные средства обладают продуктивным потенциалом в плане создания обозначенной надстройки, но любое средство имеет ограниченный спектр перспектив использования в рамках заданных областей, поэтому важной задачей является определение актуальных функций мультимедийных средств в профессиональной подготовке переводчиков и анализ психолого-педагогических особенностей их применения.

### **1.3. Средства формирования профессиональной мобильности переводчиков**

В системе педагогического знания отсутствует однозначное понимание термина «средство обучения». И. В. Никулина, анализируя традицию дефинирования данного понятия, пишет о том, что одни ученые применяют его в узком смысле, имея в виду средства-инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения; другие к средствам обучения, помимо материальных средств-инструментов, относят интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности. Средства подразделяются на средства учения, которыми пользуется студент для усвоения материала, и средства обучения, которые использует преподаватель для создания условий подготовки. В широком смысле данный термин обозначает все содержание и весь проект обучения; при сужении перспективы анализа средства рассматриваются как инструменты [99, 92]. В контексте нашего исследования актуальна (узкая) инструментальная трактовка термина.

В исследовательской практике отсутствует опыт формирования профессиональной мобильности переводчиков, что усложняет задачу определения эффективных средств формирования данного

свойства. Логичным представляется ориентир на средства, создающие продуктивные мировоззренческие установки, развивающие интеллектуальные и психофизиологические характеристики, способность к гибкому реагированию на изменяющиеся условия, но данные средства нуждаются в спецификации в соответствии с конкретной профессиональной сферой деятельности. Профессиональная мобильность переводчика в значительной мере отличается от профессиональной мобильности бухгалтера, фармацевта, инженера и т. д., поэтому невозможно отобрать средства формирования профессиональной мобильности переводчиков на основе опыта формирования профессиональной мобильности в других сферах трудовой занятости.

Профессиональная мобильность определяется универсальными характеристиками и спецификой деятельности. Универсальные характеристики создают прерогативу динамики, но основное наполнение структуры мобильности определяет профессиональная специфика. Полноценное развитие состава компонентов может быть реализовано средствами, адекватными предмету деятельности – переводу. По этой причине требуется анализ опыта подготовки переводчиков к профессиональной деятельности, но не в глобальной перспективе, а в аспекте характеристик, актуальных для мобильности.

Исследования по профессиональной деятельности переводчиков (соотносимые с профессиональной мобильностью) представляют собой бесконечно пролиферирующую область научного знания, поскольку востребованность данной деятельности в адекватном качестве исполнения и активная конкуренция в структуре профессиональной реальности выражаются в необходимости совершенствования процесса подготовки, определяющего анализ закономерностей результативного обучения. Тем не менее, сходные тенденции социального развития и требования работодателей ведут к сходству образовательных задач и направлений исследований. Описываемый опыт подготовки специалистов не является исчерпывающим, он вводит основные тенденции научных разработок в актуальных для профессиональной мобильности направлениях и способствует корректному



определению эффективного инструментария реализации поставленных нами педагогических задач.

Анализ опыта подготовки переводчиков позволяет сделать вывод о том, что происходит характерная трансформация классических канонов обучения с ориентиром на перспективу профессионально-личностной модификации. Е. Р. Поршнева концентрирует внимание на формировании профессиональной культуры будущих специалистов, на развитии познавательных и профессиональных мотивов, умений самостоятельно овладевать знаниями, обновлять и совершенствовать их, развивать аналитические и креативные навыки и умения [117].

Междисциплинарная дидактическая система обеспечивает координацию языковых дисциплин со специальными переводческими дисциплинами и такую подачу материала, которая способствует формированию активной, способной к саморазвитию и продолжению самообразования профессиональной личности. В качестве средства реализации педагогических задач выступает комплексное учебно-методическое и программное обеспечение. Е. Р. Поршнева представляет актуальную для всей системы профессиональной подготовки переводчиков направленность на развитие специалиста не только в предметном, но и в профессионально-личностном отношении, а также вводит инструментальный эталон. Автор внедряет скоординированные программы языковых дисциплин, учебники и учебно-методические пособия, мультимедийную обучающую программу, комплект обучающих игр, материалы по профессионально направленному тестированию и самооценке, культуродialogовые формы проведения занятий и интегративные формы проведения итогового контроля, что позволяет полноценно реализовать поставленные задачи в новых условиях.

В отношении функциональных доминант профессиональной деятельности значимой является работа И. Ю. Иероновой [51], которая определяет необходимость формирования профессионально-посреднической культуры переводчика, представляя ее как динамичную систему аксиологических, деятельностных и личностно-

творческих регуляторов. В качестве элементов профессионально-посреднической культуры будущего переводчика выступают этническая толерантность, профессиональной менталитет и компетентность в межкультурном посредничестве. В содержание учебного процесса внедряются элективные курсы, направленные на формирование актуальных установок, навыков и умений, и организуются условия для развития профессионально-ценностных и посреднических характеристик на основе дискуссий, проектов, творческих работ и тренингов.

Актуализируется отсутствие целостного развития переводчика в процессе обучения. М. И. Прозорова [125] замечает, что уделяется внимание преимущественно предметно-практической, отчасти интеллектуальной и мотивационной сфере будущего переводчика, но фактически не развиваются эмоциональная, волевая, экзистенциальная и регулятивная сферы студентов. Обучение переводчика в вузе без развития данных составляющих оказывается недостаточно эффективным. В качестве средств развития предлагается комплекс упражнений в рамках обозначенных сфер (упражнения, расширяющие объем вербальной оперативной памяти, формирующие навык переключения с одного языка на другой, способность к концентрации и переключению внимания, развивающие речевую интуицию и мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение; упражнения на развитие ораторских способностей, вербальной лабильности и т. д.), деловые игры (предполагающие введение типичных проблемно-профессиональных ситуаций), психологический тренинг, аутогенную тренировку.

Доказывается важность обучения переводчиков с ориентиром на перспективу осуществления межкультурной коммуникации. Реализуя социокультурный подход, Н. А. Корнеева в качестве средств подготовки студентов к переводческой деятельности предлагает совокупность аутентичных текстов, содержащих социокультурную информацию. Тексты осваиваются с помощью упражнений, направленных на формирование выделенных компонентов профессиональной готовности.

Указывая на противоречие между потребностью общества в компетентных переводчиках в различных областях научного знания и отсутствием системы профессиональной подготовки переводчиков для конкретной профессиональной сферы, И. Г. Аникеева представляет профессионально-информационный подход в виде методологической основы учебного процесса. Профессионально значимая информация выступает в качестве средства формирования готовности к профессиональной деятельности. В учебный процесс вводятся профессионально-предметные блоки в рамках спецкурсов, которые позволяют освоить основы профессиональной деятельности применительно к заданным областям специализации.

Последнее время появляется большое количество работ, ориентированных на применение информационных технологий, которые функционируют как средства для освоения предметно-информационной сферы профессиональной переводческой деятельности (в целях обеспечения полноценности профессиональной подготовки в свете современных требований к специалистам) или как средства обучения, выполняющие более широкие педагогические функции.

Отмечается (Д. А. Алферова), что активное развитие информационных технологий изменило традиционные представления о профессионализме переводчика. Современный профессиональный переводчик должен не только владеть родным и иностранным языками, основами перевода, быть специалистом в конкретной предметной области, но и уметь использовать информационные технологии в качестве инструментов своей деятельности, которые позволяют ему значительно сократить время на поиск переводческих эквивалентов и соответствий, оформление текста перевода в зависимости от требований заказчика и т. д.

Формирование информационно-технологической компетенции будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации рассматривается (Н. Г. Инютин) как неотъемлемая составляющая их профессиональной подготовки в эпоху информационного общества и новых технологических условий работы. Данная компетенция позво-

ляет оптимизировать и рационализировать процесс работы переводчика в информационном обществе. В качестве инструментария выступают информационные ресурсы и технологии, программные и сетевые средства, пригодные для осуществления переводческой деятельности.

Определяя информационную компетенцию в качестве принципиальной составляющей профессиональной компетентности переводчика, А. В. Гребенщикова разрабатывает систему формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий, особенность которой заключается в поэтапном формировании компетентности в условиях комплексного использования информационно-коммуникационных технологий и применения активных методов обучения.

Анализируются возможности применения телекоммуникационных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущего переводчика (Е. В. Иванов), которые заключаются в развитии профессионально значимых переводческих умений (аналитических, прогностических, проектировочных, коммуникативных, рефлексивных, информационных), в овладении приемами профессиональной переводческой деятельности (конкретизация, генерализация, смысловое развертывание и др.), в развитии профессиональных переводческих качеств и способностей (профессиональное переводческое внимание, профессиональное переводческое мышление, ассоциативная память и др.), в развитии культуры профессионального переводческого общения, в овладении творческими способами и опытом выполнения переводческой деятельности, в развитии профессиональной мотивации, в осуществлении перехода от квазипрофессиональной к профессиональной деятельности.

Анализ стандартов позволяет констатировать применение информационных средств в современном образовательном пространстве в качестве директивы, что отчасти объясняет внимание исследователей к данной теме. В государственных стандартах [121, 123] в

числе требований к условиям реализации образовательных программ вводится необходимость обеспечения обучающихся современным компьютерным оборудованием, доступом к электронным библиотекам и к электронной информационно-образовательной среде организации, а сами умения использовать информационные технологии являются неотъемлемой составляющей профессиональных компетенций.

Отмечается необходимость оборудования компьютерных классов современной вычислительной техникой, наличие лингафонных классов и мультимедийных классов, оснащенных оборудованием для воспроизведения аудио- и видеоматериалов в аналоговых и цифровых форматах. Указанные директивы направлены на повышение качества образования и конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

Мультимедийные средства являются видом информационных технологий; их применение в процессе формирования профессиональной мобильности переводчиков позволяет реализовать поставленные задачи в требуемом качестве в новых условиях. Однако опыт профессиональной подготовки переводчиков ориентирует на необходимость включения в процесс формирования мобильности параметров, которые находятся за гранью возможностей мультимедийных средств, если они выступают исключительно в качестве автономного инструмента обучения.

Работы ученых доказывают принципиальность активных вариантов аудиторного взаимодействия (И. Ю. Иеронова, М. И. Прозорова), соответствия информационного содержания подготовки перспективным сферам переводческой специализации (И. Г. Аникеева), актуальность социокультурных параметров (Н. А. Корнеева), что требует непосредственного контакта преподавателя и членов группы на протяжении длительного периода времени. Профессиональная мобильность переводчиков является комплексной характеристикой, которую невозможно сформировать в рамках одного спецкурса в течение семестра или учебного года.

Вслед за Е. Р. Поршневой мы ориентируемся на междисциплинарную интегративность и предлагаем введение спецкомпонента в рамки ключевых дисциплин с целью формирования показателей профессиональной мобильности. В качестве основного инструментария выступают мультимедийные средства, позволяющие обновить классическое содержание и формы профессиональной подготовки в свете новых тенденций, ориентированных на последние достижения науки и техники и оптимизацию процесса обучения.

Реформы системы образования привели к снижению доли аудиторных часов при повышении требований к уровню подготовки выпускников. В современных условиях обучения использование мультимедийных средств становится объективной необходимостью, поскольку они во многом обеспечивают соответствие фактической подготовки специалистов требованиям образовательных стандартов и рынка труда.

Однако выступая в качестве рационализатора процесса обучения, мультимедийные средства не должны превращать полноценное образование в компьютерную фикцию. Применение мультимедийных средств предполагает комбинирование автономной работы и активного аудиторного взаимодействия, при котором данные средства являются уже не средой, моделирующей процесс обучения, а ресурсом для развития коммуникативных навыков и умений, рефлексии, мировоззренческих, эмоционально-волевых, регулятивных составляющих и других характеристик, определяющих профессиональную мобильность.

Таким образом, обращение к мультимедийным средствам вызвано стремлением к оптимизации профессиональной подготовки при сохранении достижений существующей педагогической практики. Данный ориентир определяет в качестве задач исследования комплексный анализ функций мультимедийных средств, потенциала их эффективности для формирования показателей профессиональной мобильности переводчика и последовательное внедрение данного инструментария в процесс подготовки специалистов, а

также предварительное уточнение самого понятия «мультимедийные средства».

Семантика термина «мультимедиа» определяет основную характеристику, которая заключается в том, что мультимедийные средства интегрируют несколько типов данных (текст, звук, графику, анимацию, фото- и видеоматериалы) в едином цифровом представлении. Особенностью, не связанной с базовым значением термина, но важной в рамках выделения мультимедийных средств в качестве класса инструментальных ресурсов, является возможность интерактивного взаимодействия с указанными типами данных. Интерактивность подразумевает процесс представления информации в ответ на запросы пользователя [96, 30].

В соответствии с распространенной исследовательской практикой, мультимедийные средства можно разделить на линейные и нелинейные. Примером линейного представления, по мнению некоторых авторов (А. М. Буров, Е. Г. Яременко, С. М. Соколов, Н. В. Лукиных, А. М. Орлов, В. М. Монетов), является кино (видео). А. А. Деникин замечает, что, несмотря на то, что видеоматериалы одновременно могут задействовать видео-, аудио- и текстовую информацию, они могут считаться лишь формально мультимедийными: «Мультимедийное произведение (продукт, объект) мультимедийно именно потому, что оно нелинейно, а зритель (пользователь) способен управлять информацией, передаваемой при помощи интерактивной мультимедийной системы (компьютер, смартфон, мультимедиа-диск и пр.)» [37]. По мнению автора, ни кинематографическое произведение, ни видеозапись, ни анимация не могут быть названы мультимедиапроизведением (или продуктом мультимедиа), но могут быть включены в структуру мультимедийного произведения, наряду со звуковыми, графическими, текстовыми вставками, рисунками, таблицами и т. д. Важным доводом в пользу исключения видео из спектра мультимедийных средств также является тот факт, что в научной традиции мультимедиа преимущественно рассматриваются как вид компьютерных технологий [10].

Тем не менее, нам представляется нерациональным отказываться от рассмотрения видеоматериалов в составе мультимедийных средств, применяемых для формирования профессиональной мобильности переводчиков. Во-первых, видеофрагменты, используемые для перевода, интегрируют видео-, аудио- и часто текстовую информацию, то есть объединяют несколько типов данных, а значит, ввиду базовой семантики термина (“multy” – «много»; “media” – мн. ч. от “medium” – «средство», «среда») мультимедийны. Во-вторых, видеофрагмент в условиях работы с будущими переводчиками воспроизводится преимущественно посредством компьютерного программного обеспечения с применением проектора и стационарной аудиосистемы (обеспечивающий качественный звук), а значит, функционирует в рамках компьютерных технологий. В-третьих, на занятиях по переводу работа с видеоресурсами предполагает сегментацию материала с управляемой преподавателем навигацией, а между студентами и видео происходит реактивное взаимодействие, поскольку аудиовизуальный сегмент информации для перевода предоставляется аудитории по мере окончания работы с предыдущим сегментом, и при необходимости предоставляется повторно.

Типология навигации, осуществляемая преподавателем, содержательно соответствует характеристикам линейного типа организации мультимедийных средств. Бент Б. Андерсен и Катя Ван ден Бринк относят к линейным мультимедийным средствам мультимедиаприложения (продукты, программы, проекты и т. п.) с линейной структурой представления содержания, которая последовательно проводит обучаемых через отдельные этапы усвоения знаний [96, 26]. Линейная навигация, по мнению авторов, аналогична содержанию книги или системе поиска, поскольку обучаемые имеют возможность выбирать раздел, но не могут управлять ходом изложения материала. Мультимедиаприложения, в которых информация представляется в нелинейном виде, основываются на технологиях гипертекста или гипермедиа: отдельные элементы информации



снабжаются статическими или динамическими связями – ссылками, позволяющими переходить на другие приложения или на другие элементы данного приложения [96, 27]. Очевидно, что в описанном авторами линейном варианте представления данных также возникает гипертекст, просто структура материала проще, а сам материал обладает большей степенью ограниченности.

Разница между линейными и нелинейными средствами проявляется в том, что при работе с нелинейными приложениями пользователь обладает большей свободой использования материала, структурированного при помощи гипертекста, он не только может выйти на интересующий его раздел или применить систему поиска, но также формировать индивидуальную траекторию изучения материала, управляя последовательностью перехода от одного раздела к другому с помощью меню или иных средств визуализации. Фактически термин «линейный» скорее связан с «линейной» (детерминированной, заданной) траекторией усвоения материала, нежели с «линейностью» мультимедийного средства как такового. В этом смысле сегменты видео в рамках последовательного перевода соответствуют сегментам информации, возникающим в компьютерных мультимедийных средствах.

В рамках формирования профессиональной мобильности переводчика помимо видео актуальны такие линейные средства, как электронные учебники / учебные пособия; в качестве нелинейных средств используются интеллектуальные тренажеры (направленные на развитие памяти и внимания), языковые тренажеры (направленные на развитие лексико-грамматических навыков и умений), интерактивные языковые платформы (предоставляющие широкий спектр возможностей для развития всех видов речевой деятельности), электронные образовательные системы (например, Moodle), проекты-презентации. Обозначенные средства выполняют разные функции в процессе формирования профессиональной мобильности.

О. В. Юдина, исследуя проблему формирования профессиональной компетентности студентов экономического вуза средствами

информационных технологий, выделяет следующие функции «компьютерной среды»: образовательную (дает знания); обучающую (учит общению с информационными средствами); развивающую (создает условия для самореализации на этапе вхождения в профессию); воспитывающую (стабилизирует обстановку, направленность на вхождение в профессию); компенсаторную (снижает затраты на обучение); адаптивную (привыкание к содержанию и режиму труда) [164, 164]. Мультимедийные средства являются компьютерной средой и выполняют те же функции, которые необходимо модифицировать в соответствии со спецификой профессиональной деятельности.

Образовательная функция мультимедийных средств (ориентированная на знание) связана с теоретическими дисциплинами. В данном отношении актуальны электронные учебники / учебные пособия, позволяющие студентам в удобное для них время изучать нужную информацию, лекционные проекты-презентации, позволяющие преподавателям представить материал в удобной для усвоения форме (визуальная опора позволяет в значительной мере упростить восприятие), а также электронные образовательные системы.

Система Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) позволяет преподавателю выкладывать на сайте в рамках своего курса текстовые, графические, аудио- и видеоматериалы, осуществлять контроль за деятельностью студентов, а также создавать тесты различной типологии, устанавливая дату и время открытия теста и ограничивая (при необходимости) длительность его выполнения. Возможен выбор метода оценивания. Например, если студентам разрешено несколько раз проходить тест, то можно по-разному вычислять результирующую оценку за тест (в расчет может приниматься только первая попытка, а другие игнорируются, или только последняя попытка; студенту можно разрешить ответить снова после неправильной попытки, налагая штраф за неправильный ответ и т. д.). В системе также предусмотрены форумы и чаты, которые представляют собой интерактивные средства комму-

никации между участниками курса. Компенсаторная функция в рамках работы с Moodle и электронными учебниками / учебными пособиями выражается в существенной экономии времени и трудозатрат преподавателя.

Обучающая функция мультимедийных средств связана с языковой подготовкой, формированием переводческих навыков и умений, а также с развитием умения работать с информационными ресурсами и техническим обеспечением, которое преимущественно происходит одновременно с формированием остальных навыков и умений по мере реализации задач, направленных на поиск и анализ информации, обработку и представление данных, а также в процессе интерактивного взаимодействия с мультимедийными ресурсами, ориентированными на развитие интеллектуальных или лингвистических характеристик будущего специалиста.

Языковая подготовка предполагает формирование навыков и умений по ключевым аспектам языка и видам речевой деятельности. Преимущество аудирования при помощи мультимедийных средств перед обычной аудиозаписью в более широком спектре заданий. Мультимедийные средства позволяют включать визуальные компоненты (например, можно выбирать изображение предмета или ситуации по описанию) и интеракцию (взаимодействие) с обучающим источником, которая обеспечивает возможность моментального генерирования результата, предоставление информации по допущенным ошибкам, регистрирование прогресса).

Полная замена аудиоресурсов мультимедийными источниками нерациональна, поскольку возникает неоправданная перегрузка зрительного канала. По этой причине навыки аудирования формируются с доминантным использованием аудиозаписей, а мультимедийные средства используются в качестве дополнительного источника, который позволяет разнообразить процесс благодаря иной форме представления данных. Программное обеспечение современных мультимедийных систем позволяет анализировать речь изучающего язык и визуально демонстрировать на диаграмме уровень артикуляторно-

интонационного совпадения речи студента и речи носителя языка. При достаточной практике можно достигнуть действительно хороших результатов в плане формирования артикуляторно-интонационных (фонетических) навыков.

Мультимедийные средства эффективны для развития грамматических навыков и умений ввиду презентабельности представления данных и быстрой проверки правильности варианта с возможностью перехода к блоку грамматической информации (которая оказалась неувоенной) для выявления причины ошибки. Эффективность применения мультимедийных средств для работы с грамматикой является высокой, так как грамматический навык – это автоматизм, который достигается длительной тренировкой. Предполагается, что на момент поступления у будущих специалистов данный автоматизм уже сформирован, но на практике так бывает далеко не всегда. Поэтому преподаватель часто оказывается в сложной ситуации: у студентов разный уровень владения грамматикой, и предусмотренный программой стартовый корректирующий курс не позволяет нивелировать знания поступивших.

На первом курсе системно рассматриваются все принципиальные грамматические явления, проясняются базовые закономерности, вводятся тонкости, происходит отработка повторенного и вновь изученного, но системное рассмотрение грамматики с той совокупностью упражнений, которую физически возможно проделать в рамках отведенного времени, не создает автоматизмов, поэтому после вводно-корректирующего курса у некоторых студентов остаются несформированными грамматические навыки. Рациональным способом решения проблемы является самостоятельная работа. Мультимедийные средства позволяют отработать грамматику до уровня автоматизма без непосредственного участия преподавателя (компенсаторная функция). Для данной цели могут применяться грамматические пособия, к которым прилагаются интерактивные диски, например, “Essential Grammar in Use” и “English Grammar in Use” автора Рэймонда Мэрфи (Raymond Murphey) или “Macmillan English Grammar”

автора Майкла Винса (Michael Vince). Грамматическая отработка предусмотрена в рамках комплексных курсов по изучению языка (например, Complete FCE, Empower, Face2face, Global, Touchstone), а также на мультимедийных сайтах в Интернете (например, examenglish.com, www.englishaula.com, lingualeo.ru). Обозначенные ресурсы способствуют оптимизации процесса профессиональной подготовки.

Высокий потенциал мультимедийных средств для формирования лексического запаса и умения оперировать лексическими единицами связан с возможностью контекстуализации или наглядной семантизации. Под семантизацией понимается «раскрытие понятийной, семантико-смысловой стороны языковых единиц и языковых правил» [46, 154]. Семантизация и запоминание слова происходят при соотнесении звуковой или визуальной оболочки со значением (состоящим из набора сем), при этом значение соотносится с референтом (денотатом, объектом) и часто наделяется определенной коннотацией, но для адекватного протекания исследуемых процессов принципиален контекст, способствующий корректному соотнесению (иноязычного) сигнификанта с нужным (часто знакомым по родному языку) сигнификатом (в противном случае мы получаем инвалидный знак). При введении новой лексики мультимедийные средства часто позволяют иллюстративно продемонстрировать нужный референт, что способствует лучшему усвоению языковой единицы ввиду визуальной опоры. Однако такой способ семантизации ограничен, поскольку проиллюстрировать можно только слова из предметной области (такие как стол, стул, дом и т. д.). В абстрактно-понятийной области мультимедийные средства актуальны в качестве ситуативного контекста с перспективой взаимодействия со средством отображения данных.

Многие современные учебные комплексы (Complete FCE, Empower, Face2face, Global, Touchstone, Unlock и др.) сопровождаются интерактивными дисками или интерактивной платформой и для каждого вокабулярного блока предусматривают совокупность заданий

на отработку изученной лексики. Студенты могут проделывать упражнения в удобном темпе и достаточном для запоминания количестве, что способствует качественному усвоению лексических единиц. Данная возможность позволяет более рационально использовать аудиторное время за счет снижения доли рутинных практик.

Обучающая и компенсаторная функции мультимедийных средств на лексическом уровне являются перспективными, поскольку они обеспечивают формирование лексических навыков и экономят аудиторное время. Тем не менее, язык – это не та область знания, в которой разумно допускать доминирование самостоятельной работы. Для профессиональных переводчиков принципиально важным является представление о тонкостях категории значения, которое впоследствии позволит им избежать ошибок в профессиональной деятельности. Качество развития лексических навыков и умений сопряжено со степенью вовлеченности преподавателя в процесс подготовки, с мониторингом освоения лексики, фронтальным анализом тонкостей компонентов значения, с формированием критического отношения к словарным соответствиям.

Эффективное развитие навыков и умений говорения осуществляется за счет использования видеоматериалов, которые фактически служат ресурсом, на основе которого возможно инициирование обсуждения.

Самыми перспективными жанрами являются кинофрагменты и реклама. Юрий Лотман, говоря об особенностях кино, отмечал, что «двойное отношение к реальности составляет то семантическое напряжение, в поле которого развивается кино как искусство <...> Искусство требует двойного переживания – одновременно забыть, что перед тобой «вымысел», и не забывать этого. Только в искусстве мы можем одновременно ужасаться злодейству события и наслаждаться мастерством актера» [80, 364]. Любой видеофрагмент, используемый в образовательных целях, сохраняет свои имманентные свойства, заключающиеся в самодостаточности созданной конструкции.

Возможно инициирование коммуникации, ориентированное на реальность или на модель реальности, то есть обсуждение поднятых в эпизоде проблем или способов их моделирования и имплицитных смыслов. Поскольку художественный фрагмент является автономным аудиовизуальным комплексом, совокупностью знаков, которые предполагают индивидуальное означивание, видеосообщение является неисчерпаемым ресурсом для размышлений, естественным стимулом к порождению высказываний, что позволяет развить аналитические, интерпретативные и коммуникативные составляющие профессиональной мобильности. Таким образом, видео создает гармоничную коммуникативную среду, представляя собой эффективный механизм мотивации для реализации речевого взаимодействия.

Реклама – тип высказывания, ориентированный на воздействие, на убеждение, на призыв к действию, поскольку основной целью является продажа рекламируемого товара или услуги, часто ничем не примечательных или фактически бесполезных, и этот тип высказывания предполагает специфическую организацию и особые средства выражения, интересную корреляцию визуального ряда и аудиоряда, а также использование различных техник, влияющих на подсознание, что предоставляет множество возможностей для самого разного типа анализа и интерпретации рекламного сообщения, способствует ментальному развитию и развитию навыков и умений иноязычного говорения.

Реклама является перспективным средством для создания собственно переводческих навыков и умений, поскольку прагматику используемых средств выражения требуется сохранить, что часто является непростой интеллектуальной задачей для переводчика ввиду того, что среди обозначенных средств появляются многозначные и омонимичные сообщения (как правило, в этих случаях рекламисты придерживаются одного понимания сообщения, а потребители – другого), традиционные стилистические средства в специфическом прагматическом контексте (использование тропов и средств экспрессивного синтаксиса, аллюзий, игры слов, устойчивых выраже-

ний, афоризмов и цитат) и имплицатуры, под которыми подразумевается такой способ передачи информации, при котором она в явном виде в тексте не выражается, но извлекается адресатом в силу особенностей мышления, языковых конвенций, разделяемых коммуникантами негласных постулатов речевого общения, социальных стереотипов [115].

Информационные технологии предоставляют возможности для самостоятельного развития актуальных в рамках переводческой деятельности навыков и умений коммуникативного характера. Существуют сайты, которые позволяют пользователям найти партнера для коммуникации в целях изучения иностранного языка. Коммуникация осуществляется как в письменной форме (путем обмена сообщениями), так и через голосовую связь или видеосвязь (при помощи Skype). Такое общение в образовательном отношении в некоторых аспектах уступает аудиторному общению, организованному преподавателем, а в некоторых его превосходит, в любом случае оно является очень ценным дополнением к развитию навыков и умений коммуникации.

Формирование коммуникативного компонента неотделимо от формирования межкультурной компетенции. Обозначенная интеграция связана с «общественным заказом», появившимся в результате осознания того факта, что процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах. Л. С. Выготский пишет о том, что мысль не совпадает с речевым выражением: «Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. То, что в мысли содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно» [26, 41]. При этом облекая мысль в определенную форму, мы перекодируем ее на язык со своими условностями, со своими традициями, с национальной спецификой, «язык, выступая как промежуточное звено между сознанием и действительностью, характеризуется своеобразным ко-



гнитивно-аксиологическим субстратом, формирующимся под влиянием особенностей действительности («культурный фокус»), особенностей сознания («зигзагообразность» отражения) и внутриязыковых особенностей (язык как моделирующая система)» [11, 197], и это накладывает определенные ограничения на реализацию коммуникации.

Видеоматериалы – продуктивный ресурс ознакомления с культурным наследием, традициями, обычаями, нормами поведения, стилем жизни, с коммуникативными доминантами; на уровне языка при содействии преподавателя предполагается ознакомление с лакунизированной лексикой, с несовпадениями в наборе сем, в коннотациях и в словоупотреблении. Фактически, это именно те сферы, которые отвечают за реализацию конструктивной коммуникации. Обсуждение просмотренного материала основывается на интерпретации. В данном случае важна непротиворечивость и убедительность, поскольку ни верифицировать, ни фальсифицировать какое-то утверждение часто невозможно (в основном из-за принципиально субъективной природы обсуждаемых феноменов). Ведущая цель – развить терпимость к инакомыслию, толерантное отношение к субъектам, выражающим противоположные мнения, иными словами, дать представление не только о дополнительной культуре, но и о значимости принципа дополнительности (сформулированного когда-то Нильсом Бором и впоследствии распространившегося на все научные и квазинаучные сферы) при описании и интерпретации явлений. Данная составляющая относится к адаптивно-регулятивному компоненту профессиональной мобильности.

Морис Мерло-Понти пишет: «Если бы речь предполагала мышление, если бы «говорить» означало, прежде всего, примыкать к объекту интенцией познания или представления, было бы непонятно, почему мысль стремится к выражению как к своему завершению, почему самый обыкновенный объект кажется нам неопределенным, пока мы не отыщем ему имя, почему сам мыслящий субъект пребывает в неведении своих мыслей, пока их не сформулирует или не вы-

скажет и не запишет для себя <...> Мысль в самом деле развивается в одно мгновение и словно вспышками, но затем мы еще должны ее присвоить, и именно благодаря выражению она становится нашей» [90, 232]. Говорение – это не просто обмен информацией, не просто выражение своих мыслей, сами мысли часто формируются в высказывании, в процессе говорения происходит осмысление явлений, а вместе с ними и понятий, сущности предметов.

Таким образом, обсуждение материала, инициированное мультимедийными источниками, способствует развитию мышления студентов и формированию их мировоззрения (развивающая и воспитывающая функции), а активация лексико-грамматических конструкций в процессе формулирования мыслей ведет к их прочному запоминанию (языковая компетенция). «Знание – это не результат чистого восприятия, поскольку восприятие всегда направляется и ограничивается схемами действия. Познание начинается с действия, а всякое действие повторяется или обобщается (генерализируется) через применение к новым объектам, порождая тем самым некоторую «схему», т.е. своего рода практический концепт» [114, 98]. Жан Пиаже считает, что «основная связь, лежащая в основе знания, состоит не в простой «ассоциации» между объектами (поскольку это понятие отрицает активность субъекта), а в «ассимиляции» объектов по определенным схемам, которые присущи субъектам» [114, 99].

Активизируя через речемыслительную деятельность усвоенные единицы, применяя их к иным феноменам, мы вписываем их в когнитивные схемы, которые все упорядочивают. Воспринятая и осознанная единица всегда занимает определенное место в сознании человека, место, представляющее собой негомогенную поверхность, пересекаемую различными концептуальными и ассоциативными волнами. К. Н. Григорян [33, 192] по итогам экспериментального исследования операционной структуры образного мышления приходит к выводу, что предъявляемое испытуемым слово вызывает восстановление (реинтеграцию) огромной системы связей, отображающих ситуацию, эмоциональные состояния, представления ощущений, ком-

плексы образов предметов, действий, понятий и слов, которые встречались человеку в его опыте. А. Р. Лурия указывает на то, что «каждое слово имеет сложное значение, составленное как из наглядно образных, так и из отвлеченных и обобщающих компонентов» [81, 23], при этом «называние предмета вплетено в целую сеть или матрицу возможных связей, куда входят и словесные обозначения различных качеств предмета, и обозначения, близкие по своей звуковой или морфологической структуре» [82, 301]. Овладевая словом, человек «автоматически усваивает сложную систему связей и отношений, в которых стоит данный предмет и которые сложились в многовековой истории человечества» [81, 22]. Успешное обучение предполагает обеспечение восприятия лексической единицы в контексте максимально возможного количества связей и перспективы осуществления ее ментальной ассимиляции. Для этого требуется качественная семантизация, контекстуализация и активация, которые могут обеспечиваться как за счет мультимедийных средств, так и на их основе.

Студенческие проекты-презентации развивают ценностно-мотивационные, когнитивные, адаптивно-регулятивные, рефлексивно-аналитические и коммуникативные составляющие профессиональной мобильности переводчиков. Аксиологические (ценностные) изменения связаны с позитивным отношением к самому процессу создания проекта, а также со стремлением представить качественную интересную работу, которую оценит не только преподаватель, но и студенческий коллектив. В данном случае активируются психологические механизмы, связанные с развивающе-воспитательными возможностями коллектива: уважение студенческой аудитории, полученное в результате представления достойной работы, вряд ли может не интересовать обучающихся в ценностном плане. Мотивационный уровень связан с повышенной заинтересованностью студентов в выполнении работы в связи с возможностью исследования по собственному желанию выбранной сферы и презентации творчески обработанного и проанализированного материала в привлекательной форме. Показатели, характерные для когнитивного компонента, развиваются

при усвоении новой информации в процессе ее поиска, анализа, синтеза и интерпретации. Поскольку проекты выполняются преимущественно в группах и требуют координированных командных действий для достижения ожидаемого результата, развиваются коммуникативный и адаптивно-регулятивный компоненты. Развитию коммуникативной составляющей способствует этап обсуждения проекта после презентации. На том же этапе развивается дипломатичность и самоконтроль, позволяющие на достойном уровне реагировать на вопросы и замечания коллег. Рефлексивно-аналитический уровень преимущественно активируется на этапе оценки качества созданного проекта. Оценка может осуществляться либо в форме обсуждения слабых и сильных сторон, либо в письменной форме, например, в рамках задания указать достоинства и недостатки. Если преподаватель использует метод студенческих портфолио, то рефлексивные оценки работ, выполненных с использованием мультимедиа-ресурсов, можно системно организовывать, отслеживая прогресс.

Среди интеллектуальных составляющих для переводчика важными являются память и внимание. По этой причине курс устного перевода обязательно включает в себя раздел по мнемотехнике и переключению внимания. Однако в аудиторном режиме невозможно отводить много времени на данный вид деятельности, что предполагает необходимость самостоятельной работы. Мультимедийные тренажеры предоставляют широкий спектр заданий как на тренировку памяти, так и на тренировку внимания, позволяя студентам работать с обозначенным ресурсом в удобное время в индивидуально определяемом темпе и количестве.

Таким образом, мультимедийные средства могут применяться для формирования всех компонентов профессиональной мобильности переводчиков, однако сам потенциал их эффективности в отношении различных компонентов неодинаков.

В соответствии с потенциалом эффективности можно выделить три категории мультимедийных средств: 1) мультимедийные средства, которые непосредственно формируют необходимые навыки и

умения (преимущественно тренажеры, ориентированные на лексико-грамматический и интеллектуальный сектор (память, внимание)), а также различные формы сетевой работы, ориентированные на самостоятельный поиск и анализ информации при подготовке презентаций (рефлексивно-аналитический сектор)); 2) средства, которые служат ресурсом для развития необходимых навыков и умений, при этом само развитие осуществляется преимущественно в аудиторном режиме (видеоматериалы (коммуникативные навыки и умения), проекты-презентации (адаптивно-регулятивный сектор)); 3) средства, которые выполняют вспомогательную функцию, при этом навыки и умения формируются преимущественно с применением других средств (например, интерактивные аудиозадания, ориентированные на формирование навыка восприятия речи на слух).

Компенсаторная функция является ведущей: мультимедийные средства позволяют в значительной мере рационализировать и интенсифицировать процесс, повысить эффективность при сходных трудозатратах. Тем не менее, в обучении, как и в любой деятельности, важна гармония и правильный баланс, и мультимедийные средства должны гармонично вписываться в общий процесс по мере фактической необходимости.

## **Выводы**

1. Перспективы успешного функционирования специалистов в рамках современного рынка труда определяются ориентиром на «экономику знаний», на практическое применение всей совокупности приобретенных навыков и умений, на сформированность адекватного и гибкого мышления, направленного на оптимизацию, максимальную эффективность, толерантность к неопределенности, самокоррекцию и самосовершенствование, что предполагает необходимость развития профессиональной мобильности как свойства, обеспечивающего практическую реализацию полученного образования. Профессиональная мобильность как педагогическая категория

выражает сущность новых образовательных тенденций, характерных для изменившейся парадигмы социального развития, основным ресурсом которого является конкурентоспособный человеческий потенциал.

2. Профессиональная мобильность – свойство личности, выражающее готовность индивида к профессиональной динамике на основе профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений, в соответствии с мотивационно-мировоззренческими установками, ориентированными на успешную реализацию в профессиональной сфере деятельности. Профессиональная динамика рассматривается в физическом и/или интеллектуально-психологическом аспекте, предполагая перемещение в профессиональном контексте на вертикальном или горизонтальном уровне и/или внутреннюю модификацию, выражающуюся в личностном развитии, получении новых необходимых знаний, выработке новых навыков и умений.

3. Совокупность универсальных компонентов профессиональной мобильности, актуальных для любой сферы занятости, представляет собой функционально интегрированную систему, включающую операционный ресурс (профессионально значимые качества, знания, навыки и умения) и механизмы реализации, основанные на мировоззренческих позициях (связанных с комплексом психологических установок на развитие, оптимизацию, повышение эффективности и продуктивное межличностное взаимодействие) и адаптивно-регулятивных параметрах (позволяющих преодолевать дискомфорт новизны и успешно встраиваться в модифицированные структуры).

4. Специфика профессиональной деятельности переводчика определяется предметом деятельности – переводом, задающим совокупность функций. Перевод является видом языкового посредничества, поэтому специфика профессиональной деятельности переводчика может быть охарактеризована как посредническая или коммуникативно-посредническая. Коммуникативно-посредническая функция является доминантной, однако профессиональная деятельность переводчика не ограничивается реализацией акта передачи

исходной информации путем создания на ином языке коммуникативно равноценного текста или адаптированной передачей содержания в соответствии с актуальными целями. Определение структуры профессиональной мобильности предполагает учет других функций, обуславливающих особенности деятельности переводчика. Информационно-аналитическая, диагностическая, межличностно-коммуникативная функции и функция профессионально-личностного саморазвития также определяют содержание компонентов профессиональной мобильности переводчиков, предполагая необходимость учета мотивационно-мировоззренческих, лингвистических, культурно-когнитивных, профессионально-предметных, собственно переводческих (техника перевода), информационно-технологических, психологических, организационных и межличностно-коммуникативных (интерактивных) параметров в рамках анализа комплексного взаимодействия переводчика с потребителями перевода, работодателями и коллективом. Структура профессиональной мобильности переводчиков определялась на основе анализа функций профессиональной деятельности и включает ценностно-мотивационный, когнитивный, адаптивно-регулятивный, рефлексивно-аналитический и коммуникативный компоненты. Учет универсальных характеристик профессиональной мобильности, анализ опыта подготовки переводчиков в вузе и основных требований к специалистам позволили определить основные показатели компонентов и выделить критерии их сформированности.

5. Изменение требований к результатам обучения и условий их реализации предполагает необходимость определения эффективных средств, обеспечивающих качественное выполнение поставленных задач. Определение средств формирования профессиональной мобильности осуществлено на основе анализа опыта подготовки студентов к профессиональной деятельности переводчика с учетом современных тенденций к оптимизации процесса обучения и повышению уровня эффективности профессиональной подготовки. Выбор мультимедийных средств связан с их перспективностью в условиях

повышения требований к уровню выпускника при одновременном уменьшении аудиторных часов.

6. Установлено, что электронные системы оптимизируют аудиторную и внеаудиторную работу как преподавателя, так и студентов, однако корректность применения данного инструментария предполагает принципиальную невозможность его доминирования в образовательном процессе. Качественная подготовка переводчиков основана на рациональном целенаправленном комбинировании электронных и аудиторных вариантов взаимодействия в правильных пропорциях. Любое перспективное средство является способом реализации педагогической задачи, и результат его применения зависит не только от имманентных возможностей самого средства, но и от особенностей среды, в которой оно используется, от особенностей субъекта, реализующего процесс обучения, от его способностей адекватно адаптировать способы взаимодействия в соответствии с перцептивными и интерактивными особенностями студентов.



## **Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

### **2.1. Система формирования профессиональной мобильности переводчиков**

Социальный заказ, выражающийся в требованиях работодателей к современным переводчикам, предполагает не только создание концептуально-прикладной базы в рамках языковой области знания, но и выработку таких навыков и умений, которые позволят в перспективе успешно применить созданный знаниевый ресурс в условиях непрерывного становления и постоянной модификации профессиональной сферы – сферы услуг, функционирование в рамках которой предполагает (помимо сформированности основных (лингвистических и переводческих) компетенций) наличие социально-коммуникативных навыков и умений, а также комплекса характеристик, основанных на психологических установках, позволяющих развивать и поддерживать стремление к интеллектуально-психической динамике (саморазвитию интеллекта, профессионально важных навыков, умений, эмоционально-волевых, адаптивно-регулятивных свойств) и вертикальной пространственной динамике.

Тем не менее, подготовка современных переводчиков чаще всего ограничивается развитием основных компетенций, ориентированных на осуществление (межкультурной) коммуникации, и не включает параметры, которые способствуют встраиванию в динамичный контекст профессиональной реальности. Создание системы формирования профессиональной мобильности переводчиков инициировано стремлением разрешить противоречие между фактиче-

скими потребностями рынка труда в специалистах, готовых к продуктивному функционированию в условиях постоянных изменений сферы услуг, и результатом подготовки переводчиков с ориентиром на перспективу реализации межкультурного взаимодействия.

Методологические подходы в рамках системы определены с учетом комплекса детерминант конвенционального, социально-профессионального и методического характера.

Системный и научно-диагностический подходы определяются конвенциональными детерминантами, обуславливающими демаркацию научного знания и описание педагогического процесса в рамках канонов научного анализа. Системный подход предполагает рассмотрение процесса формирования профессиональной мобильности переводчиков как системы, состоящей из совокупности взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и выступающих в качестве целостного единства (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, Н. О. Яковлева). Рассмотрение процесса формирования профессиональной мобильности как системного явления вызвало необходимость выделения основных структурных составляющих системы (схема 4) и анализ их функционирования в рамках единого комплексного взаимодействия, направленного на решение исследовательских задач.

Научно-диагностический подход (И. Лакатос, К. Поппер; Е. А. Михайлычев, Д. А. Новиков) определяет характеристики результативного элемента в рамках общенаучного критерия – верификации теории, что предполагает необходимость отбора инструментов проверки теории в соответствии с принципами репрезентативности, надежности и валидности.

Функциональный, контекстный и компетентностный подходы связаны с социально-профессиональными детерминантами. Функциональный подход (Ю. М. Марков, А. М. Санько) определяет методологический элемент системы, который содержит базовое основание для проектирования обучения в соответствии с принципом функционального соответствия. Ориентир на профессиональные функции (ФДП – функции деятельности переводчика), которые специалист должен выполнять в современных условиях, позволяет обеспечить

полноценность профессиональной подготовки, соответствие характеристик специалиста реальным требованиям рынка труда. Ориентир на функциональный спектр мультимедийных средств (ФМС – функции мультимедийных средств) и потенциал их эффективности для формирования характеристик, обеспечивающих выполнение трудовых функций, позволяет повысить качество профессиональной подготовки и оптимизировать процесс обучения.

Контекстный подход (А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев) предполагает развитие у студентов предметно-профессиональных и личностных качеств, ориентированных на профессиональную сферу деятельности (профессиональный контекст), и заключается в моделировании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста [24; 31]. Ориентация на процесс решения задач, связанных с дальнейшей переводческой деятельностью, обеспечивает наличие личностного смысла в ходе формирования профессиональной мобильности переводчиков.

Компетентностный подход также ориентирован на развитие в соответствии с профессиональным контекстом. В рамках компетентностного подхода подготовка специалистов становится более комплексной и целевой (по сравнению с академическим подходом), ориентированной на реальные потребности рынка труда, поскольку помимо передачи профессионально-технологических знаний и формирования предметно-операционных навыков и умений, происходит развитие универсальных способностей, которые востребованы на современном рынке труда (А. В. Гребенщикова, Е. В. Долинский, Н. Г. Инютин, Е. Р. Поршнева, М. А. Пахноцкая, О. Н. Ярошенко).

Для корректного определения актуальных компетенций учитывались не только образовательные стандарты, регламентирующие требования к подготовке специалистов, но и стандарты качества в области предоставления переводческих услуг, которые включают требования к подготовке переводчиков в аспекте функционирования в рамках рынка труда. Данный аспект определяется потребностями заказчиков (клиентов) и переводческих организаций, выступающих в качестве поставщиков переводческих услуг.

Система формирования профессиональной мобильности переводчиков

Цель: формирование профессиональной мобильности студентов – будущих переводчиков								
Задачи: развитие показателей в структуре профессиональной мобильности студентов – будущих переводчиков								
Методологический элемент (функциональный подход)	ФДП	ФМС	Сод. элемент (контекстный, компетентностный подходы)	Процессуальный элемент (лично-деятельностный, комбинированный подходы)		Результативный элемент (научно-диагностический подход)		
				АМО	МС		ГУ	Ком-ты
Инф.-аналит.		Образ.	Д-ня: «Теор. гр.» С-г: «Освоение теор. основ англ. гр. в рамках проектной технологии»	Проектн. метод, дискуссия	ПО PowerPoint	Познавательные-поисковые, аналитические, рефлексивно-оценочные	Рефл.-аналит.	Анализ адекват
Междл.-ком.		Обуч., компенс.	Д-ня: «ПУПР»; «Теор. и практ. гр. англ. яз.» С-г: «МР как инт. среда, модель-я процесс обуч-я»	Пробл. метод	ПО на CD-ROM; Cambridge Sambridge LMS; м-е сайты; тренажеры	Тренировочные и коммуникативные (по основным аспектам языка и видам речевой деятельности)	Ком-й	Ком-я гот-ть
Ком.-поср.		Восп.	Д-ня: «ПКПП» С-г: «Проф. моб. переводчиков» (авторский учебный курс)	Модел-е (имитация) проф. ситуаций	Видео; ПО PowerPoint	Лекс., генер., трансф., анализ, интерпрет., позн.-поисковые, презент., рефл.-оцен., творческие, ком.-интерактивные	Цен.-мот.	Проф.-перев. напр-ть
Проф.-лич. самор.	Разв.	Проф.-перев. напр-ть						
Диагн..	Адапт.	Проф.-перев. напр-ть						
Принцип функционального соответствия			Принцип контекстности	Принципы рациональной оптимизации процесса обучения, активности, индивидуализации, социализации, сознательности		Принципы репрезентативности, надежности, валидности		
Системный подход (принципы системности, интеративности)								

Заказчики обеспечивают экзистенциальную жизнеспособность сферы переводческих услуг, поскольку переводческая деятельность актуальна лишь тогда, когда есть потребность в переводе, и данная потребность реализуется в том качестве, которое устраивает потребителя создаваемого продукта, что не может не отражаться на характеристиках специалистов, определяя, таким образом, трансформации в системе подготовки. Конкурентоспособность переводческих организаций обуславливается соответствием производимого продукта существующим стандартам. Стандарты качества в области оказания переводческих услуг (ISO 17100, ASTM F 2575, ISO/TS 11669, ПР 50.1.027) направлены на регламентирование деятельности организаций в целях функциональной оптимизации их работы.

Параметры определения уровня профессионализма переводчика в рамках стандартов качества, а также операционные особенности взаимодействия внутри организации на этапе реализации переводческого проекта требуют отражения в процессе обучения, детерминируя характеристики, направленные на перспективы полноценного выполнения профессиональных функций. Учет детерминант социально-профессионального характера совместно с детерминантами методического характера позволяет определить оптимальную методологию формирования профессиональной мобильности переводчиков на основе корреляции существующих социально-профессиональных задач и методики подготовки к перспективе их эффективной реализации.

Детерминанты методического характера обуславливают применение личностно-деятельностного и комбинированного (blended learning approach) подходов. Личностно-деятельностный подход ориентирован на активную позицию обучающихся, которые выступают не в качестве пассивных объектов воздействия, а в качестве субъектов, способных к индивидуальному целенаправленному развитию, что вызывает необходимость создания условий для такого рода развития (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, И. С. Якиманская). В рамках системы формирования мобильности личностно-деятельностный подход важен в контексте методов, форм и средств обучения, позволяющих качественно реализовать поставленные задачи.

Ориентация на оптимизацию процесса формирования профессиональной мобильности обусловила обращение к концепциям комбинированного (смешанного) подхода (Т. Anderson, С. J. Bonk, С. R. Graham, М. Kaur, J. Kenny, E. Newcombe, N. Smith, J. Stein), которые предусматривают органичную интеграцию рационально отобранных взаимодополняющих аудиторных и сетевых методик работы и технологий. Обучение в рамках комбинированного подхода характеризуется совмещением сетевой работы с источниками образовательной информации и активного аудиторного взаимодействия, что позволяет индивидуализировать процесс обучения, развить рефлексивные навыки и дифференцированно подходить к развитию изучающих язык в соответствии с их особенностями [186, 612].

Определение содержательного элемента системы осуществлялось в соответствии с принципом контекстности (в рамках контекстного подхода), что предполагало ориентацию на развитие профессионально важных качеств, навыков и умений и включение в учебные дисциплины спецкомпонента, позволяющего интенсифицировать профессиональное развитие в рамках универсальных (метапредметных/социальных) компетенций когнитивного, коммуникативного, рефлексивного и адаптивно-регулятивного характера («Теоретическая грамматика английского языка»), языковых компетенций («Практика устной и письменной речи» (ПУПР)); «Теория и практика грамматики английского языка») и переводческих компетенций («Практический курс профессионального перевода» (ПКПП)).

Процессуальный элемент системы основывается на принципах рациональной оптимизации процесса обучения, активности, индивидуализации, социализации, сознательности и включает активные методы обучения (АМО), мультимедийные средства (МС) и группы упражнений (ГУ), позволяющие развивать основные показатели профессиональной мобильности переводчиков.

На дисциплине «Теоретическая грамматика английского языка» студенты проводили самостоятельную исследовательскую работу с on-line ресурсами и готовили проекты-презентации, направленные

ные на расширение представлений о сущности и функциональном спектре грамматики. Тематика проектных заданий включала исторический экскурс в развитие английской грамматики, позволяющий оценить трансформацию грамматических явлений с учетом противоречивости научных трактовок (анализ теорий, касающихся потери флективности, анализ первых английских грамматик, предпосылок их возникновения, достоинств и недостатков), а также современные проблемы, связанные с выделением грамматических категорий, классификацией грамматических явлений, с отсутствием унификации в представлении грамматических правил в разных источниках, с наличием конфликтов между официальной нормой и практическим применением, которое в перспективе может быть нормативно закреплено, вытеснив старую норму или создав новую альтернативную традицию на равноправных основаниях.

Проекты способствовали осознанию конвенциональности грамматической системы и необходимости критического осмысления языковых явлений. Познавательно-поисковые, аналитические и рефлексивно-оценочные упражнения (таблица 7) позволили распознать относительность мировосприятия и его языкового преломления и сформировать аналитическую адекватность (выделенную в качестве критерия рефлексивно-аналитического компонента) на уровне оценки информации (универсального и металингвистического характера) и собственной деятельности.

В рамках курса «Практика устной и письменной речи» применялось интерактивное программное обеспечение для развития основных аспектов языка и видов речевой деятельности, что способствовало формированию коммуникативной готовности как критерия коммуникативного компонента профессиональной мобильности. Использовались мультимедийные ресурсы (MP) платформы Cambridge LMS и языковых сайтов.

На занятиях по «Теории и практике грамматики английского языка» применялись грамматические тренажеры. Тренировочные (языковые) и коммуникативные (речевые) упражнения способство-

вали формированию лексического запаса и развитию умения оперировать лексическими единицами, развитию грамматических навыков и умений, фонетических навыков, навыков и умений восприятия и понимания речи на слух; навыков и умений работы с текстом; навыков и умений письменной и устной речи (таблица 8). Для обеспечения полноценности развития коммуникативной готовности работа с мультимедийными средствами дополнялась активными методами, направленными на максимальное вовлечение студентов в (аудиторное) коммуникативное взаимодействие. Проблемный метод являлся ведущим.

Таблица 7

**Комплекс упражнений на формирование  
аналитической адекватности  
(дисциплина «Теоретическая грамматика английского языка»)**

Группы упражнений	Виды упражнений
Познавательные-поисковые	Исследование сфер знания, связанных с систематизацией и трансформацией грамматических явлений, их нормативным закреплением, анализом и интерпретацией
Аналитические	Анализ грамматических явлений (основных категорий, частей речи, членов предложений и т. д.); сравнительный анализ грамматических структур и категорий (анализ преломления восприятия онтологического времени в грамматические структуры в английском и русском языках (категории времени, вида, залога, наклонения); категории числа, рода, падежа у существительных и т. д.)
Рефлексивно-оценочные	Анализ успешности проведенной исследовательской деятельности и презентации проекта

«Практический курс профессионального перевода» позволил сформировать профессионально-предметные показатели мобильности посредством выполнения заданий, вошедших в специально подготовленное (для исследования) учебное пособие «Профессиональная мобильность переводчиков».



**Комплекс упражнений на развитие  
коммуникативной готовности  
(дисциплины: «Практика устной и письменной речи»;  
«Теория и практика грамматики английского языка»)**

<i>Группы упражнений</i>	<i>Виды упражнений</i>
Тренировочные (языковые)	Алгоритмизированные упражнения на установление соответствий (звуков, слов, текстов и т. д), трансформационные, подстановочные упражнения с ориентиром на аспекты языка (фонетика, грамматика, лексика) и виды речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение)
Коммуникативные (речевые)	Форумы, блоги, чаты; написание эссе, писем, рецензий и т. д.

Пособие интегрировало все основные параметры, направленные на развитие мобильности в контексте профильной дисциплины. Упражнения, включенные в пособие (таблица 9), преимущественно ориентированы на развитие профессионально-переводческой направленности, переводческой готовности и адаптивно-регулятивного потенциала (АРП), которые являются критериями сформированности ценностно-мотивационного, когнитивного и адаптивно-регулятивного компонентов профессиональной мобильности переводчиков.

Видеоматериалы и вспомогательные тексты для пособия подобраны в соответствии с наиболее актуальными для переводчика жанрами и содержат различные сложности переводческого плана, решение которых позволяет развить технику перевода. В пособие также включены видео, посвященные секретам успешности в реализации своего потенциала (в учебе и профессиональной деятельности), материалы по саморегуляции, сохранению эмоционального равновесия и борьбе со стрессовыми ситуациями, а также фрагменты, направленные на развитие способности влиять на принятие решений окружающими.

Данные ресурсы позволяют студентам осознать, что их профессиональные перспективы не всегда зависят от качества интеллектуального продукта (перевода), который они создают. Много зависит

**Комплекс упражнений на формирование профессионально-переводческой направленности, переводческой готовности и адаптивно-регулятивного потенциала (дисциплина «ЛКПП»)**

Группы упр.	Виды упражнений
Лексические	Упражнения, ориентированные на усвоение лексических единиц (подстановочные, соотносительные, распределение лексики по группам, составление терминологических списков); упражнения, ориентированные на генерирование лексики в рамках заданной тематики (мозговой штурм, добавление релевантных предметов/понятий и характеристик к рассматриваемому явлению)
Генера- тивн.	Упражнения на генерирование определений (на раскрытие содержания предмета/понятия, на способность к выявлению родо-видовых характеристик); упражнения на генерирование аргументов (доводов) в рамках ответа на поставленные вопросы; комментирование высказываний с аргументацией позиции; упражнения на логическое развитие, прогнозирование событий/ситуаций, представление альтернативных вариантов развития событий. Тексто-образующие упражнения
Транс- форм.	Устный/письменный перевод видео/текстов разной жанрово-стилистической принадлежности; адаптивное транскодирование (на материале трейлеров, коммерческой рекламы, саундтреков). Перевод в рамках смоделированного контекста профессиональной деятельности (презентации компаний, продуктов, строительных объектов и т. д., представление научных/научно-популярных докладов, выступления в рамках освещения социально-личностных, образовательных, профессиональных проблем; анализ биографии и концепций ученых, руководителей и т. д.)
Аналит.	Анализ материала, направленного на формирование профессиональной этики и продуктивных психологических установок (ориентация на развитие, длительное приложение усилий, межличностное взаимодействие). Анализ переводческих трансформаций, сложностей перевода, обоснование принятия переводческих решений, анализ готового перевода на предмет выявления положительных и отрицательных сторон (с аргументацией и коррективами). Анализ материала, касающегося адаптивно-регулятивных параметров профессиональной деятельности. Выявление сходств и отличий (в предметной/понятийной области, в сфере занятости, в рамках социальных/культурных характеристик); анализ явлений и обстоятельств в рамках заданных аспектов; упражнения на саморефлексию и внешнюю рефлексию
Интер- прет.	Упражнения, ориентированные на выявление смысла сегмента сообщения на основе контекста и/или фоновых знаний (упражнения на инференцию). Интерпретация на уровне содержания, стиля, прагматики средств выражения
Позн.- поиск.	Исследование сфер знания, связанных с профессиональной успешностью
Презен- тац.	Представление проекта в привычном окружении/в непривычном окружении
Рефл.- оцен.	Анализ представления проекта/процесса перевода
Творче- ские	Упражнения на развитие фантазии и ее воплощение в заданной форме (презентация идеи фильма, идеальной работы, идеального дома и т. д.); упражнения, предполагающие погружение в воображаемые условия с ориентиром на описание реакций, ощущений, событий
Коммун.- интеракт.	Упражнения на реализацию коммуникативного взаимодействия: анализ проблемных ситуаций в группах с последующим представлением совместных способов решения; подготовка групповых проектов; обсуждение в рамках презентации проекта

от продуктивности межличностного взаимодействия. Ценность видеоматериалов в отношении коррекции мировоззренческих позиций заключается в том, что отсутствует репрессивная программа, направленная на трансформацию самосознания, равно как и директивный психологический тренинг по личностному росту или межличностному взаимодействию. Мировоззренческие аспекты вводятся в качестве тематических, открывая перспективы для анализа, критики и интерпретации плана содержания совместно с планом выражения, при этом тематический материал является ресурсом для профессионально-предметного развития, поскольку содержит аутентичные лексико-грамматические единицы, представляющие интерес в переводческом отношении.

Проектные задания, включенные в финальный блок каждого юнита, построены с учетом необходимости активировать на этапе подготовки познавательные, поисковые и аналитико-интерпретативные механизмы и ориентированы на моделирование реального контекста переводческой деятельности на этапе презентации, что достигается за счет включения в спектр заданий спонтанного устного перевода проектов, который выполняется студентами, не вовлеченными в проектную работу. Таким образом, они оказываются не пассивными слушателями и критиками подготовленных проектов, а участниками имитации профессиональной деятельности.

Развитию адаптивно важных качеств способствуют изменения в аудиторном составе: периодическое объединение групп, приглашение других преподавателей на презентацию проекта, обмен докладчиками. Регулярное острашение окружения является неотъемлемой составляющей процесса формирования профессиональной мобильности, поскольку оно обеспечивает развитие способности адаптироваться к дискомфорту новизны. Переводчик должен быть готов переводить речь незнакомых/малознакомых людей в кругу лиц ему также неизвестных/малоизвестных.

Принцип рациональной оптимизации процесса обучения (в рамках комбинированного подхода) обусловил применение совокупности средств трех категорий: мультимедийные ресурсы, функцио-

нирующие в качестве компьютерной интерактивной среды, позволяющей студентам самостоятельно формировать требуемые навыки и умения (программное обеспечение на CD-ROM; платформа Cambridge LMS (Empower), мультимедийные сайты examenglish.com; englishaula.com; грамматические тренажеры), мультимедийные средства как инструмент саморазвития, реализуемого в процессе исследовательской деятельности (проекты-презентации), и как основа для аудиторного взаимодействия (видео, проекты-презентации). Последняя категория средств обусловила включение в процесс обучения дополнительных групп заданий проблемно-ориентированного, информационно-аналитического, трансформационно-аналитического, межличностно-интерактивного и контекстно-моделирующего характера.

Принцип рациональной оптимизации процесса обучения заключается в том, что применение мультимедийных средств должно быть рационально интегрировано в систему подготовки. Профессиональная мобильность переводчиков формируется на протяжении всего процесса обучения благодаря языковым, общетеоретическим и переводческим дисциплинам. В рамках каждой дисциплины ставится определенная цель, спектр задач и определяется совокупность методов и приемов для их реализации. Комбинированный подход основан на механизмах увеличения степени эффективности реализации цели. Грамотное комбинирование традиционных и мультимедийных средств позволяет добиться максимальной эффективности в единицу времени. Невозможно качественно сформировать все компоненты мобильности исключительно мультимедийными средствами, но практически все из них можно сформировать с применением данных средств, интегрируя аудиторную и внеаудиторную работу на основе взаимодополнения очных форм работы и электронных вариантов взаимодействия.

Принцип активности (связанный с концепциями личностно-деятельностного подхода) также определяет средства формирования профессиональной мобильности и формы организации процесса обучения. Следование данному принципу способствует постепенному

аккумуляции необходимых знаний, навыков и умений, а также усвоению продуктивной техники саморазвития. Мультимедийные средства позволяют реализовать индивидуальную траекторию развития студента, который выступает как активный субъект учебной деятельности. Возможность работы с учебными материалами в удобной для студентов форме и в индивидуально определяемом темпе способствует реализации активного, самостоятельного обучения. Нелинейные мультимедийные средства обеспечивают постоянное вовлечение студента в обучающий процесс, пассивность физически невозможна, поскольку изучающий язык сам отвечает за процесс, сам выбирает (сравнительно) удобное время и условия для реализации, сам направляет и часто курирует собственную деятельность.

Тем не менее, чрезмерная студенческая автономность негативно сказывается на качестве освоения языка, поскольку она способствует формированию фонетических искажений, приводит к неправильному словоупотреблению и грамматическому оформлению речи. По этой причине образовательные стандарты запрещают готовить переводчиков с применением исключительно электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [121]. При подготовке профессиональных переводчиков возникает необходимость контроля автономного обучения и его ограничения. Полноценность активности предполагает оптимизированное сочетание интерактивного взаимодействия с компьютерной средой и аудиторного межличностного интерактивного взаимодействия.

Принцип индивидуализации заключается в учете индивидуальных характеристик субъектов образовательной деятельности и соответствующей организации процесса обучения. Тем не менее, при формировании профессиональной мобильности возникает необходимость создания оппозиции для индивидуализации и субъектности, определенных в рамках личностно-деятельностного подхода. В качестве оппозиции выступает социализация, которая ведет к унификации определенных субъектных характеристик, что способствует нормализации отношений между индивидами и непосредственно определяет перспективы профессиональной мобильности.

Важно приобщение к общественной структуре с ее характерными особенностями, нормами и директивами, усвоение техник общения, принятых в определенном типе общества, даже если это не согласуется с эмоционально-психическими предрасположенностями обучающихся. Необходимо преодоление индивидуальных склонностей, нивелирование в структуре принятых университетских норм, что в перспективе поможет выпускникам встроиться в рабочий контекст, требующий следования существующему распорядку, режиму и предполагающий согласование с установленными нормами выполнения заданий.

В контексте занятий иностранным языком и практики перевода студент учится общаться так, как этого требуют нормы межкультурной коммуникации и особенности страны изучаемого языка, учится сдерживать или эвфемизировать индивидуальные выражения (вербальные и физические), некорректные с общепринятой точки зрения. Доминирование индивидуализации в процессе подготовки переводчика может привести к недостаточному развитию социально важных навыков и умений. Переводчик осуществляет свою деятельность в социальной среде, непосредственно или опосредованно взаимодействуя с людьми, поэтому профессиональные перспективы напрямую зависят от совместной реализации индивидуализации и социализации на этапе обучения.

Актуальность принципа индивидуализации в рамках формирования профессиональной мобильности заключается в учете индивидуальных особенностей с соответствующей адаптацией программы, модификацией способа преподнесения материала и типологии контакта (как со всей аудиторией, так и с отдельными составляющими ее индивидами). Человек от рождения является обладателем определенного темперамента, во многом определяющего тип поведения, стиль мышления и говорения. Кроме того, у всех людей свой характер, сформированный на основе темперамента под воздействием окружающей среды, разный интеллектуальный уровень, разный запас знаний, разные способности, поэтому в задачи преподавателя входит анализ потенциальных трудностей материала для конкретной

аудитории, адаптация материала в соответствии с речевым опытом студентов и выбор соответствующей методики работы.

Индивидуальная направленность процесса обучения должна быть оправданной и умеренной, что выражается в согласованности с задачами курса и финальной целью – формированием профессиональной мобильности. В некоторых случаях строгость и категоричность оказываются продуктивными, а иногда они значительно замедляют возможный прогресс. Строгость, дистанцированность контакта и принципиальное соблюдение субординации могут быть не оправданы для курса, ориентированного на развитие коммуникативных навыков и умений, поскольку данные навыки и умения лучше всего формируются в условиях свободной, «поощряющей» атмосферы, которая провоцирует высказывание и стимулирует мыслительную деятельность.

Особенность деятельности переводчика, заключающаяся в стрессовой эмоционально-когнитивной напряженности, определяет необходимость развития самоконтроля и саморегуляции в процессе коммуникации, что предполагает генерирование дискомфортных условий обучения. По этой причине для предметов, которые моделируют профессиональную деятельность (переводческие дисциплины), важна симуляция рабочей атмосферы, предполагающая собранность, напряженность, социально направленную дипломатическую корректность.

В контексте подготовки переводчиков принцип сознательности находит отражение в аргументированном объяснении преподавателем необходимости усвоения актуальной для студентов информации или формирования навыков и умений. На отделение перевода, как правило, поступают по собственному желанию, а значит студенты изначально обладают внутренней мотивацией и готовы воспринимать, но любое восприятие является избирательным, поэтому возникает необходимость доказать, что для успешной реализации в будущей профессии то, что дает преподаватель, действительно важно.

Принцип сознательности также проявляется на уровне формирования установки на развитие, которая позволяет студентам осо-

знать ценность процесса обучения как деятельности, направленной на обеспечение перспектив эффективной профессиональной и социальной реализации, и способствует изменению отношения к целенаправленным усилиям, а также формированию адекватного критического мышления, которое является необходимым атрибутом профессиональной мобильности, непосредственно связанным с рефлексией и саморегуляцией.

Развитие критического мышления часто начинается именно в вузе. Школьное образование преимущественно догматично, поскольку даже на уровне интерпретации литературного произведения школьников учат мыслить в парадигме правильно/неправильно; в соответствии с идеей автора/не в соответствии с идеей автора. Большинство из них только в вузе узнают о том, что авторская интенция – лишь одна из возможных линий, направляющих трактовку текста. Многие студенты только в вузе узнают о том, что в учебниках по истории огромное количество ошибок, и что это естественно и неминуемо ввиду особенностей сферы знания данного предмета. В вузе происходит осознание того, что классическая физика способна объяснить ограниченный спектр явлений и выявленные закономерности не всегда актуальны, что существует множество закономерностей, которые объяснить еще не удалось, а многое вообще принципиально не предполагает закономерностей ввиду своей природы. Основная воспитывающая задача вуза – научить критически мыслить, самостоятельно исследовать спорные вопросы, оценивать надежность информационных источников и т. д. Переводчик должен быть аналитиком, способным обнаружить в словарях ошибку, он должен быть исследователем, готовым проанализировать всю доступную информацию для качественного подбора терминологического сочетания. Необходимость формирования аналитических и исследовательских навыков и умений определила активное применение проблемного и проектного методов.

В результативном элементе системы представлены доминирующие компоненты профессиональной мобильности в рамках дисциплин, на которых осуществлялось экспериментальное воздействие, и



критерии их сформированности. Результативный элемент определяется принципами научно-диагностического подхода (принципы репрезентативности, надежности, валидности) и выражается в положительной статистически значимой динамике показателей.

Репрезентативность – свойство выборочной совокупности воспроизводить характеристики генеральной совокупности [94, 172]. В рамках проведенного исследования количественная репрезентативность обеспечивается объемом выборки. Число единиц в выборочной совокупности, которую составили студенты переводческого отделения Самарского университета, – 198 человек. Количественный параметр позволил интерпретировать полученные результаты как гипотетически актуальные для генеральной совокупности. Качественная репрезентативность обеспечена оценкой работодателями реального уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности на основе опыта собственных организаций и сотрудничества с другими организациями (в различных регионах страны). По оценке работодателей, выборка, которую составляют студенты Самарского университета, обладает достаточной степенью однородности (в рамках показателей профессиональной мобильности) по отношению к генеральной совокупности (выпускникам других переводческих отделений), поскольку у выпускников Самарского университета возникают типичные проблемы (связанные с недостаточным развитием показателей профессиональной мобильности) на этапе встраивания в профессиональную реальность.

Надежность измерения предполагает обеспечение инвариантности и воспроизводимости результата. Валидность – соответствие того, что измеряет метод, тому, что он призван измерить [94, 206]. Для обеспечения надежности и валидности измерения интеллектуальных и психологических характеристик применялся комплекс апробированных тестов (с доказанной надежностью и валидностью), разработанных профессиональными психологами-диагностами (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, 16-ти факторный опросник Р. Кетелла, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация: Т. В. Снегирева), мно-

гоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, методика «Интеллектуальная лабильность» В. Т. Козловой, диагностика упорства в достижении цели А. Дакворт (Grit Scale by A. Duckworth), методика «Изучение способности к самоуправлению в общении»/Оценка способности к управлению самопредъявлением в общении М. Снайдера (адаптация: Н. В. Амяга), методика корректурной пробы (Бурдона-Анфимова).

Надежность также обеспечивалась проверкой положений системы формирования профессиональной мобильности переводчика на нескольких контрольных и экспериментальных группах. Оценка значимости педагогического воздействия осуществлялась с применением статистических методов. Определялся статистический критерий, позволяющий констатировать сходства и различия характеристик контрольных и экспериментальных групп. Помимо серии психологических тестов и тестов, ориентированных на измерение интеллектуальных способностей, использовались самостоятельно разработанные (специализированные с учетом переводческой сферы деятельности) анкеты, направленные на оценку показателей компонентов профессиональной мобильности. Комбинирование методов тестирования (языковой, интеллектуальной и психологической направленности), самооценки и оценки компетентных судей (в качестве которых выступали не только преподаватели, но и работодатели) позволило осуществить многоаспектный анализ и объективировать полученные результаты за счет рассмотрения с разных перспектив.

## **2.2. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы**

В ходе исследования потребовались постановка и решение следующих задач: планирование эксперимента (констатирующий и формирующий этапы), проектирование и апробация технологии внедрения спецкомпонента в учебные дисциплины, мониторинг значений показателей профессиональной мобильности переводчика.

Полноценному проведению опытно-экспериментальной работы способствовали: разработка системы формирования профессиональной мобильности; педагогический инструментарий, обеспечивающий реализацию процесса обучения; диагностический инструментарий, обеспечивающий мониторинг.

Основная серия экспериментов была направлена на полноценное формирование профессиональной мобильности будущих переводчиков, что потребовало длительности процесса. Показатели профессиональной мобильности развивались в течение всего периода обучения студентов в вузе. Стремление к обеспечению надежности результатов определило проверку системы формирования профессиональной мобильности на трех основных выборках, в которые вошли студенты из трех разных потоков. Комплексность содержания профессиональной мобильности обусловила формирование показателей на основе взаимодополнения мультимедийных и традиционных средств. Мультимедийные средства выступали в качестве инструмента оптимизации развития показателей.

Студенты, вошедшие в первые две основные выборочные совокупности, подвергались экспериментальному воздействию на дисциплинах «Теоретическая грамматика английского языка», «Практика устной и письменной речи» и «Практический курс профессионального перевода». Направленность дисциплины «Теоретическая грамматика английского языка» на анализ и систематизацию языковых явлений позволила провести исследование, ориентированное на формирование универсальных характеристик профессиональной мобильности, не затрагивающих технику реализации переводческого акта. Языковая направленность дисциплины «Практика устной и письменной речи» обусловила формирование лингвистических характеристик. Направленность дисциплины «Практический курс профессионального перевода» непосредственно на переводческую деятельность обеспечила перспективу формирования показателей профессиональной мобильности, связанных с процессом перевода.

Первая выборочная совокупность (ВС 1) студентов (первый поток студентов-будущих переводчиков – 41 человек) и вторая вы-

борочная совокупность (ВС 2) студентов (второй поток студентов-будущих переводчиков – 44 человека) в полном составе участвовали в эксперименте на дисциплинах «Теоретическая грамматика английского языка» и «Практика устной и письменной речи». Завершающий этап эксперимента в рамках дисциплины «Практический курс профессионального перевода» проводился с двумя контрольными и двумя экспериментальными группами первого потока (24 человека), которые составили основную выборочную совокупность 1 (ОВ 1). В основную выборочную совокупность 2 (ОВ 2) вошли студенты одной контрольной и одной экспериментальной группы из второго потока (12 человек). Таким образом, на уровне двух потоков из сформированных контрольных и экспериментальных групп, прошедших первый этап эксперимента в полном составе (в течение 1 года), выделялись группы, которые продолжали участие в эксперименте в течение следующих 3 лет. Основной задачей первого этапа являлось обеспечение качественной репрезентативности выборки и выявление степени эффективности воздействия мультимедийных средств на универсальные и лингвистические характеристики профессиональной мобильности переводчиков, а также эмоциональные аспекты процессуальной (учебной) мотивации, что предполагало анализ данных средств в качестве механизмов, стимулирующих интерес к самому процессу обучения. Задачей второго этапа являлось завершение формирования профессиональной мобильности по всем определенным показателям и проверка полноценности сформированных характеристик.

В целях выявления влияния грамматических интерактивных тренажеров, ресурсов интерактивной языковой платформы и мультимедийных сайтов на лингвистические характеристики была проведена серия экспериментов, в которой участвовали студенты третьего (50 человек) и четвертого (40 человек) потоков в полном составе. Студенты третьего потока (ВС 3) подвергались экспериментальному воздействию на дисциплине «Теория и практика грамматики английского языка». Задачей являлось выявление степени эффективности применения интерактивных тренажеров для развития грамматиче-

ских навыков и умений. Корреляция проводилась с результатами двух групп (23 человека), проходивших курс обучения ранее с применением традиционных средств обучения.

В рамках дисциплины «Практический курс профессионального перевода» осуществлялось продолжение эксперимента, в котором участвовала одна контрольная и одна экспериментальная группа (14 человек), которые составили основную выборочную совокупность 3 (ОВ 3). Данный эксперимент был направлен на полноценное формирование профессиональной мобильности. Студенты, вошедшие в третью основную выборочную совокупность (ОВ 3), не имели возможности полностью пройти первый экспериментальный этап в связи с реформой системы подготовки переводчиков в Самарском университете: сократился срок обучения (с 4-х до 3,5 лет), курс «Теоретическая грамматика английского языка» был модифицирован и в сокращенном варианте интегрирован в дисциплину «Теория и практика грамматики английского языка». Поэтому выводы относительно сформированности компонентов делались по результатам экспериментального воздействия на дисциплине «Теория и практика грамматики английского языка» (применялись грамматические тренажеры) и по данным, полученным в конце третьего курса после освоения основной программы дисциплины «Практический курс профессионального перевода».

Студенты четвертого потока (ВС 4) принимали участие в эксперименте на дисциплине «Практика устной и письменной речи». Эксперимент позволил оценить эффективность применения мультимедийных средств (языковой платформы и мультимедийных сайтов) для развития всех основных лингвистических характеристик.

Для обеспечения адекватности интерпретации результатов экспериментального воздействия была проведена серия диагностических тестов, выявляющих интеллектуальные, познавательные, аналитические, коммуникативные и адаптивно-регулятивные способности, поскольку эффективность развития показателей профессиональной мобильности в значительной мере зависит от интеллектуальных, социальных и психо-эмоциональных свойств, а также начальных зна-

ний, навыков и умений. Поскольку различие эффектов педагогических воздействий обосновано в случае, если две группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам, различаются после реализации педагогических воздействий [100], определение контрольных и экспериментальных групп осуществлялось с ориентиром на сходство характеристик. Перспектива адекватности результатов исследования обеспечивалась выделением групп, характеристики которых совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию.

Формирование основных показателей ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности осуществлялось на дисциплине «Практический курс профессионального перевода», поскольку данные показатели преимущественно ориентированы на предметную деятельность – перевод. На начальном экспериментальном этапе (на первом курсе) осуществлялось диагностическое исследование основных параметров ценностно-мотивационной сферы студентов – будущих переводчиков с применением специально разработанных для данной цели анкет, направленных на выявление мотивов, связанных с поступлением на переводческое отделение и продолжением обучения.

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) понимается как сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием) [52, 344]. Мотивы являются сферой, в которой рациональный прагматизм тесно переплетается с эмоционально-ценностной структурой и доля дисгармонии и парадоксальности прогнозируема ввиду своей естественности, поэтому исследование мотивации проводилось в несколько этапов и предусматривало возможность отклонения от стандартной формы анкеты с детерминированными вариантами ответов. Первый поток студентов (55 человек в рамках констатирующего эксперимента; в контрольную группу впоследствии вошло 20 человек, в экспериментальную – 21) самостоятельно формулировал спектр мотивов, в соответствии с которыми был осуществлен выбор дополнительной специальности.

Собранный материал позволил выявить доминантные мотивы. Практически все студенты сошлись во мнении о том, что английский язык открывает дополнительные перспективы в карьере; далее возникал вариативный спектр, включающий увлеченность английским языком и процессом перевода, необходимость знания языка для реализации коммуникации (профессиональной и туристической), получения актуальной информации, аутентичного эстетического погружения (возможность смотреть кино в оригинале, понимать тексты музыкальных произведений и т. д.). Полученные данные позволили сделать вывод о том, что каждый студент руководствуется неоднородным комплексом мотивов, включающим внутренние, внешние, процессуальные и результативные параметры.

Студентам второго потока были предложены (разработанные на основе данных первого этапа эксперимента) анкеты, предусматривающие оценку важности представленных мотивов и возможность обозначения мотивов, не учтенных в рамках анкет. Первая анкета была направлена на выявление мотивов выбора специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Полученные данные свидетельствуют о том, что меньше половины студентов (32%) поступили на переводческое отделение, руководствуясь, прежде всего, желанием связать свою профессиональную деятельность с переводом, для 23,4% мотив оказался вторым по приоритету (в сумме два показателя составляют 55,4%); 34% студенческой аудитории пришли учиться по причине того, что язык будет необходим для успешной реализации в сфере деятельности (профессии), не связанной непосредственно с переводом, для 17% данный мотив – второй по приоритету.

Вторая и третья анкеты были направлены на оценку эмоциональных параметров, связанных с переводческой деятельностью, изучением языка, энергозатратам в рамках образовательного процесса, а также с методикой преподавания. Результаты свидетельствовали о преимущественно позитивном (умеренно позитивном) отношении к профессии. 66% респондентов выразили позитивное отношение к английскому языку, 25,5% – умеренно позитивное («нормально»), 8,5% – негативное.

Анализ группы студентов, выразивших негативное отношение, показал, что они мотивированы перспективой применения языка в рамках профессиональной деятельности, не связанной с профессиональным переводом. Дальнейшее наблюдение выявило низкие показатели по результативности изучения языка и познавательной активности, что может свидетельствовать о большей значимости эмоциональной мотивации (психоэмоциональная расположенность/нерасположенность к языку) по сравнению с прагматической мотивацией, выражающейся в осознанном стремлении к освоению области знания в целях обеспечения перспектив применения полученного образования для удовлетворения потребностей (физиологических, социальных, экзистенциальных и т. д.). 55% респондентов выразили позитивное отношение к сложностям и необходимости энергозатратной работы в процессе изучения языка; 34% считают усилия и преодоление проблем вынужденными необходимостями, в условиях которых они готовы работать несмотря на отсутствие желания; 11% готовы воспринимать информацию, связанную с языком, только когда она представлена в интересной и простой форме, – данный факт предполагал необходимость корректировки позиции студентов с ориентиром на осознание детерминант успешности в учебе и профессиональной деятельности, а также корректировку методики преподавания, выражающуюся в разработке эмоционально-мотивирующей технологии обучения.

Комплекс вопросов анкеты, связанных с методикой преподавания языка, позволил констатировать высокие эмоциональные показатели мотивации в отношении применения аудио (91,5%), видео (85%) и мультимедийных (79%) средств, что отчасти определило выбор инструментария формирования профессиональной мобильности в рамках системы.

Для того чтобы установить мотивационную доминантность и предоставить возможность респондентам обозначить мотивы, которые при составлении анкет не были учтены, в рамках третьей анкеты в качестве финального задания было предложено самостоятельно сформулировать ответ на вопрос: «Что Вас больше всего привлекает



в английском языке? Зачем Вы учитесь язык?»). Большинство студентов в различных формулировках обозначили значимость языка для будущей профессии, которая выражалась в перспективах международной коммуникации и необходимости обеспечения информированности посредством англоязычных источников (значительное количество профессионально важной информации во многих сферах знания существует только на английском языке; английский язык – средство обеспечения конкурентоспособности предприятий и человеческого потенциала). Для 8,5% респондентов значимость языка для будущей профессии выразилась в желании работать за рубежом (мотив, который не учитывался при составлении анкеты). Второй по доминантности мотив – желание стать переводчиком. Анализ данных констатировал тесную связь данного мотива с эмоциональной увлеченностью языком. Третий по доминантности мотив связан со сферой развлечений (кино, музыка, игры и т. д.) и туризма.

Значимым является факт наличия абстрактных формулировок уровня: английский язык дает больше возможностей в жизни. Данная позиция свойственна многим респондентам, что свидетельствует об осознании сложности успешной профессиональной реализации. Студенты не знают, будут ли они переводчиками, инженерами, бизнесменами, сотрудниками аппарата управления или кем-то еще, но они практически все уверены в том, что вторая специальность открывает дополнительные перспективы, делает человека более мобильным и, таким образом, более востребованным на рынке труда.

Комплексный анализ всех прагматических параметров мотивации позволяет сделать вывод о том, что именно мобильность является основным мотивом к поступлению на переводческое отделение и изучению иностранного языка. В данном случае имеется в виду вертикальная и горизонтальная социальная мобильность. Под вертикальной социальной мобильностью понимается переход индивида или общественной группы из одной социально-профессиональной позиции в другую, их продвижение к более высокому социально-профессиональному статусу, а также перемещение к более низким иерархическим позициям. Горизонтальная мобильность предполагает

ет перемещения в рамках одной социально-профессиональной группы [44, 91].

Студенты осознают, что знание языка на профессиональном уровне может обеспечить карьерный рост. Карьерный рост дает возможность развиваться и заниматься решением более интересных задач, открывает перспективы для личностной самореализации, создавая соответствующий круг общения и предоставляя возможности для создания семьи, которую можно будет достойно материально обеспечивать. Горизонтальная составляющая социальной мобильности проявляется в возможности смены работодателя в случае возникновения разногласий. Знание английского языка на хорошем уровне позволяет выбирать более подходящие условия труда, получать более высокую заработанную плату и т. д. Анализ типологии заполнения анкет и самостоятельного формулирования ответов на поставленные вопросы позволяет сделать вывод о том, что респонденты одновременно руководствуются неоднородной совокупностью мотивов, просчитывают возможности реализации в разных сферах.

Проведенное (констатирующее) исследование мотивационной сферы определило разработку технологии формирования профессиональной мобильности как свойства, обеспечивающего перспективу социально-профессиональной мобильности, являющейся основной мотивационной доминантой студенческой аудитории. При определении направленности обучения учитывался тот факт, что выпускники могут не стать профессиональными переводчиками, но сформированность мобильности как качества обеспечит будущих специалистов универсальными навыками и умениями, позволяющими встраиваться в контекст рынка труда и успешно функционировать в его рамках, осваивая новые информационные области, развиваясь и адаптируясь в структуре нестабильного профессионального пространства. Таким образом, формирование профессиональной мобильности в рамках стандартной подготовки обеспечивает практическую ценность полученного образования даже в условиях отсутствия перспектив предметной самореализации.

Динамика мотивов возникает на протяжении всего процесса обучения и зависит от множества факторов, в том числе социальных, таких как динамика спроса на переводческие кадры или на технических специалистов с английским языком. Отношение к профессии меняется на старших курсах, когда студенты начинают активно переводить. В данном случае многое зависит от преподавателей курсов перевода, которые знакомят студентов с основами «переводческого ремесла».

При исследовании прагматической мотивации, связанной с осознанием профессиональных перспектив, был проведен повторный опрос респондентов в конце третьего курса, когда у них создалось представление о профессиональной деятельности и уже были сформированы основные навыки и умения в области техники перевода. По данным анкетирования, 63% респондентов готовы стать профессиональными переводчиками, 37% относятся к своему обучению как к перспективному условию вертикальной мобильности в рамках профессиональной сферы деятельности, не связанной непосредственно с переводом. Результаты позволяют сделать вывод о том, что профессионально-предметная самореализация (желание заниматься профессиональным переводом) становится доминирующим мотивом на старших курсах. Накопленный опыт, развитое адекватное мышление, сформированные навыки и умения ориентируют на осмысленное стремление к профессиональным перспективам.

Эмоциональная мотивация исследовалась на уровне двух потоков первого курса на дисциплине «Теоретическая грамматика английского языка». Данный тип мотивации в отличие от прагматической мотивации, связанной с осознанием перспектив, выполняет не целевую, а инструментальную функцию, стимулируя работу студентов в процессе достижения осознанной цели. Задачей исследования являлся анализ влияния проектной технологии на эмоциональную мотивацию. В качестве показателей были выбраны: 1) отношение к английскому языку; 2) отношение к применению технических средств в процессе обучения; 3) отношение к предмету «Теоретическая грамматика английского языка». Оценка ставилась по десяти-

балльной системе (критерии оценки приведены в приложении 3). После завершения курса студентам было предложено заполнить форму “feedback” («обратная связь»), в рамках которой помимо оценивания показателей в баллах нужно было высказать свое мнение относительно курса.

Результаты свидетельствовали о том, что показатель «отношение к языку» увеличивается вне зависимости от локализации субъектов образовательной деятельности в контрольной или экспериментальной группах, поэтому данный параметр не связан с исследуемым методом воздействия. Более того, в первый год показатель «отношение к языку» сильнее увеличился в контрольной группе, что потребовало необходимость анализа работы преподавателей, ведущих другие дисциплины.

Обсуждение методических аспектов обучения с преподавателями и студентами позволило определить средства, повышающие студенческую мотивацию. Увлеченность студентов предметом и языком поддерживается интересным материалом и активными методами аудиторного взаимодействия. Данный факт определил (в рамках последующего эксперимента) включение активных методов в дисциплину «Практический курс профессионального перевода» (которая традиционно ориентирована на трансформационные, аналитические и интерпретативные виды работы) и модификацию ее содержания.

В экспериментальных группах наблюдалась повторяющаяся тенденция увеличения по второму показателю; группы, в которых технические средства активно не используются, не меняют отношение к этим средствам. Показатель отношения к предмету заметно увеличился как в контрольных, так и в экспериментальных группах. При оценке своего отношения студентам была дана возможность оставить комментарий. Собранные данные позволяют сделать вывод о том, что изначально низкая оценка ставилась по причине того, что студенты, ориентированные на практические знания, не осознавали необходимость изучения теоретического предмета. Методика преподавания предмета поменяла отношение. Сложный теоретический

курс позволил, по наблюдениям респондентов, не только освоить теоретические основы английской грамматики и осознать языковые явления практического характера, но и сформировать полезные навыки и умения универсального плана, связанные с анализом информации, ее оценкой и систематизацией.

При работе с контрольными группами применялись информационно-рецептивные, репродуктивные и активные методы (фронтальные и групповые дискуссии, «мозговой штурм» (brainstorming), создание «интеллект-карт»/«ассоциативных схем» (mind-maps)). При работе с экспериментальными группами обозначенный комплекс дополнялся проектной технологией. Более выраженная динамика по данному показателю свидетельствовала о положительном влиянии проектов на эмоциональную мотивацию в рамках дисциплины, что позволяет констатировать обоснованность применения технологии в качестве педагогического инструментария для формирования профессиональной мобильности.

Основные показатели ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности формировались на дисциплине «Практический курс профессионального перевода». Оценка показателей осуществлялась экспертными судьями по предложенной анкете на основе включенного наблюдения и анализа результатов анкетирования (самооценки).

Сравнение характеристик контрольных и экспериментальных групп по итогам констатирующего и формирующего экспериментов представлено в таблице 10.

Данные таблицы 10 позволяют констатировать сходство начальных характеристик контрольных и экспериментальных групп, составивших основные выборочные совокупности. Наблюдается повторяющаяся тенденция статистически значимого отличия финальных результатов по показателям «ориентация на профессиональное развитие» и «ориентация на длительное приложение усилий в целях достижения планируемого результата», которые являются основополагающими мотивационно-мировоззренческими характеристиками, определяющими профессиональную успешность.

Таблица 10

**Сравнение характеристик контрольных  
и экспериментальных групп по итогам констатирующего  
и формирующего экспериментов**

N	Показатели	Сравнение характеристик КГ/ЭГ					
		КЭ			ФЭ		
		ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3	ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3
1.	Психоэмоциональная предрасположенность к переводческой деятельности	0,5774	1,218	1,3416	2,2361	0,6496	0,4472
2.	Заинтересованность в перспективах профессиональной реализации	0,6062	1,1624	0,8944	0,3464	1,218	2,4495
3.	Профессиональная этика	0,8949	0,9744	0,7667	0,3464	0,8932	0,4472
4.	Ориентация на профессиональное развитие	0,3464	0,6496	0,8944	<b>3,9548</b>	<b>2,6737</b>	<b>2,7472</b>
5.	Ориентация на длительное приложение усилий в целях достижения планируемого результата (упорство в достижении цели)	1,0392	0,1624	0,4472	<b>4,1569</b>	<b>2,1112</b>	<b>2,5555</b>
6.	Ориентация на продуктивное межличностное взаимодействие (сотрудничество)	0,3464	0,8932	0,4472	0,6928	1,0556	2,1083
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

В таблице 11 представлена динамика средних значений ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности.

Таблица 11

**Динамика средних значений ценностно-мотивационного  
компонента профессиональной мобильности переводчиков**

Основная выборка (ОВ)	КГ (среднее значение)		Динамика в %	ЭГ (среднее значение)		Динамика в %	Отличие (КГ/ЭГ) в %
	КЭ	ФЭ		КЭ	ФЭ		
ОВ 1	3,46	4,14	13,6	3,41	4,84	28,6	15
ОВ 2	3,66	4,06	8	3,53	4,63	22	14
ОВ 3	3,71	4,01	6	3,44	4,66	24,4	18,4

Данные таблицы 12 позволяют сделать вывод о том, что подавляющее большинство показателей компонента у экспериментальных

групп после воздействия развиты значительно, при этом динамика показателей контрольных групп не всегда статистически значима. Вместе с тем отмечено отсутствие значимого изменения по показателю «профессиональная этика» в основной выборке 2, что связано с относительно высокой оценкой показателя по итогам констатирующего эксперимента, при этом финальный средний балл показателя – 4,6 – соответствует 92%, то есть является объективно высоким.

Таблица 12

**Сформированность ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности переводчиков (значимость динамики показателей)**

N	Показатели	Сравнение характеристик КЭ/ФЭ					
		КГ			ЭГ		
		КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ 1	ЭГ2	ЭГ3
1.	Психозмоциональная предрасположенность к переводческой деятельности	3,3486	<b>0,6389</b>	<b>0,3833</b>	3,9837	2,1934	2,3
2.	Заинтересованность в перспективах профессиональной реализации	3,6373	<b>0,6389</b>	2,1909	3,8682	2,357	2,9388
3.	Профессиональная этика	2,8001	2,0412	<b>1,15</b>	2,2361	<b>1,2534</b>	2,4495
4.	Ориентация на профессиональное развитие	2,2361	<b>1,15</b>	<b>0,4472</b>	4,0703	2,4023	2,9388
5.	Ориентация на длительное приложение усилий в целях достижения планируемого результата (упорство в достижении цели)	<b>0,3464</b>	<b>0,8944</b>	<b>0,8944</b>	4,1569	2,2978	2,7472
6.	Ориентация на продуктивное межличностное взаимодействие (сотрудничество)	2,0785	<b>1,0861</b>	<b>0,4472</b>	3,1177	2,1934	2,6194
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Более выраженная положительная динамика роста показателей в экспериментальных группах достигается за счет применения учебного пособия, разработанного на основе видеофрагментов, которые сопровождаются комплексом упражнений для формирования профессиональной мобильности.

Обучающие материалы пособия (задания к видео и проектные задания) повышают процессуальную (учебную) мотивацию, а также психоэмоциональную предрасположенность к переводческой деятельности и заинтересованность в перспективах профессиональной самореализации. Мировоззренческие характеристики ценностно-мотивационного компонента (ориентации) в значительной мере контрастируют по уровню сформированности, что связано с введением в процесс экспериментального обучения концепций (А. Дакворт, К. Дуэк), ориентированных на стимулирование профессионального роста.

Высокий уровень развития всех показателей позволяет сделать вывод о сформированности «профессионально-переводческой направленности» как критерия ценностно-мотивационного компонента.

Для обеспечения перспективы корректной интерпретации формируемых показателей когнитивного компонента профессиональной мобильности была проведена комплексная предварительная диагностика когнитивных характеристик первых двух потоков студентов при помощи теста Р. Амтхауэра и Р. Кетелла. Начальные характеристики студентов третьего потока оценивались исключительно в рамках выделенных показателей профессиональной мобильности. Тесты Р. Амтхауэра и Р. Кетелла применялись только для той части потока, которая составила основную выборочную совокупность 3 (ОВ) перед началом второго этапа экспериментального воздействия для корректной оценки показателя «интеллектуально-операционные способности».

В рамках теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра учитывался итоговый показатель IQ и комплекс вербальных субтестов (субтесты 1–4), измеряющий общую способность оперировать словами как сигналами и символами. Обозначенные характеристики являются определяющими в контексте выводов об успешности познавательной деятельности, поскольку в случае статистически важных отличий изначальных способностей, полученные в результате эксперимента данные могут привести к некорректным умозаключениям:



переводчики имеют дело со словами, поэтому в случае неравенства самих способностей ими оперировать, данные об успешности экспериментальной группы не могут свидетельствовать об эффективности метода.

Субтест 1 теста Р. Амтхауэра связан с логическим отбором и исследует индуктивное мышление, чутье языка. Субтест 2 исследует способности к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями. Субтест 3 анализирует комбинаторные способности, способности устанавливать связи между лексическими единицами. Субтест 4 оценивает способности выносить суждение, классифицировать лексические единицы.

Субтест 9 содержит задания на определение способности сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное. Поскольку память и внимание непосредственно связаны с успешностью переводческой деятельности и самого процесса обучения, данный субтест включен в констатирующий анализ и предполагает корреляцию в соответствии со статистическим критерием.

Тест Р. Амтхауэра использовался в констатирующе-диагностических целях, обеспечивая адекватность полученных результатов. Критерий адекватности выражался в необходимости выявления однородности важных для профессиональной мобильности интеллектуальных характеристик (общий уровень развития, способность усваивать информацию, оперировать словами и выносить суждение) в составе контрольных и экспериментальных групп до проведения педагогического воздействия.

Тест Р. Кетелла (16-ти факторный опросник) применялся для тех же целей. Фактор В данного теста выявляет интеллектуальные характеристики, связанные с оперативностью мышления, сообразительностью, быстрой обучаемостью. Высокая оценка (6 стенов и выше) свидетельствует о более выраженных возможностях к осмыслению нового материала, к обоснованным умозаключениям [55, 152].

Результаты расчета критерия Вилькоксона-Манна-Уитни свидетельствуют о том, что изначальные констатирующие характеристики контрольных и экспериментальных групп (связанные с познава-

тельными способностями) совпадают (таблица 13), так как в каждом случае эмпирическое значение критерия меньше критического (1,96).

Таблица 13

### Анализ сходства характеристик (КЭ)

Сравнение характеристик (КГ/ЭГ)	IQ	Суб. 1	Суб. 2	Суб. 3	Суб. 4	Суб. 9	Фактор В
Первый поток студентов	0,0913	1,1085	0,3391	1,3027	0,1826	1,3563	1,3171
Второй поток студентов	1,69	0,1878	1,1384	1,3027	0,5868	1,5844	0,0469

На дисциплине «Теоретическая грамматика английского языка» осуществлялось формирование познавательной активности (ПА), определяемой как интегральное качество личности, которое выражается в способности к целенаправленному, осознанному приобретению профессионально необходимых знаний, умений и навыков, в стремлении к более полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, в направленности на достижение высокого профессионализма (Е. Н. Ярославова) [168]. Оценка показателя осуществлялась компетентными судьями в соответствии со следующими критериями: ориентация на активное освоение учебного материала и способов познавательной деятельности, количество и качество изучаемого материала, познавательный интерес, самостоятельность и инициативность в обучении, результативность деятельности в процессе получения знаний, формирования навыков и умений.

В целях развития показателя содержание дисциплины дополнялось спецкомпонентом (проектная технология). Ожидание положительной динамики основывалось на развивающем потенциале метода проектов и влиянии эмоциональной мотивации, выражающейся в повышении интереса к процессу обучения. Но результаты (таблица 14) доказали, что познавательная активность зависит не только от данных факторов. Статистический анализ данных (К – критерий Вилькоксона-Манна-Уитни) показал, что характеристики контрольной группы 1 изменились незначительно, рост показателя в экспери-

ментальной группе 1 статистически значим. Статистическая значимость показателя для второго блока групп (для второго потока) фактически отсутствует.

Таблица 14

**Динамика показателя «познавательная активность» (ФЭ)**

Показатель	1 год (первый поток)				2 год (второй поток)			
	ЭГ 1	К	КГ 1	К	ЭГ 2	К	КГ 2	К
Познавательная активность	11,73 %	2,132	6,17 %	0,9873	2,17 %	0,2817	1,23 %	0,1878

Анализ выборки позволяет сделать вывод о том, что студенты преимущественно сохранили стабильность в уровне усвоения знаний. Научный поиск позволил определить свойство, которое непосредственно влияет на познавательную активность и успешность в познавательной деятельности – grit (упорство в достижении целей, требующих длительного приложения усилий, с сохранением увлеченности объектом стремлений). В качестве методики развития данного свойства ученые (А. Дакворт) предлагают формирование установки на рост – growth mindset. Таким образом, профессиональная активность коррелирует с ориентацией на профессиональное развитие и ориентацией на длительное приложение усилий в целях достижения результата, определенных в качестве показателей ценностно-мотивационного компонента.

Выбор средств и методов формирования «установки на рост» определялся в соответствии с концепцией автора теории, Кэрол Дуэк, которая утверждает, что «даже просто знание о существовании установки на рост способно привести к большим переменам в представлениях людей о самих себе и своей жизни» [39, 311], поэтому в рамках университетского курса К. Дуэк рассказывает студентам об установках и проводит серию семинаров, ориентированных на осознание студентами механизмов, отвечающих за процесс развития.

Экспериментальное исследование по формированию установки на рост для развития профессиональной мобильности переводчиков проводилось на дисциплине «Практический курс профессио-

нального перевода» с применением видео и проектов-презентаций. Студентам предлагалось осуществить устный перевод серии фрагментов видеовыступлений К. Дуэк и А. Дакворт, в которых убедительно доказывается, что установки меняют смысл неудач и поражений, а усилия превращают способности в достижения. Проектная работа заключалась в самостоятельном изучении и анализе релевантных сетевых ресурсов, посвященных работе мозга и его развитию, и презентации результатов для аудиторного обсуждения, а также в целях формирования навыков и умений перевода выступлений.

Анализ результата позволил диагностировать значимый рост показателя «познавательная активность» в двух экспериментальных группах, которые для удобства описания были формально объединены в одну (составив экспериментальную группу ОВ 1).

Формирование установки на рост было продолжено с двумя другими основными выборочными совокупностями. Наблюдалась повторяющаяся тенденция статистически значимого увеличения показателя «познавательная активность» (таблица 15). Результаты эксперимента доказали, что познавательная активность во многом зависит от факторов, не связанных с интеллектуальной сферой. Движущим стимулом является упорство в достижении целей, которое возможно сформировать при помощи развития установки на рост.

Оценка всех показателей переводческого и лингвистического характера осуществлялась компетентными судьями. Оценка показателя «интеллектуально-операционные способности» (включающего такие параметры, как вербальный интеллект, интеллектуальная лабильность, управление вниманием, долговременная и оперативная память) потребовала обращения к специальным тестам. Полученные данные сопоставлялись с результатами фактической практики реализации интеллектуально-операционных способностей в процессе переводческой деятельности, что позволило вывести общий интегральный показатель. Интеллектуальная лабильность определялась при помощи теста «Интеллектуальная лабильность», разработанного В. Т. Козловой. Тест направлен на характеристику способности

**Сравнение характеристик контрольных  
и экспериментальных групп по итогам констатирующего  
и формирующего экспериментов**

N	Показатели	Сравнение характеристик КГ/ЭГ					
		КЭ			ФЭ		
		ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3	ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3
7.	Знание теории основных лингвистических и переводческих дисциплин	0,1732	0,3248	1,2139	0,0866	0,0812	0
8.	Владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами (лингвистическая готовность)	0,6928	1,218	0,5111	1,3856	0,0812	1,0861
9.	Знания, навыки и умения в сфере переводческих трансформаций (операционная нормативность)	1,2413	0,8932	1,2139	0,6928	0,0812	0,8944
10.	Умение передавать содержание с сохранением прагматики оригинала (исходного сообщения)/ с ориентиром на заказчика и целевую аудиторию	1,0392	0,2436	0,8944	1,0392	0,3248	1,4055
11.	Знания, навыки и умения в рамках жанрово-стилистической и социо-культурной адаптации	1,0392	0,3248	0	2,1362	0,4872	0,8305
12.	Знание явлений и процессов, характерных для области специализации; знание терминологии и конвенций предметной сферы	0,3464	0,3248	0	0,6928	0,0812	0,1917
13.	Умение применять технические средства при решении профессиональных задач в целях оптимизации труда	1,3856	0,2436	1,3416	1,3856	0,406	0,2556
14.	Интеллектуально-операционные способности (вербальный интеллект, интеллектуальная лабильность, управление вниманием, долговременная и оперативная память)	0,2887	0,0812	0,3833	1,0392	0,2436	0,0639
15.	Познавательная активность	0,3175	0,5684	1,0861	<b>2,7713</b>	<b>2,436</b>	<b>2,0444</b>
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

переключения внимания, умения переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок. Оценка оперативной памяти осуществлялась на основе теста Р. Амтхауэра (субтест 9) и включенного наблюдения, которое позволило констатировать свойства оперативной памяти студентов в рамках выполнения переводческой деятельности (оценивалась способность воспроизведения полного объема информации речевого сегмента со всеми логическими связями и фактическими данными при устном переводе). Оценка управления вниманием осуществлялась на основе результатов адаптированного теста «Корректирующая проба» (Анфимова-Бурдона). Адаптация теста заключалась в замене букв русского алфавита на буквы английского алфавита. Компетентные судьи оценивали уровень управления вниманием в процессе реализации перевода.

Результаты (таблица 15) позволяют констатировать сходство начальных характеристик и относительную однородность динамики показателей когнитивного компонента в контрольных и экспериментальных группах. Повторяющаяся тенденция значимого отличия по итогам формирующего эксперимента наблюдается только по показателю «познавательная активность», однако общая динамика развития экспериментальных групп более выражена (таблица 16), при этом практически все показатели изменились значительно, если сравнивать выборки с ориентиром на начальные и послеэкспериментальные характеристики (таблица 17).

Таблица 16

**Динамика средних значений когнитивного компонента профессиональной мобильности переводчиков**

Основная выборка (ОВ)	КГ (среднее значение)		Динамика в %	ЭГ (среднее значение)		Динамика в %	Отличие (КГ/ЭГ) в %
	КЭ	ФЭ		КЭ	ФЭ		
ОВ 1	3,45	4,47	20,4	3,35	4,76	28,2	7,8
ОВ 2	3,26	4,37	22,2	3,06	4,51	29	6,8
ОВ 3	3,16	4,16	20	3,31	4,5	23,8	3,8

Таблица 17

**Сформированность когнитивного компонента  
профессиональной мобильности переводчиков  
(значимость динамики показателей)**

N	Показатели	Сравнение характеристик КЭ/ФЭ					
		КГ			ЭГ		
		КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ 1	ЭГ2	ЭГ3
7.	Знание теории основных лингвистических и переводческих дисциплин	3,8971	3,1305	3,1305	3,5218	2,6112	2,4916
8.	Владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами (лингвистическая готовность)	3,2909	1,2139	2,3333	3,9837	2,2978	2,5555
9.	Знания, навыки и умения в сфере переводческих трансформаций (операционная нормативность)	3,4352	2,8749	3,1305	3,9837	2,6112	2,7472
10.	Умение передавать содержание с сохранением прагматики оригинала (исходного сообщения)/ с ориентиром на заказчика и целевую аудиторию	3,4641	2,4916	2,4019	3,5507	2,2978	2,3638
11.	Знания, навыки и умения в рамках жанрово-стилистической и социокультурной адаптации	2,1939	3,1305	2,3638	3,926	2,6112	3,1305
12.	Знание явлений и процессов, характерных для области специализации; знание терминологии и конвенций предметной сферы	3,5796	2,1722	2,0412	3,7239	1,9845	2,1722
13.	Умение применять технические средства при решении профессиональных задач в целях оптимизации труда	3,1177	3,1305	3,0027	4,0415	2,5067	3,1305
14.	Интеллектуально-операционные способности (вербальный интеллект, интеллектуальная лабильность, управление вниманием, долговременная и оперативная память)	1,9681	2,0444	0,9583	2,4249	2,1934	2,0412
15.	Познавательная активность	3,2043	0,3194	0	3,9837	2,2978	2,7472
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Преимущественно однородный рост показателей связан с профильной направленностью курса, ориентированного на формирование основ профессионализма будущих специалистов при помощи широкого спектра средств и групп заданий, позволяющих не только освоить трансформационные техники, но и развить память, научиться управлять вниманием, оптимизировать трудозатраты при помощи технических средств и т. д.

Разница в динамике показателя «владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами (лингвистическая готовность)» между контрольной и экспериментальной группами для основной выборки 1 (ОВ 1) составила 9,8%, для основной выборки 2 (ОВ 2) – 12,6%, для основной выборки 3 (ОВ 3) – 3%. Более низкий процент динамики для третьей выборки связан с тем, что на занятиях со студентами третьего потока применялись в качестве спецкомпонента исключительно грамматические тренажеры, причем как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

Эксперимент проводился в рамках всего третьего потока (50 человек). Использовалась интерактивная мультимедийная программа (грамматический тренажер), разработанная для учебника *English Grammar in Use* (Cambridge University Press). Тренажер предоставляет возможность студентам самостоятельно в удобное для них время проделывать серию упражнений и тестов, фиксируя при этом результат, что позволяет преподавателю осуществлять мониторинг. Студенты были разделены на две группы по уровням. Грамматика преподавалась дифференцированно с ориентиром на степень подготовленности аудитории. Тематические блоки совпадали, но разная методика преподавания позволила слабой группе разобраться в областях грамматики, которые остались неувоенными и успешно перейти на более сложные языковые реалии, а у сильной группы возникла возможность развиваться в грамматическом отношении, анализируя и систематизируя грамматические явления и усваивая информацию, которая выводит их на профессиональный уровень владения языком. На занятия для каждой группы выделялось 28



аудиторных часов. Корреляция проводилась с двумя группами переводчиков другого потока, которые усваивали тот же материал двумя годами ранее в рамках традиционных методов преподавания грамматики. На аудиторные занятия по грамматике в указанных группах также отводилось 28 часов, но поскольку количество студентов было значительно меньше (14 человек и 9 человек), у преподавателя была возможность использовать традиционные методы самостоятельной работы: задавать упражнения для домашней работы и проверять их, давать дополнительные задания слабым студентам и т. д. В качестве задачи ставилась необходимость проследить динамику прогресса у студентов, работающих в разных интерактивных режимах: в режиме классического аудиторного взаимодействия и в смешанном режиме (по принципам комбинированного подхода).

Полученные данные (таблица 18) свидетельствуют о том, что формирование грамматической составляющей профессиональной мобильности происходит более успешно, если отработка грамматических навыков и умений осуществляется при помощи интерактивных тренажеров, однако повышение уровня эффективности формирования лингвистической готовности не может ограничиваться только развитием грамматических характеристик.

Таблица 18

**Динамика грамматической составляющей  
когнитивного компонента профессиональной мобильности**

Экспериментальная группа 1		Экспериментальная группа 2		Контрольная группа 1		Контрольная группа 2	
Ср. знач. до эксп., % прав. ответов	Ср. знач. после эксп., % прав. ответов	Ср. знач. до эксп., % прав. ответов	Ср. знач. после эксп., % прав. ответов	Ср. знач. до эксп., % прав. ответов	Ср. знач. после эксп., % прав. ответов	Ср. знач. до эксп., % прав. ответов	Ср. знач. после эксп., % прав. ответов
74,52	84,2	57,76	72,6	66,16	73,75	68,55	75,44
Динамика показателя, % от исходного значения		Динамика показателя, % от исходного значения		Динамика показателя, % от исходного значения		Динамика показателя, % от исходного значения	
15		25,69		11,47		10,05	

Студенты экспериментальных групп, составившие первую и вторую выборочные совокупности, работали в более комплексном режиме с интерактивным программным обеспечением на CD-ROM носителях, разработанным для курсов Complete FCE (автор курса: Guy Brook-Hart) и Face2face (авторы курса: Chris Redston, Gillie Canningham). Программное обеспечение позволяло выполнять упражнения, направленные на формирование лексического запаса и умения оперировать лексическими единицами; на развитие грамматических навыков и умений; фонетических навыков; навыков и умений восприятия и понимания речи на слух; навыков и умений работы с текстом; навыков и умений письменной и устной речи.

Оценка лингвистической готовности осуществлялась компетентными судьями по десятибалльной шкале. Результаты, полученные в ходе эксперимента (таблица 19), доказывают эффективность данных средств для формирования лексического запаса и развития умения оперировать лексическими единицами (Vocabulary (V)), для развития грамматических навыков и умений (Grammar (G)), навыков и умений восприятия и понимания речи на слух (Listening (L)), а также навыков и умений работы с текстом (Reading (R)).

Таблица 19

**Развитие показателя «владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами (лингвистическая готовность)» с применением интерактивного программного обеспечения на CD-ROM**

П	КГ1 (1 год)			КГ2 (2 год)			ЭГ1 (1 год)			ЭГ2 (2 год)		
	КЭ	ФЭ	%	КЭ	ФЭ	%	КЭ	ФЭ	%	КЭ	ФЭ	%
V	5,05	6,75	17	5,13	6,4	13,7	4,71	7,23	25,2	5,09	7,81	27,2
G	5,4	6,5	11	5,45	6,31	8,6	5,14	7,52	23,8	5,22	8,04	28,2
P	6,15	7,45	13	6,09	7,27	11,8	6,04	7,38	13,4	6,5	7,36	8,6
L	5,15	6,9	17,5	5,18	6,45	12,7	4,9	7,28	23,8	5,27	7,9	26,3
R	5,6	6,95	13,5	5,72	6,54	8,2	5,52	7,57	20,5	5,54	7,95	24,1
W	5,2	7,3	21	5,31	7,04	17,3	5,19	7,33	21,4	5,18	7,36	21,8
S	5,3	7,65	23,5	5,18	7,36	21,8	5,09	7,52	24,3	5,13	7,45	23,2

Незначительные отличия в динамике между контрольными и экспериментальными группами по параметрам «фонетические навы-

ки (Pronunciation (P)), а также «навыки и умения письменной (Writing (W)) и устной (Speaking (S)) речи» демонстрируют отсутствие влияния мультимедийных средств на данные характеристики.

Сходная тенденция наблюдалась по результатам работы (таблица 20) с интерактивной языковой платформой, разработанной для учебного курса Empower (Cambridge LMS), и мультимедийными сайтами (<http://examenglish.com>; <http://www.englishaula.com>).

Отсутствие влияния мультимедийных средств на развитие фонетических навыков объясняется невозможностью контроля специалистом (преподавателем) корректности артикуляции и интонационного воспроизведения эталонных моделей, предложенных в интерактивных упражнениях. Тем не менее, данные средства облегчают запоминание звучания новых слов, приближают артикуляционные и интонационные параметры к аутентичным вариантам, позволяют закрепить теоретические аспекты фонетики и навыки, связанные с чтением и написанием транскрипции.

Таблица 20

**Развитие показателя «владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами (лингвистическая готовность)» с применением интерактивной платформы и мультимедийных сайтов**

П	КГ1			КГ2			ЭГ1			ЭГ2		
	КЭ	ФЭ	%	КЭ	ФЭ	%	КЭ	ФЭ	%	КЭ	ФЭ	%
V	5,22	6,33	11,1	6,5	7,5	10	6,25	8,25	20	5,88	7,77	18,9
G	4,66	5,55	8,9	6,2	7,2	10	6,66	8,33	16,7	5,44	7,22	17,8
P	6,33	6,88	5,5	6,5	7,7	12	6,66	7,33	6,7	6,22	7,11	8,9
L	5,88	6,44	5,6	7,4	8,2	8	5,83	8,08	22,5	6	7,6	16
R	5,22	6,33	11,1	7,5	8,2	7	5,83	8,16	23,3	6,33	8,11	17,8
W	5,22	6,55	13,3	6,9	8,2	13	6,41	7,75	13,4	5,44	7	15,6
S	4,88	6,44	15,6	6,8	7,4	6	6,16	7,66	15	6,44	7,33	8,9

Незначительное влияние мультимедийных средств на навыки и умения, ориентированные на написание текста по заданным параметрам, а также монологическое и диалогическое высказывание, объясняется особенностями формирования продуктивных навыков и

умений, заключающимися в необходимости регулярной реализации акта создания письменного текста или устного речевого высказывания. Данные навыки и умения формируются в процессе их непосредственной практики, а также в процессе анализа возникающих сложностей, и требуют участия преподавателя, который корректирует работу и предлагает перспективные стратегии, направленные на совершенствование техники написания текста или реализации речевого акта.

Интерактивная платформа позволяет студентам обмениваться текстовыми сообщениями на иностранном языке (посредством форумов и блогов), закреплять теоретические основы создания текстов разной жанрово-стилистической принадлежности (посредством выполнения заданий, ориентированных на отработку техники написания), выкладывать свою работу в сети для коллективного обсуждения. Однако уровень продуктивности данных электронных возможностей определяется степенью участия преподавателя и других студентов в процессе корректировки и обсуждения, а не программным обеспечением. Интерактивная среда выступает в качестве цифрового аналога аудиторной среды, заменяя непосредственный контакт опосредованным. В условиях возможности осуществления непосредственной коммуникации более рациональным и перспективным представляется развитие навыков и умений говорения и письма традиционными средствами.

Высокий уровень развития показателей когнитивного компонента в единстве языковых (лингвистических), переводческих, предметных и технических (технологических) характеристик обеспечивает переводческую готовность, которая является критерием сформированности когнитивного компонента. Эффективность мультимедийных средств для развития когнитивного компонента профессиональной мобильности переводчиков достигается при условии корректной оценки преподавателем их дидактического потенциала и рационального применения технического оснащения с ориентиром на оптимизацию процесса обучения, а не на замену полноценной работы (предполагающей комбинирование широкого спектра средств

разного характера) исключительно мультимедийными ресурсами. Алгоритмизированная специфика данных средств требует дополнения традиционными вариантами педагогического воздействия. Взаимодополнение обеспечивает перспективу конструктивного применения достижений технического прогресса для повышения качества результата профессиональной подготовки при одновременном уменьшении трудовых и временных затрат.

Показатели адаптивно-регулятивного компонента оценивались компетентными судьями на основе включенного наблюдения и результатов психологических тестов. Применялся 16-ти факторный опросник Р. Кетелла (учитывались факторы С, G, N, Q3, Q4), методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптированная Т. В. Снегиревой); методика для определения мобильности, адаптивности в различных ситуациях общения «Изучение способности к самоуправлению в общении» (в данном наименовании методика предложена в книге Н. П. Фетискина, В. В. Козлова и Г. М. Мануйлова «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп»; автор методики – М. Снайдер, автор адаптации – Н. В. Амяга («Опросник способности к управлению самопредъявлением в общении»)); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина (МЛЮ-АМ). Показатель «интеллектуально-психическая выносливость (упорство в достижении целей)» оценивался по методике, предложенной А. Дакворт (A. Duckworth). Использовался тест “Grit Scale” (<http://angeladuckworth.com/grit-scale>).

Данные таблицы 21 позволяют сделать вывод о преимущественном сходстве начальных характеристик групп и значительном (повторяющемся) отличии результатов по показателям «адаптивность», «интеллектуально-психическая выносливость», «навыки и умения саморегуляции», «способность к урегулированию конфликтных ситуаций».

Факт отсутствия значимого отличия между контрольной и экспериментальной группами по результату формирующего эксперимента в рамках основной выборки 2 по показателям «адаптивность»

и «навыки и умения саморегуляции» связан с тем, что контрольная группа основной выборки 2 по данным параметрам изначально превосходила экспериментальную группу 2.

Таблица 21

**Сравнение характеристик контрольных и экспериментальных групп по итогам констатирующего и формирующего экспериментов**

N	Показатели	Сравнение характеристик КГ/ЭГ					
		КЭ			ФЭ		
		ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3	ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3
16.	Самодостаточность	0,3464	0,5684	0,3833	0,3464	0,8932	0,6389
17.	Адаптивность	0,2021	0,6496	0,8944	<b>3,9837</b>	1,2992	<b>1,9805</b>
18.	Интеллектуально-психическая выносливость	0,9815	0,5684	1,4055	<b>4,1569</b>	<b>2,1924</b>	<b>2,0125</b>
19.	Навыки и умения саморегуляции	0,3464	1,2992	1,15	<b>3,1177</b>	1,4616	<b>2,3333</b>
20.	Организованность	2,2517	0	0,7028	1,1836	0,2436	0,3833
21.	Ответственность	2,0525	0,812	1,0861	0,3464	0,5684	0,6389
22.	Способность к урегулированию конфликтных ситуаций	0,3175	0,2436	0,4472	<b>2,7424</b>	<b>2,03</b>	<b>2,7472</b>
23.	Находчивость	0,3464	0,812	0,4472	1,0392	0,4872	0,1278
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Для развития показателей применялось специально разработанное пособие, задания которого были ориентированы на моделирование профессиональных ситуаций с элементом стрессовой эмоционально-когнитивной напряженности. Студентам предлагалось переводить выступления докладчиков без предварительного ознакомления с текстом в непривычном окружении. В качестве психологического усложнения имитировались ситуации конфликтности между собеседниками, которые требовали урегулирования.

Данные таблицы 22 позволяют констатировать значительность роста большинства показателей.

Данные свидетельствуют о том, что средний балл по показателю «адаптивность» в контрольной группе увеличился на 14,4%, в то время как в экспериментальной – на 28%, по показателю «навыки и умения саморегуляции» в контрольной группе произошло увеличение на 8,6%, в экспериментальной – на 28%.

Таблица 22

**Сформированность адаптивно-регулятивного компонента  
профессиональной мобильности переводчиков  
(значимость динамики показателей)**

N	Показатели	Сравнение характеристик КЭ/ФЭ					
		КГ			ЭГ		
		КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3
16.	Самодостаточность	0,4619	0,3194	0,6389	1,2413	0,5222	1,0861
17.	Адаптивность	0,3175	1,9805	0,8944	4,0126	2,4023	2,7472
18.	Интеллектуально-психическая выносливость	1,0392	0,4472	0,3833	4,1569	2,6112	3,0027
19.	Навыки и умения саморегуляции	1,3856	1,2139	0,3194	3,695	2,4023	3,0027
20.	Организованность	2,4249	0,9583	0,3833	4,0126	0,94	2,3094
21.	Ответственность	3,5796	0,6389	0,3194	3,9837	1,9845	2,1722
22.	Способность к урегулированию конфликтных ситуаций	2,3785	1,3416	0,4472	3,5507	2,4023	3,0027
23.	Находчивость	4,1569	2,1722	2,4277	4,1569	2,6112	3,0027
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Общая динамика компонента (таблица 23) и статистическая значимость роста показателей позволяют констатировать эффективность экспериментального обучения и сформированность адаптивно-регулятивного потенциала как критерия компонента.

Таблица 23

**Динамика средних значений адаптивно-регулятивного  
компонента профессиональной мобильности переводчиков**

Основная выборка (ОВ)	КГ (среднее значение)		Динамика в %	ЭГ (среднее значение)		Динамика в %	Отличие (КГ/ЭГ) в %
	КЭ	ФЭ		КЭ	ФЭ		
ОВ 1	3,24	3,85	12,2	3,1	4,5	28	15,8
ОВ 2	3,65	4,09	8,8	3,45	4,49	20,8	12
ОВ 3	3,57	3,88	6,2	3,33	4,44	22,2	16

Первый этап формирования рефлексивно-аналитического компонента (направленный на развитие универсальных показателей)

проходил в рамках дисциплины «Теоретическая грамматика английского языка». Оценка динамики осуществлялась по результатам включенного наблюдения за проектной деятельностью студентов на дисциплине «Теоретическая грамматика английского языка» и по результатам экзамена по «Практике устной и письменной речи (ПУПР)». Данные представлены в виде интегрального показателя, который включает такие частные показатели профессиональной мобильности, как информационно-аналитические, аналитико-интерпретативные навыки и умения, а также умение аргументировать. В конце первого курса формат экзамена по «Практике устной и письменной речи» предполагает необходимость анализа проблемного характера: предлагаются иллюстрации ситуаций и релевантные вопросы к ним. Требуется выявление сходства и отличия предложенных явлений, структурированный анализ проблемы, который предполагает определение совокупности аспектов, влияющих на функционирование анализируемого явления, и аргументированное рассмотрение функциональных зависимостей в рамках целого.

Анализ данных (таблица 24) позволяет констатировать рост показателя как в контрольных группах, так и в экспериментальных. Рост показателя связан с активным развитием аналитических навыков и умений практически на всех дисциплинах первого курса, тем не менее, в экспериментальных группах возникает более выраженная динамика, что свидетельствует о положительном влиянии метода проектов на формирование рефлексивно-аналитического компонента.

Таблица 24

**Общая динамика интегрального показателя рефлексивно-аналитического компонента профессиональной мобильности (первый этап эксперимента)**

	Средний балл до эксперимента (% от максимального балла)	Средний балл после эксперимента (% от максимального балла)	Динамика (%)
КГ 1	5,05 (50,5 %)	7,15 (71,5 %)	21 %
КГ 2	5,22 (52,2 %)	7,36 (73,6 %)	21,4 %
ЭГ 1	4,9 (49 %)	8,28 (82,8 %)	33,8 %
ЭГ 2	5,27 (52,7 %)	8,45 (84,5 %)	31,8 %



Продолжение эксперимента осуществлялось в рамках дисциплины «Практический курс профессионального перевода». В эксперименте участвовали 24 человека (12 человек в контрольной группе и 12 в экспериментальной) из первого потока, которые составили основную выборочную совокупность 1 (ОВ 1); 12 человек из второго потока (7 человек в контрольной группе, 5 в экспериментальной), которые составили основную выборочную совокупность 2 (ОВ 2); 14 человек из третьего потока (7 человек в контрольной группе и 7 человек в экспериментальной) составили третью выборочную совокупность (ОВ 3). Выборочная совокупность 3 (ОВ 3) не участвовала в первом этапе, поэтому оценка всех показателей рефлексивно-аналитического компонента осуществлялась в рамках дисциплины «Практический курс профессионального перевода».

В таблице 25 представлено сравнение характеристик контрольных и экспериментальных групп в основных выборках, которое позволяет сделать вывод о том, что значимое повторяющееся отличие между контрольными и экспериментальными группами по результатам экспериментального воздействия наблюдается только по показателю «умение аргументировать».

Таблица 25

**Сравнение характеристик контрольных  
и экспериментальных групп по итогам констатирующего  
и формирующего экспериментов**

N	Показатели	Сравнение характеристик КГ/ЭГ					
		КЭ			ФЭ		
		ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3	ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3
24.	Способность анализировать и адекватно оценивать свою деятельность	0,3464	2,4495	0,7667	1,0392	0,4872	0,2556
25.	Способность анализировать социально-профессиональный контекст	0,2598	0,5684	0,0639	1,3856	0,4872	0,6389
26.	Информационно-аналитические навыки и умения	0,3464	0,7308	0,1278	<b>2,1589</b>	0,6496	0,9583
27.	Аналитико-интерпретативные навыки и умения	0,1155	0,1624	0,3194	<b>2,7713</b>	0,1624	1,4694
28.	Умение аргументировать	0,3464	0,8932	0,4472	<b>3,8971</b>	<b>2,0761</b>	<b>2,1651</b>
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Таблица 26 содержит данные по статистическому сравнению начальных и финальных характеристик, которые свидетельствуют о том, что все показатели компонента у экспериментальных групп развиты значительно, при этом динамика показателей контрольных групп не всегда статистически значима, что доказывает эффективность экспериментального воздействия.

Таблица 26

**Сформированность рефлексивно-аналитического компонента профессиональной мобильности переводчиков (значимость динамики показателей)**

N	Показатели	Сравнение характеристик КЭ/ФЭ					
		КГ			ЭГ		
		КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ 1	ЭГ2	ЭГ3
24.	Способность анализировать и адекватно оценивать свою деятельность	1,3856	<b>2,8284</b>	0,3833	<b>2,7713</b>	<b>1,9845</b>	<b>2,3094</b>
25.	Способность анализировать социально-профессиональный контекст	0,6928	<b>2,1213</b>	1,0222	<b>2,1651</b>	<b>2,5298</b>	<b>1,9805</b>
26.	Информационно-аналитические навыки и умения	<b>2,7713</b>	1,9805	0,6389	<b>3,7239</b>	<b>2,2978</b>	<b>2,6112</b>
27.	Аналитико-интерпретативные навыки и умения	0,9815	<b>2,7472</b>	0,7028	<b>2,1651</b>	<b>2,1934</b>	<b>2,4916</b>
28.	Умение аргументировать	0,3464	0,3194	0,3194	<b>3,9548</b>	<b>2,1934</b>	<b>2,3638</b>
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Общая динамика рефлексивно-аналитического компонента представлена в таблице 27. Высокие оценки по всем показателям позволяют сделать вывод о сформированности аналитической адекватности, являющейся критерием компонента.

Более выраженная (статистически значимая) динамика показателей рефлексивно-аналитического компонента свидетельствует о положительном влиянии предложенного в экспериментальном пособии комплекса упражнений. Развитию аналитических навыков и умений способствовали упражнения на раскрытие содержания предмета/понятия, выявление родовидовых характеристик, логическое

развитие, прогнозирование ситуаций, представление альтернативных вариантов развития событий, выявление сходств и отличий, анализ явлений и обстоятельств в рамках заданных аспектов. Умение аргументировать развивалось при помощи упражнений на аргументацию и комментирование. Упражнения на саморефлексию и внешнюю рефлексию позволили развить способность адекватно оценивать свою деятельность и социально-профессиональный контекст. Интерпретативные навыки и умения развивались при помощи упражнений на раскрытие содержания с учетом прагматики средств выражения.

Таблица 27

**Динамика средних значений рефлексивно-аналитического компонента профессиональной мобильности переводчиков**

Основная выборка (ОВ)	КГ (среднее значение)		Динамика в %	ЭГ (среднее значение)		Динамика в %	Отличие (КГ/ЭГ) в %
	КЭ	ФЭ		КЭ	ФЭ		
ОВ 1	3,88	4,21	6,6	3,82	4,78	19,2	12,6
ОВ 2	3,88	4,45	11,4	3,6	4,68	21,6	10,2
ОВ 3	3,82	4,08	5,2	3,73	4,53	16	10,8

При оценке показателей коммуникативного компонента профессиональной мобильности учитывались значения по факторам А и Н теста Р. Кетелла. Анализ динамики по двум перспективам (самооценка и экспертная оценка) позволил зафиксировать внутреннюю удовлетворенность/неудовлетворенность результатом и оценить внешние проявления актуальных навыков и умений в экспертной (коллегиальной) интерпретации. Показательным являлось значительное отличие в самооценке между контрольными и экспериментальными группами. Представители экспериментальных групп оказались увереннее в своих силах. Уверенность коррелировала со способностью к самоконтролю и саморегуляции в общении.

Данные таблицы 28 доказывают факт сходства начальных характеристик групп и позволяют сделать вывод о том, что контрольные и экспериментальные группы после экспериментального воздействия значимо не отличаются по показателю «навыки и умения».

реализации коммуникативного взаимодействия», что связано с активным применением коммуникативных упражнений на занятиях со студентами всех групп. Значительно отличаются показатели «убедительность», «толерантность к социальному окружению» и «дипломатичность», что достигнуто за счет практики реализации политкорректного коммуникативного взаимодействия: анализ проблемных ситуаций в группах с последующим представлением совместных способов решения; подготовка групповых проектов; обсуждение в рамках презентации проекта; перевод в рамках имитации профессиональных условий.

Таблица 28

**Сравнение характеристик контрольных  
и экспериментальных групп по итогам констатирующего  
и формирующего экспериментов**

N	Показатели	Сравнение характеристик КГ/ЭГ					
		КЭ			ФЭ		
		ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3	ОВ 1	ОВ 2	ОВ 3
29.	Навыки и умения реализации коммуникативного взаимодействия	0,2598	0,1624	0,4472	0,6938	0,0812	0,4472
30.	Коммуникабельность	0,2598	0,7308	0,3194	0,5196	0,0812	0,4472
31.	Убедительность (в рамках тактичности)	1,3856	1,0556	0,4472	<b>3,3775</b>	<b>2,03</b>	<b>2,4495</b>
32.	Толерантность к социальному окружению	0,6928	0,2436	0,4472	1,3856	<b>2,6737</b>	<b>2,2361</b>
33.	Дипломатичность	0,6928	0,2436	0	<b>2,7713</b>	<b>2,8284</b>	<b>2,4495</b>
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Факт отсутствия значимости отличия по показателю «толерантность к социальному окружению» в рамках основной выборки 1 объясняется начальным превосходством контрольной группы по данной характеристике. Динамика по показателю в экспериментальной группе составила 25 %, в контрольной – 13,4 %, что свидетельствует об эффективности методики. В таблице 29 представлена динамика средних значений коммуникативного компонента профессиональной мобильности переводчиков.

**Динамика средних значений коммуникативного компонента профессиональной мобильности переводчиков**

Основная выборка (ОВ)	КГ (среднее значение)		Динамика в %	ЭГ (среднее значение)		Динамика в %	Отличие (КГ/ЭГ) в %
	КЭ	ФЭ		КЭ	ФЭ		
ОВ 1	3,64	4,19	11	3,58	4,68	22	11
ОВ 2	3,59	4,25	13,2	3,4	4,68	25,6	12,4
ОВ 3	3,51	4,22	14,2	3,39	4,71	26,4	12,2

Данные таблицы 30 позволяет констатировать значимость развития почти всех показателей коммуникативного компонента. В меньшей мере выражена динамика по показателю «коммуникабельность», тем не менее, уровень развитости данного свойства является достаточным для заключения о сформированности коммуникативной готовности как критерия компонента. В контрольных группах отсутствует статически значимое отличие по показателю «убедительность (в рамках тактичности)», что объясняется особенностями процесса подготовки в данных группах, который ориентирован на формирование техники перевода и не включает развитие непереводческих характеристик, определяющих успешность речевого взаимодействия.

**Сформированность коммуникативного компонента профессиональной мобильности переводчиков (значимость динамики показателей)**

N	Показатели	Сравнение характеристик КЭ/ФЭ					
		КГ			ЭГ		
		КГ1	КГ2	КГ3	ЭГ 1	ЭГ2	ЭГ3
29.	Навыки и умения реализации коммуникативного взаимодействия	2,5115	2,4495	2,3638	2,6847	1,9845	2,7472
30.	Коммуникабельность	<b>0,6351</b>	<b>0,7028</b>	<b>1,4055</b>	<b>1,3856</b>	<b>1,1489</b>	2,1722
31	Убедительность (в рамках тактичности)	<b>0,3464</b>	<b>0,4472</b>	<b>0,2556</b>	3,8105	2,4023	2,5555
32.	Толерантность к социальному окружению	2,1651	2,3638	2,3638	3,6373	2,5067	3,0666
33.	Дипломатичность	3,6373	2,6194	2,4916	4,0415	2,6112	3,0027
Критическое значение критерия Вилькоксона-Манна-Уитни – 1,96							

Важным этапом диагностики полноценности исследуемых характеристик для реальной профессиональной деятельности являлась переводческая практика. После прохождения студентами практики руководители оценивали уровень сформированности профессиональной мобильности, отмечая профессиональные достоинства выпускника и недостатки, отрицательно влияющие на профессиональную реализацию, а также общую готовность к успешной работе в структуре современного рынка труда, указывая характеристики, которые, по их мнению, недостаточно развиты для данной цели. Высокие оценки (таблица 31) студентов экспериментальной группы по критериям сформированности профессиональной мобильности свидетельствуют о практической полноценности развитых характеристик, а также о валидности применяемых в процессе исследования методик измерения и эффективности методов экспериментального воздействия.

Таблица 31

**Уровень сформированности профессиональной мобильности переводчиков по результатам переводческой практики**

Компонент (критерий сформированности)	Уровень сформированности (% от макс. балла)
Ценностно-мотивационный (профессионально-переводческая направленность)	4,58 (91,6 %)
Когнитивный (переводческая готовность)	4,66 (93,2 %)
Адаптивно-регулятивный (адаптивно-регулятивный потенциал)	4,75 (95 %)
Рефлексивно-аналитический (аналитическая адекватность)	4,83 (96,6 %)
Коммуникативный (коммуникативная готовность)	4,75 (95 %)

В результате анализа материалов экспериментальной работы приходим к выводу, что рост показателей в структуре профессиональной мобильности в значительной мере обусловлен применением разработанного алгоритма профессиональной подготовки с применением мультимедийных средств, способствующих оптимизации процесса обучения и повышению качества результата. Интегративный характер профессиональной мобильности определяет длительность процесса формирования результативной характеристики. Таким об-

разом, достижение прогнозируемого результата происходит за счет последовательного освоения профессионально-направленного содержания посредством инструментария, отобранного в соответствии с потенциалом эффективности.

## **Выводы**

1. Проблема профессиональной реализации в современных условиях требует обновления спектра значимых характеристик в рамках образовательного процесса с ориентиром на активную пространственную динамику и перманентную личностную модификацию, а также отбора средств, позволяющих оптимизировать обучение. Развитие профессиональной мобильности как свойства личности на основе рациональной интеграции мультимедийных средств в общий процесс подготовки специалистов способствует реализации данной задачи. Профессионально-переводческая направленность достигается формированием мотивационно-мировоззренческих установок посредством видеоматериалов. Переводческая готовность и адаптивно-регулятивный потенциал – моделированием профессиональных ситуаций с применением проектов-презентаций. Аналитическая адекватность развивается в процессе исследовательской деятельности, предполагающей самостоятельное осмысление информации и критическую оценку сетевых ресурсов с последующим представлением результатов для обсуждения. Коммуникативная готовность обеспечивается взаимодополнением интерактивного взаимодействия с мультимедийной компьютерной средой (способствующей развитию основных видов речевой деятельности) и активного аудиторного взаимодействия, направленного на решение коммуникативных задач.

2. В ходе исследования разработана система формирования профессиональной мобильности переводчиков, в структуре которой выделены: методологический (базовое основание); содержательный (внедрение спецкомпонента в теоретические, языковые и переводческие дисциплины); процессуальный (активные методы, мультимедийные средства, группы упражнений); результативный (структура

профессиональной мобильности) элементы. Апробация системы доказала ее эффективность. Так, методологический элемент позволил комбинировать функциональный потенциал мультимедийных средств адекватно функциям деятельности переводчика; совокупность дисциплин теоретического, языкового и переводческого характера в рамках содержательного элемента способствовала полноценности освоения профессиональной деятельности; процессуальный элемент обеспечил эффективность процесса приобретения свойств для адаптации в условиях комбинирования активных методов, мультимедийных средств и групп упражнений; оценка показателей в соответствии с принципами репрезентативности, надежности и валидности позволила сделать вывод о полноценности сформированных характеристик в рамках структуры профессиональной мобильности.

3. В ходе констатирующего эксперимента оценивались показатели профессиональной мобильности с помощью диагностических тестов, ориентированных на интеллектуальные, познавательные, аналитические, коммуникативные и адаптивно-регулятивные характеристики студентов. Оценка уровня сформированности профессиональной мобильности осуществлялась экспертными судьями, в роли которых выступали преподаватели высшей школы (в рамках процесса обучения) и работодатели (в рамках переводческой практики), в соответствии с выделенными показателями в структуре компонентов профессиональной мобильности и критериями их сформированности. Результаты тестирования и самооценки сравнивались с результатами экспертной оценки.

4. Достижению цели способствовали средства трех категорий: мультимедийные ресурсы, функционирующие в качестве компьютерной интерактивной среды, позволяющей студентам самостоятельно формировать требуемые навыки и умения (программное обеспечение на CD-ROM; платформа Cambridge LMS (Empower), мультимедийные сайты [examenglish.com](http://examenglish.com); [englishaula.com](http://englishaula.com); грамматические тренажеры), мультимедийные средства как инструмент саморазвития, реализуемого в процессе исследовательской деятельности



(проекты-презентации), и как основа для аудиторного взаимодействия (видео, проекты-презентации).

5. В рамках ценностно-мотивационного компонента более выраженная положительная динамика роста показателей в экспериментальных группах достигалась за счет применения обучающих материалов (подготовленного пособия), повышающих процессуальную (учебную) мотивацию, а также психоэмоциональную предрасположенность к переводческой деятельности и заинтересованность в перспективах профессиональной самореализации. Установлено значительное отличие по показателям «ориентация на профессиональное развитие» и «ориентация на длительное приложение усилий в целях достижения планируемого результата», которые являются основополагающими мотивационно-мировоззренческими характеристиками, определяющими профессиональную успешность. Развитию данных показателей способствовала секция пособия, созданная на материале видеовыступлений А. Дакворт и К. Дуэк, а также проекты-презентации, ориентированные на самостоятельное изучение вопросов, связанных с работой мозга, его развитием, с успешностью в учебной и профессиональной деятельности. Результаты эксперимента доказали, что данные ориентации способствуют повышению значения показателя «познавательная активность» в рамках когнитивного компонента, который также является определяющим для перспективы профессиональной мобильности.

6. С целью оптимизации формирования лингвистической готовности (показатель «владение всеми видами речевой деятельности и умение оперировать языковыми единицами» в рамках когнитивного компонента) применялись программное обеспечение на CD-ROM, интерактивная языковая платформа, мультимедийные сайты и электронные грамматические тренажеры. Доказана эффективность применения программного обеспечения на CD-ROM, интерактивной платформы и мультимедийных сайтов для формирования лексического запаса и развития умения оперировать лексическими единицами, для развития грамматических навыков и умений, навыков и умений восприятия и понимания речи на слух, а также навыков и умений

работы с текстом. Применение грамматических тренажеров обеспечило значительное увеличение уровня владения грамматикой английского языка.

7. Рост показателей адаптивно-регулятивного компонента достигался за счет выполнения комплекса заданий (в рамках разработанного пособия), которые способствовали моделированию профессиональных ситуаций с элементом стрессовой эмоционально-когнитивной напряженности. Студентам предлагалось переводить выступления докладчиков (делающих презентацию) без предварительного ознакомления с текстом в непривычном окружении. В качестве психологического усложнения имитировались ситуации конфликтности между собеседниками, которые требовали урегулирования. Итоговая разница по динамике адаптивно-регулятивного компонента свидетельствует об эффективности экспериментального воздействия.

8. Более выраженная (статистически значимая) динамика показателей рефлексивно-аналитического компонента доказывает положительное влияние предложенного в пособии комплекса заданий на развитие аналитических навыков и умений (упражнения на раскрытие содержания предмета/понятия, выявление родовидовых характеристик, логическое развитие, прогнозирование ситуаций, представление альтернативных вариантов развития событий, выявление сходств и отличий, анализ явлений и обстоятельств в рамках заданных аспектов). Умение аргументировать развивалось при помощи упражнений на аргументацию и комментирование. Упражнения на саморефлексию и внешнюю рефлексию позволили развить способность адекватно оценивать свою деятельность и социально-профессиональный контекст. Интерпретативные навыки и умения развивались при помощи упражнений на раскрытие содержания с учетом прагматики средств выражения.

9. Для развития коммуникативного компонента применялся широкий спектр упражнений, направленных на максимальное вовлечение студентов в речевое взаимодействие: общение в рамках заданных ситуаций и коммуникативных стратегий (инициирование, поддержание и окончание диалога, корректное введение оппози-

ции/несогласия; просьбы, вежливые отказы и т. д.), обсуждение проблемных вопросов в парах и группах, ролевые игры и т. д. Показатели «толерантность к социальному окружению» и «дипломатичность» формировались в процессе обсуждения основ переводческого ремесла и непосредственной практики реализации политкорректного коммуникативного взаимодействия: анализ проблемных ситуаций в группах с последующим представлением совместных способов решения; подготовка групповых проектов; обсуждение в рамках презентации проекта; перевод в рамках имитации профессиональных условий.

10. Эффективность разработанной в ходе исследования практико-ориентированной концепции формирования профессиональной мобильности переводчиков подтверждена высокими оценками работодателей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особенности современной системы трудовой занятости, выражающиеся в активной динамике, отсутствии стабильности, стрессовой напряженности, перенасыщении информацией, быстром развитии и устаревании технологий и связанных с ними областей, отражаются на системе образования. Возникает потребность в разработке новых методик, создании эффективных средств подготовки специалистов и их внедрении в процесс обучения студентов.

В ходе исследования было доказано, что профессиональная мобильность как свойство личности реализует в своем содержании основные доминанты практической направленности современного образования, характеризующегося смещением акцента с трансляции знаний на развитие личности обучающихся и формирование качеств, которые в перспективе позволят им самостоятельно осваивать новые области и адаптироваться в перманентно меняющихся условиях.

Анализ научной литературы, посвященной формированию профессиональной мобильности, позволил констатировать наличие неоднозначных трактовок исследуемого понятия, неоднородность содержания и структуры обозначаемого данным понятием явления, что потребовало критического осмысления разных точек зрения на проблемы, связанные с профессиональной мобильностью и детерминантами успешности профессиональной реализации в современных условиях, с ориентиром на принцип дополнительности, выражающий продуктивность различной интерпретации функционирования объекта, позволяющей более полно представить его как целостность.

При определении содержания профессиональной мобильности переводчиков учитывались разные перспективы анализа переводческой деятельности (в рамках образовательных стандартов, стандартов качества в области предоставления переводческих услуг, науч-

ных концепций переводческих компетенций; с позиции ученых, преподавателей, практикующих специалистов, руководителей переводческих организаций и потребителей перевода как интеллектуального продукта) и основные факторы, обуславливающие ее успешность.

Структура профессиональной мобильности переводчиков разрабатывалась в соответствии с принципом идентификации. Учитывались идентификаторы классового (родового) и видового порядка. Выявление универсальных характеристик профессиональной мобильности обеспечило идентификационную основу классового (родового) порядка. Анализ деятельности переводчика на основе функционального подхода позволил установить видовые идентификаторы профессиональной мобильности переводчиков с учетом специфики профессиональной деятельности, которая определяется предметом деятельности – переводом, задающим совокупность функций. Универсальные характеристики обусловили наличие операционного ресурса (профессионально значимые качества, знания, навыки, умения) и механизмов реализации. Видовые характеристики способствовали специализации заданных параметров с учетом функциональной структуры переводческой деятельности и совокупности требований, предъявляемых к специалистам в современной социально-профессиональной формации.

Для оценки уровня профессиональной мобильности были определены показатели и критерии сформированности компонентов на основе анализа научной литературы по профессиональной мобильности, профессиональной подготовке переводчиков, теории и практики перевода, стандартов качества в области предоставления переводческих услуг, образовательных стандартов, а также мнения экспертов, в роли которых выступали профессиональные переводчики, преподаватели высшей школы и работодатели.

Адекватно универсальным и видовым детерминантам компонентов разработана система формирования профессиональной мобильности переводчиков и доказана эффективность ее внедрения в образовательный процесс с целью развития показателей профессиональной мобильности переводчиков в ходе освоения студентами в

рамках дополнительной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дисциплин разной содержательной направленности с применением мультимедийных средств как инструмента оптимизации процесса подготовки специалистов.

На основании анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Сложившееся противоречие между существующей практикой подготовки профессиональных переводчиков и социальным запросом на специалистов, готовых к функционированию в реальном пространстве рынка труда, требует своего разрешения в связи с необходимостью обеспечения конкурентоспособного человеческого потенциала. Средством разрешения этого противоречия является формирование профессиональной мобильности студентов в ходе общего процесса подготовки специалистов.

2. Результат формирования профессиональной мобильности переводчиков выражается совокупностью свойств, способствующих выполнению профессиональных функций в соответствии с мотивационно-мировоззренческими установками, ориентированными на успешную реализацию в профессиональной сфере деятельности. Формирование профессиональной мобильности должно осуществляться в целостном педагогическом процессе, создающем условия для развития показателей компонентов в структуре профессиональной мобильности.

3. Качество профессиональной подготовки переводчиков обеспечивается корректным выбором педагогического инструментария. Рациональное внедрение мультимедийных средств в профессиональную подготовку переводчиков создает условия для формирования профессионально-переводческой направленности, аналитической адекватности, переводческой готовности, адаптивно-регулятивного потенциала и коммуникативной готовности, которые являются критериями развития компонентов в структуре профессиональной мобильности переводчиков.

4. Стратегией деятельности преподавателей (иностранного языка и переводческих дисциплин), организующих образовательный процесс, становится реализация системы формирования профессиональной мобильности переводчиков. Цель обучения достигается освоением содержания дисциплин активными методами и упражнениями с доминированием мультимедийных средств, отбираемых с ориентиром на критерии сформированности интегративного свойства личности, способствующего успешной реализации в профессиональной сфере деятельности.

Выполненное нами исследование проблемы формирования профессиональной мобильности переводчиков вносит определенный вклад в решение задач их профессиональной подготовки. Мы также осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной мере глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как создание качественных электронных пособий, тестов для языковой и личностной диагностики, разработка содержания повышения квалификации преподавателей иностранного языка с целью овладения информационными технологиями.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров, К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза: на материале немецкого языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Александров Константин Вячеславович. – Н. Новгород, 2009. – 22 с.
2. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2003. – 288 с.
3. Алимов, В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) / В. В. Алимов. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
4. Алферова, Д. А. Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алферова Динара Адлевна. – М., 2010. – 25 с.
5. Анিকেева, И. Г. Формирование готовности студентов факультета иностранных языков к переводческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Анিকেева Ирина Годерзовна. – Самара, 2006. – 165 с.
6. Архангельский, А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Архангельский Александр Игоревич. – Москва, 2003. – 146 с.
7. Асинсков, В. В. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в аспекте современного образовательного процесса / В. В. Асинсков, А. Д. Копытов // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 4 (106). – С. 120–123.
8. Бабалова, Г. Г. Концептуальные основы обучения дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в неязыковом вузе / Г. Г. Бабалова // Омский научный вестник. – 2008. – №5 (72). – С. 209–211.



9. Баканова, Ю. В. К проблеме подготовки будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации / Ю. В. Баканова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социкинетика. – 2007. – №2. – С. 203–207.
10. Баранова, Н. А. Мультимедиа как предмет дидактического исследования [Электронный ресурс] / Н. А. Баранова // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 03. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13527.htm>
11. Барановская, Т. А. Теоретические основы обучения иностранным языкам / Т. А. Барановская // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – С. 197–205.
12. Беляевская, Е. Г. Семантика слова / Е. Г. Беляевская. – М.: Высшая школа, 1987. – 128 с.
13. Белянин, В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
14. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 195 с.
15. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 273 с.
16. Болонская декларация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna>
17. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. – СПб.: Норинт, 1998. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari>
18. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
19. Борытко, Н. М. Системность определения педагогической категории / Н. М. Борытко // Известия ВГПУ. – 2012. – Вып. № 7. – Том 71. – С. 8–15

20. Брагина, А. Д. Формирование поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Брагина Анжелика Давлетовна. – Ульяновск, 2011. – 27 с.
21. Бударина, А. О. Использование принципа рефлексивности в профессиональной подготовке будущего лингвиста-переводчика / А. О. Бударина // Вестник РГУ им. Канта. – 2008. – Вып.5. – С. 82–85.
22. Бударина, А. О. Основные принципы использования педагогических технологий профессиональной подготовки лингвиста-переводчика в вузе / А. О. Бударина // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2006. – Вып. 5. – С. 56–61.
23. Бураева, В. Г. Сущность и содержание профессиональной мобильности студентов как педагогической категории / В. Г. Бураева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №3(18). – С. 51–54.
24. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32–37.
25. Власов, А. М. Применение проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода / А. М. Власов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №3. – С. 262–264.
26. Выготский, Л. С. Мысль и слово / Л. С. Выготский // Общая психолингвистика / составление К. Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 8–46.
27. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
28. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М.: Издательство Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
29. Горелов, И. Н. Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности / И. Н. Горелов // Общая психо-

- лингвистика / составление К. Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 194–230.
30. Гребенщикова, А. В. Теоретико-педагогические предпосылки развития проблемы формирования информационной компетентности переводчиков в системе непрерывного профессионального образования / А. В. Гребенщикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 6. – С. 15–22.
  31. Гребенщикова, А. В. Формирование информационной компетентности переводчиков: теоретико-методологическая стратегия / А. В. Гребенщикова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №1. – С. 221–224.
  32. Гребенщикова, А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гребенщикова Александра Вячеславовна. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
  33. Григорян, К. Н. Опыт экспериментального исследования операциональной структуры образного мышления / К. Н. Григорян // Вопросы математического моделирования и структурного исследования психической деятельности. – Владимир, 1972. – С. 183–205.
  34. Гураль, С. К. Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории / С. К. Гураль, Е. В. Тихонова // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 77–82.
  35. Гураль, С. К. Развитие коммуникативной компетенции у студентов дополнительного высшего образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / С. К. Гураль // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – №291. – С. 155–156.
  36. Девришева, А. Е. Образовательная среда обучения переводчиков / А. Е. Девришева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 98–104.

37. Деникин, А. А. Мультимедиа и искусство: от мифов к реалиям. Художественная культура [Электронный ресурс] / А. А. Деникин. – 2013. – Выпуск №1 (6). – Режим доступа: <http://sias.ru/magazine/vypusk-6-2013/yazyki/843.html>
38. Долинский, Е. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий / Е. В. Долинский // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №6. – С. 49–52.
39. Дуэк, К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Дуэк; пер. с англ. Светланы Кировой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 400 с.
40. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 291 с.
41. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Общая психолингвистика / составление К. Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 46–66.
42. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику [Электронный ресурс] / А. А. Залевская. – Режим доступа: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/zalevskaia.htm>
43. Залевская, А. А. Теоретические основы исследования специфики единиц лексикона и принципов его организации (исходные положения) / А. А. Залевская // Общая психолингвистика / составление К. Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 122–151.
44. Зеер, Э. Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – №5. – С. 90–97.
45. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
46. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М: Просвещение, 1978. – 159 с.
47. Золотавина, Ф. Г. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к постдипломному практико-языковому само-

- образованию с использованием мультимедийных средств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Золотавина Файруза Галеевна. – Тюмень, 2002. – 254 с.
48. Иванов, Е. В. Научно-методическое обеспечение применения телекоммуникационных технологий в профессиональном образовании переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванов Евгений Владимирович. – Курск, 2010. – 25 с.
49. Ивкина, М. В. Модульная технология профессиональной подготовки студентов – будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ивкина Маргарита Викторовна. – Самара, 2010. – 208 с.
50. Игошев, Б. М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия / Б. М. Игошев // Педагогическое образование в России. – 2014. – №1. – С. 105–111.
51. Иеронова, И. Ю. Формирование профессионально-посреднической культуры будущего переводчика в культуросообразной среде университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Иеронова Ирина Юрьевна. – Калининград, 2008. – 45 с.
52. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.
53. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании. Кн. 2: монография / О. В. Голенкова, О. О. Горшкова, Н. А. Дмитриенко и др. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – 272 с.
54. Инютин, Н. Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего «переводчика в сфере профессиональной коммуникации»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Инютин Николай Гаврилович. – Н. Новгород, 2006. – 24 с.
55. Истратова, О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 9-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 375 с.
56. Калинина, В. Д. Теория и практика перевода / В. Д. Калинина. – М.: РУДН, 2008. – 179 с.
57. Калякин, А. С. Профессиональная подготовка лингвиста, переводчика в современных условиях / А. С. Калякин // Вестник

- Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2013. – № 2. – С. 103–109.
58. Катфорд, Д. К. Лингвистическая теория перевода: Об одном аспекте прикладной лингвистики / Д. К. Катфорд. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 208 с.
59. Кашина, Е. Г. Театральный контекст профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка: Монография / Е. Г. Кашина. – Самара: ООО «Офорт», Самарский государственный университет, 2003. – 118 с.
60. Кирдяшкина, Т. А. Методы исследования внимания. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 1999. – 72 с.
61. Климзо, Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б. Н. Климзо. – М.: «Р. Валент», 2003. – 288 с.
62. Князева, О. В. Формирование профессиональной компетенции лингвиста-переводчика в условиях современной образовательной парадигмы / О. В. Князева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – №7. – С. 95–98.
63. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Электронный ресурс] / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с. – Режим доступа: [http://umanpedcollege.at.ua/SR/SP/I/VIKT/kodzhaspirova\\_petrov\\_tekhnicheskie\\_sredstva\\_obuche.pdf](http://umanpedcollege.at.ua/SR/SP/I/VIKT/kodzhaspirova_petrov_tekhnicheskie_sredstva_obuche.pdf)
64. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС. – 2004. – 424 с.
65. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
66. Корнеева, Н. А. Подготовка студентов к переводческой деятельности: социокультурный подход: монография / Н. А. Корнеева. – Сызрань: Ваш взгляд, 2015. – 151 с.
67. Косникова, А. Ю. Модель формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков в процессе обучения пе-

- реводу / А. Ю. Колесникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1(25). – С. 172–178.
68. Краткий словарь иностранных слов. Издание третье, стереотипное / составитель С. М. Локшина. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1971. – 384 с.
69. Кутяева, О. М. Психолингвистические особенности перевода специального дискурса: к постановке проблемы / О. М. Кутяева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013.– №1. – С. 211–218.
70. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / И. Лакатос // Структура научных революций: пер. с англ. Т. Кун. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 608 с.
71. Ларионова, И. А. Формирование профессиональной мобильности в подготовке современных специалистов / И. А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2014. – №1. – С. 123–126.
72. Латышев, Л. К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 182 с.
73. Латышев, Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – 2-е изд., стереотип. – М.: НВИ – ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
74. Латышев, Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания / Л. К. Латышев. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
75. Лебедева, С. В. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации: характеристики подготовки / С. В. Лебедева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2006. – №2. – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/st16.pdf>
76. Левковская, Я. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Левковская Яна Владимировна – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

77. Леонова, А. С. Специфика информационной подготовки переводчика: требования рынка / А. С. Леонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 3. – С. 122–124.
78. Лихачев, Б. Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев. – Самара: Издательство СИУ, 1998. – 200 с.
79. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
80. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1998. – 704 с.
81. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М.: Издательство МГУ, 1975. – 253 с.
82. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Издательство МГУ, 1973. – 373 с.
83. Любимова, Н. В. Технология «смешанного» обучения иностранным языкам: перспективы и проблемы / Н. В. Любимова, А. И. Горожанов // Вестник МГЛУ. – 2011. – № 3(609). – С. 49–58.
84. Малыгина, О. А. Формирование профессиональной мобильности бакалавров в техническом университете / О. А. Малыгина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – Выпуск 129. – С. 127–134.
85. Марков, Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю. Г. Марков. – Новосибирск: Наука, 1982. – 255 с.
86. Мартынова, О. Н. Потенциал самореализации будущих инженеров: монография / О. Н. Мартынова. – Самара: Издательство Самар. гос. аэрокос. ун-та, 2008. – 204 с.
87. Матухин, Д. Л. Педагогическая модель формирования профессиональной мобильности в условиях технического вуза / Д. Л. Матухин // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 7 (135). – С. 139–142.
88. Меркулова, Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностран-



- ного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Меркулова Людмила Петровна. – Самара, 2008. – 454 с.
89. Меркулова, Л. П. Реализация личностно-ориентированного подхода при формировании профессиональной мобильности специалистов технического профиля / Л. П. Меркулова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №9. – С. 64–74.
90. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб: Наука, 1999. – 608 с.
91. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1994. – 142 с.
92. Мирам Г., Гон А. Профессиональный перевод / Г. Мирам, А. Гон. – К.: Эльга, Ника-Центр, 2003. – 136 с.
93. Митрюхина, И. Н. Роль инструкций коммуникативно-познавательных задач в формировании интереса при обучении говорению переводчиков в сфере профессиональной коммуникации / И. Н. Митрюзина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – №113. – С. 150–155.
94. Михайлычев, Е. А. Дидактическая тестология / Е. А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
95. Моррис, Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика: Антология / сост. Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001. – С. 45–98.
96. Мультимедиа в образовании / Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк; авторизированный пер. с англ. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Дрофа. – 224 с.
97. Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
98. Нечаев, В. Д. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 3–11.
99. Никулина, И. В. Профессионально-педагогическая мобильность преподавателей высшей школы: монография / И. В. Никулина; Федеральное агентство по образованию. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2007. – 145 с.

100. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
101. Новикова, О. Н. Формирование профессиональной компетентности переводчика в процессе организации самостоятельной работы студентов: цели, условия, принципы / О. Н. Новикова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Том 14. – № 6. – С. 92–95.
102. Норкина, П. С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Норкина Полина Сергеевна. – Владивосток, 2011. – 23 с.
103. Норкина, П. С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных умений будущих специалистов-переводчиков / П. С. Норкина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – № 4. – С. 46–50.
104. Нужнова, С. В. Обоснование необходимости подготовки специалиста к профессиональной мобильности для сохранения его психического здоровья / С. В. Нужнова // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – №13. – С. 41–45.
105. Оберемко, О. Г. Современные требования к профессиональной подготовке лингвиста (переводчика) / О. Г. Оберемко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 4-1. – С. 26–28.
106. Обсков, А. В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе / А. В. Обсков // Вестник ТГПУ. – 2012. – №11 (126). – С. 120–124.
107. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская АН; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
108. Осин, А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Электронный ресурс] / А. В. Осин. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – Режим доступа: <http://bookfi.org/book/801113>

109. Осин, А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы: монография [Электронный ресурс] / А. В. Осин – Режим доступа: <http://bookfi.org/book/801112>
110. Панова, А. Н. Совершенствование профессиональной компетенции устного переводчика на завершающем этапе обучения средствами игрового моделирования / А. Н. Панова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2014. – №1(26). – С. 232–236.
111. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М: Просвещение, 1985. – 208 с.
112. Пассов, Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1983. – 218 с.
113. Пахноцкая, М. А. Подготовка переводчика: компетентностный подход [Электронный ресурс] / М. А. Пахноцкая // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. – №3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-perevodchika-kompetentnostnyu-podhod>
114. Пиаже, Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение / Ж. Пиаже // Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001. – С. 98–111.
115. Пирогова, Ю. К. ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений) / Ю. К. Пирогова // Проблемы прикладной лингвистики. – М., 2001. – С. 209–227.
116. Поппер, К. Объективное знание. Эволюционный подход / К. Поппер. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
117. Поршнева, Е. Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Поршнева Елена Рафаэлевна. – Казань, 2004. – 45 с.
118. Поршнева, Е. Р. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта / Е. Р. Поршнева,

- И. Ю. Зиновьева // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 63–69.
119. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71044750>
120. ПР 50.1.027 Правила оказания переводческих и особых видов лингвистических услуг. – М.: Стандартинформ, 2014. – 19 с.
121. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2016 г. № 1290 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специальности)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71430946>
122. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33786) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70734844>
123. Приказ Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2048 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 035701 Перевод и переводоведение (квалификация (степень) «специалист»)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 10.03.2011 N 20052) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_111618](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111618)
124. Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 04.07.97 № 1435. Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (третий уровень высшего профессионального образования)

- [Электронный ресурс]. – Москва, 1997. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_97/1435-1.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_97/1435-1.html)
125. Прозорова, М. И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Прозорова Марина Ивановна. – Калининград, 2004. – 25 с.
  126. Пустовалова, Т. А. Система формирования грамматических навыков говорения в профессиональном образовании переводчиков (на материале немецкого языка как второго иностранного на первом году обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пустовалова Татьяна Александровна. – Елец, 2006. – 26 с.
  127. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173677](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677)
  128. Робинсон, Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / Д. Робинсон. – М.: КУДИЗ-ОБРАЗ, 2005. – 304 с.
  129. Руднева, Т. И. Готовность специалистов к соблюдению норм профессиональной этики: монография / Т. И. Руднева, Н. О. Липанова, Н. В. Агеенко; Федеральное агентство по образованию. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2009. – 324 с.
  130. Руднева, Т. И. Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих юристов: монография / Т. И. Руднева, А. Б. Храмцова, Е. Б. Храмцов. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2011. – 148 с.
  131. Рябова, М. Э. Интегративные процессы как основа повышения качества подготовки переводчиков / М. Э Рябова // Интеграция образования. – 2014. – №2.– С. 130–135
  132. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
  133. Самоделкин, Е. Ю. Концептуальные основы проектирования педагогической модели формирования профессиональной мо-

- бильности студентов технического вуза / Е. Ю. Самоделкин // Человек и образование: академический вестник образования взрослых Российской академии образования. – 2011. – №3(28). – С. 61–64.
134. Санько, А. М. Функциональный подход к отбору содержания профессиональной подготовки магистров / А. М. Санько // Вестник СамГУ. – 2011. – №7 (88). – С. 162–165.
135. Сдобников, В. В. Теория перевода / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 448 с.
136. Слепович, В. С. Курс перевода / В. С. Слепович. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 320 с.
137. Словарь иностранных слов.– 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
138. Словарь методических терминов / Э. Л. Азимов, И. И. Щукин [Электронный ресурс]. – СПб.: Златоуст, 1999. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru>
139. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
140. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
141. Сорокина, О. А. Теоретико-методологические основы системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков / О. А. Сорокина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – №16. – С. 61–66.
142. Соссюр, Ф. Заметки по общей лингвистике / Ф. Соссюр. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2001. – 280 с.
143. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
144. Старикова, О. В. Технологии реализации дифференцированного подхода в профессиональном образовании переводчиков / О. В. Старикова, Н. А. Тарасюк // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №1. – С. 319–322.

145. Стародубцев, В. А. Социальные медиа в персонализированной образовательной среде / В. А. Стародубцев // Высшее образование в России. – 2012. – №4. – С. 108–112.
146. Стародубцев, В. А. Инновационный программно-методический комплекс / В. А. Стародубцев, А. Ф. Федоров, И. П. Чернов // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С. 146–151.
147. Стародубцев, В. А. Создание и применение электронного конспекта лекции [Электронный ресурс] / В. А. Стародубцев. – 2-е изд-е, испр. и доп. – Томск: Изд-во томского политехнического университета, 2010. – 116 с. – Режим доступа: <http://tputeacher.files.wordpress.com/2011/07/cozдание.pdf>
148. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
149. Тихонова, Е. В. Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды MOODLE / Е. В. Тихонова // Язык и культура. – 2015. – №1 (29). – С. 169–175.
150. Ткаченко, Н. А. Формирование межкультурной компетентности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ткаченко Надежда Александровна. – Челябинск, 2011. – 29 с.
151. Тюленев, С. В. Теория перевода / С. В. Тюленев. – М.: Гардарики, 2004. – 336 с.
152. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174)
153. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
154. Фугелова, Т. А. Профессиональная мобильность выпускника технического вуза и перспективные ориентиры ее развития / Т. А. Фугелова // Человек и образование: академический вестник образования взрослых Российской академии образования. – 2010. – № 2(23). – С. 107–111.

155. Фугелова, Т. А. Профессиональная мобильность студентов технического вуза как социально-педагогическая проблема / Т. А. Фугелова // Человек и образование: академический вестник образования взрослых Российской академии образования. – 2013. – №3(36). – С. 83–86.
156. Харитоновна, Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Харитоновна Лилия Александровна. – Чебоксары, 2005. – 205 с.
157. Чеботаев, П. Г. Перевод как средство и предмет обучения / П. Г. Чеботаев. – М.: Высшая школа, 2006. – 320 с.
158. Числова, А. С. Язык и культура диалога (мультимедийные программы по английскому языку для традиционного и дистанционного обучения – научно-методическая разработка для преподавателей). Часть 1 (теория) [Электронный ресурс] / А. С. Числова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 77 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/882442>
159. Шамело, Е. А. Роль иностранного языка в формировании профессиональной мобильности выпускника вуза / Е. А. Шамелов // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – №24. – С. 52–56.
160. Швецова, Ю. О. Когнитивный подход как теоретическая основа методики формирования переводческой эрудиции / Ю. О. Швецова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – №133. – С. 277–283.
161. Шишов, С. Е. Образование как ценность: структура и смыслы понятия / С. Е. Шишов // Ценности и смыслы. – 2010. – №2(5). – С. 50–63.
162. Эко, У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко. – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.
163. Юдина, О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономического вуза средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юдина Ольга Владимировна: Самара, 2002. – 208 с.



164. Юдина, О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономического вуза средствами информационных технологий / О. В. Юдина // Педагогические исследования в образовании / Под ред. Т. И. Рудневой. – Самара: Издательство «Универс-групп», 2004. – С. 163–169.
165. Язык мультимедиа. Эволюция экрана и аудиовизуального мышления: отчет о НИР [Электронный ресурс] / А. М. Буров, Е. Г. Яременко, С. М. Соколов и др. – ВГИК, 2012. – 349 с. – Режим доступа: [http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2012/08\\_11\\_2012\\_4.pdf](http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2012/08_11_2012_4.pdf)
166. Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М.: БИНОМ, 2011. – 220 с.
167. Яковлева, Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография / Н. О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.
168. Ярославова, Е. Н. Факторы формирования познавательной профессиональной активности студентов (На примере изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ярославова Елена Николаевна: Челябинск, 1999. – 184 с.
169. Ярошенко, О. Н. Специфика подготовки переводчиков и развитие их профессиональной компетенции в системе высшего образования / О. Н. Ярошенко // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №37. – С. 120–122.
170. Adapting to change: The value of change information and meaning-making / M. Heuvel, E. Demerouti, A. Bakker, W. Schaufeli // Journal of Vocational Behavior. – 2013. – Volume 83. – P. 11–21.
171. ASTM F 2575 – 14. Standard Guide for Quality Assurance in Translation. – 11 p.
172. Benson, V. Social career management: Social media and employability skills gap / V. Benson, S. Morgan, F. Filippaios // Computers in Human Behavior. – 2014. – Volume 30. – P. 519–525.
173. Bologna declaration [Online]. – Available: [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

174. Bonk, C. J. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco: Pfeiffer, 2005 – 624 p.
175. Career adapt-abilities scale / A. Vianen, U. Klehe, J. Koen, N. Dries. – Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus // Journal of Vocational Behavior. – 2012. – Volume 80, Issue 3. – P. 716–724.
176. Cîmpan, B. European Career Development a Challenge for European Human Resource Management / B. Cîmpan // Procedia – Economics and Finance. – 2013. – Volume 6. – P. 224–231.
177. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Online]. – Available: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf)
178. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals / A. Duckworth, C. Peterson, M. Matthews, D. Kelly // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007. – Volume 92. – № 6. – P. 1087–1101.
179. Guzman, A. B. The relations of employability skills to career adaptability among technical school students / A. B. Guzman, K. O. Choi // Journal of Vocational Behavior. – 2013. – Volume 82. – P. 199–207.
180. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
181. Hatim, B. The Translator as Communicator / B. Hatim, I. Mason. – London, 1997. – 224 p.
182. Hirsch, E. D. Validity in Interpretation / E. D. Hirsh. – New Haven and London: Yale University Press, 1971. – 287 p.
183. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: special edition for the USSR / A. S. Hornby, A. P. Cowie. – Russian language publishers (Moscow) and Oxford University Press (Oxford), 1982.

184. ISO 17100:2015 (E). Translation Services – Requirements for Translation Services. – 19 p.
185. ISO/TS 11669:2012 (E). Translation Projects – General Guidance. – 35 p.
186. Kaur, M. Blended learning – its challenges and future / M. Kaur // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Volume 93. – P. 612–617.
187. Kenny, J. Adopting a Blended Learning Approach: Challenges Encountered and Lessons Learned in an Action Research Study / J. Kenny, E. Newcombe // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2011. – Volume 15: Issue 1. – P. 47–59.
188. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century / M. L. Savickas, L. Nota, J. Rossier et al. // *Journal of Vocational Behavior*. – 2009. – Volume 75, Issue 3. – P. 239–250.
189. Miyazoe, T. Discuss, reflect, and collaborate: A qualitative analysis of forum, blog, and wiki use in an EFL blended learning course / T. Miyazoe, T. Anderson // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Volume 34. – P. 146–152.
190. Montero-Fleta, B. Looking beyond linguistic outcomes: active learning and professional competencies in higher education / B. Montero-Fleta // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Volume 46. – P. 1812–1819.
191. Oxford Thesaurus: Second Edition, revised. – Oxford University Press, 2006.
192. Savickas, M. L. Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory / M. L. Savickas // *Career Development Quarterly*. – 1997. – Volume 45. – P. 247–259.
193. Savickas, M. L. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries / M. L. Savickas, E. J. Porfeli // *Journal of Vocational Behavior*. – 2012. – Volume 80, Issue 3. – P. 661–673.
194. Smith, N. Face-to-face vs. blended learning: Effects on secondary students' perceptions and performance / N. Smith // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Volume 89. – P. 79–83.

195. Stein, J. Essentials for Blended Learning: A Standards-Based Guide / J. Stein, C. R. Graham. – New York and London: Roulledge, 2014. – 210 p.
196. Zacher, H. Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations // Journal of Vocational Behavior / H. Zacher. – 2014. – Volume 84, Issue 1. – P. 21–30.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Тезаурус понятий, используемых в работе

**Перевод** – вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на данном языке коммуникативно равноценного текста.

**Переводчик** – посредник коммуникации, основной задачей которого является передача исходной информации путем создания на ином языке коммуникативно равноценного текста или адаптированная передача содержания в соответствии с актуальными целями.

**Деятельность переводчика** – коммуникативно-посредническая деятельность, направленная на осуществление языкового взаимодействия коммуникантов (участников коммуникативного акта).

**Специфика деятельности переводчика** определяется доминантной функцией (коммуникативно-посреднической) и задается предметом деятельности – переводом, который выступает в качестве языкового продукта, созданного в результате акта посредничества.

**Профессиональная мобильность:** 1) динамика в профессиональном пространстве, изменение профессиональной позиции; 2) свойство личности, выражающее готовность индивида к профессиональной динамике на основе профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений, в соответствии с мотивационно-мировоззренческими установками, ориентированными на успешную реализацию в профессиональной сфере деятельности. Профессиональная динамика рассматривается в физическом и/или интеллектуально-психологическом аспекте и предполагает перемещение в профессиональном контексте на вертикальном или горизонтальном уровне и/или внутреннюю модификацию, выражающуюся в личностном развитии, получении новых необходимых знаний, выработке новых навыков и умений.

**Профессиональная мобильность переводчика** – свойство личности, интегрирующее ценностно-мотивационный, когнитивный, адаптивно-регулятивный, рефлексивно-аналитический и коммуника-

тивный компоненты, направленные на реализацию динамики в профессиональном пространстве. Ценностно-мотивационный компонент включает составляющие, связанные с отношением к самой переводческой деятельности, а также с профессиональной этикой. Когнитивный компонент профессиональной мобильности переводчика содержит показатели, ориентированные на способность эффективно оперировать актуальными знаниями языкового и трансформационного плана в процессе решения профессиональных задач, а также способность их усваивать, что позволяет совершенствовать уровень владения языком и технику перевода. Адаптивно-регулятивный и рефлексивно-аналитический компоненты позволяют осуществлять личностную модификацию и адаптацию, обеспечивая встраивание переводчика в общую цепь продуктивных трудовых взаимоотношений и эффективное функционирование в ее рамках. Коммуникативный компонент определяет перспективы взаимовыгодных отношений в профессиональной среде.

**Мультимедийные средства** – электронные средства, которые интегрируют несколько типов данных (текст, звук, графику, анимацию, фото и видео) в едином цифровом представлении с возможностью интерактивного взаимодействия с ними.

**Формирование профессиональной мобильности переводчиков** – целенаправленный процесс развития показателей в структуре профессиональной мобильности.

**Система формирования профессиональной мобильности переводчиков** – часть общей системы профессиональной подготовки, которая интегрирует методологический, содержательный, процессуальный и результативный элементы обучения как совокупность педагогических условий, обеспечивающих сформированность профессиональной мобильности.

Научное издание

*Троицкая Юлия Валерьевна,  
Меркулова Людмила Петровна.*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
МОБИЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

*Монография*

Редактор Т. К. Кр е т и н и н а , М. С. С а р а е в а  
Компьютерная вёрстка Л. Р. Д м и т р и е н к о

Подписано в печать 06.11.2018 г. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Печ. л. 11,5.

Тираж 500 экз (1-й з-д 1-30). Заказ .

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»  
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)  
443086 Самара, Московское шоссе, 34.

