

Министерство образования и науки РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Факультет подготовки кадров высшей квалификации

*На правах рукописи*

БАЗУЕВА Анна Николаевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ  
В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(филология; уровень профессионального образования)

44.06.06 – Образование и педагогические науки (иностраный язык; уровень  
общего и профессионального образования)

Научно-квалификационная работа (диссертации)

Екатеринбург 2017

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
(Ф.И.О., ученая степень, звание)

Сергеева Наталья Николаевна,  
\_\_\_\_\_

Рецензент:  
кандидат педагогических наук, доцент  
(Ф.И.О., ученая степень, звание)

Кривошекова Марина Сергеевна,  
\_\_\_\_\_

Рецензент:  
кандидат педагогических наук, доцент  
(Ф.И.О., ученая степень, звание)

Митрофанова Ксения Александровна,  
\_\_\_\_\_

Заведующий кафедрой профессио-  
нально-ориентированного языково-  
го образования  
(название кафедры)

Сергеева Наталья Николаевна,  
доктор педагогических наук, профессор  
(Ф.И.О., ученая степень, звание)  
\_\_\_\_\_

Декан факультета подготовки кад-  
ров высшей квалификации  
(название факультета)

Кусова Маргарита Львовна,  
доктор филологических наук, профессор  
(Ф.И.О., ученая степень, звание)  
\_\_\_\_\_

## Оглавление

### ВВЕДЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
1.1. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА .....	11
1.2. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	24
1.3. ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ .....	44
ВЫВОДЫ ПО МАТЕРИАЛАМ ГЛАВЫ 1 .....	56
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>58</b>
2.1. ДИАГНОСТИКА ИСХОДНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	58
2.2. ОПИСАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	67
2.3. ОПЫТНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ХОД, АНАЛИЗ, РЕЗУЛЬТАТЫ.....	79
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ (ВЫВОДЫ) .....</b>	<b>94</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>96</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>107</b>

## Введение

**Актуальность исследования.** Вопрос обучения переводу в неязыковом вузе приобретает все большую актуальность в отечественной методике. Интеграционные образовательные процессы способствуют академической мобильности российских студентов в продолжении образования в зарубежных вузах. На современном этапе от личности требуются способность к принятию ответственных решений, самостоятельное определение целей и задач, способность к эффективным действиям и оценке результатов своей деятельности. В соответствии с положениями современных ФГОС относительно качественной профессиональной подготовки выпускников неязыкового профиля вузовский предмет «Иностранный язык» является базовым элементом и рассматривается как средство профессиональной реализации личности. Умения профессионально-ориентированного перевода выходят на первый план в связи со стремительным расширением международных экономических, культурных связей, а также с требованиями современных ФГОС к качественной профессиональной подготовке выпускников, конкурентное преимущество которых на рынке труда напрямую зависит от уровня владения иностранным языком.

Теория и методика языкового образования располагают значительным количеством работ, в которых раскрывается значимость переводческой направленности в обучении иностранному языку. В ряде исследований описываются пути реализации переводческого аспекта в процессе обучения иностранному языку: включение в лексический материал специальной терминологии, использование аутентичных текстов профессионально-направленной тематики. Однако анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в подготовке выпускников на уровне современных международных требований имеются серьезные недостатки, особенно в области формирования переводческих умений, которые обеспечивают успешную межкультурную коммуникацию. Неоднозначно решаются многие ключевые проблемы,

связанные с недостаточной разработкой и описанием трудностей письменного перевода. Отсутствует учебно-методический комплекс по формированию умений письменного перевода в иноязычной проектной деятельности.

Изложенное выше позволило выявить ряд **противоречий**:

- между требованиями ФГОС ВО качественной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации и недостаточной реализацией таковых в практике обучения с использованием иноязычных проектных технологий, способствующих формированию переводческих умений;

- между необходимостью формирования умений профессионально-ориентированного перевода в процессе обучения иностранному языку и недостаточной направленностью педагогических исследований на поиск средств обучения, обеспечивающих этот процесс;

- между необходимостью формирования переводческих умений в иноязычной проектной деятельности и отсутствием развернутого методического обеспечения данного процесса;

- между доминирующими в практике обучения иностранным языкам информационными формами обучения и недостаточно широко внедряемыми активными методами, включающими элементы научного поиска, резервов самостоятельной работы студентов неязыковых вузов.

Имеющиеся противоречия, а также недостаточная теоретико-практическая разработанность проблемы формирования переводческих умений студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку определили выбор темы исследования: **«Формирование переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности»**.

**Цель** исследования заключается в определении, обосновании и экспериментальной проверке методики формирования переводческих умений студентов неязыковых вузов в иноязычной проектной деятельности.

**Объектом** исследования является процесс формирования переводческих умений у студентов неязыкового вуза в контексте обучения иностранному языку.

**Предмет** исследования – иноязычная проектная деятельность студентов, в процессе которой осуществляется формирование переводческих умений.

**Гипотеза исследования:** процесс формирования переводческих умений у студентов неязыковых вузов будет эффективным при применении иноязычной проектной деятельности на занятиях по иностранному языку, которая обеспечивает реализацию следующих условий:

1) актуализацию профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов неязыковых вузов посредством применения современных средств обучения иностранному языку;

2) применение иноязычных информационных, предметно-ориентированных проектов в процессе обучения студентов профессионально-ориентированного перевода;

Для достижения поставленной цели исследования и проверки его гипотезы решались следующие **задачи**:

➤ Изучить и проанализировать степень разработанности проблемы в теории и практике обучения иностранным языкам.

➤ На основе сопоставительного анализа научных представлений об иноязычной коммуникативной компетенции уточнить сущность понятия применительно к проблематике исследования.

➤ Уточнить понятие «трудность перевода», выявить основные трудности, предложить методическую типологию трудностей профессионально-ориентированного перевода.

➤ Раскрыть содержание иноязычной проектной деятельности студентов, в которой формируются их переводческие умения.

➤ Выделить комплекс переводческих умений, формирование которых происходит в иноязычной проектной деятельности студентов неязыковых вузов.

➤ Разработать и экспериментально апробировать, представить методическое обеспечение формирования переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности.

**Методологическую и теоретическую основу** исследования составляют фундаментальные положения теории деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); теория речевой и иноязычной деятельности (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.); концептуальные положения теории речевых актов (П. Серль), формирования межкультурной компетенции в преподавании иностранного языка (Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов и др.); концептуальные положения практического применения письменной речи и техники перевода (Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Д. Швейцер и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы** научно-педагогического исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме и проблеме исследования;

- эмпирические: анкетирование студентов и преподавателей, тестирование студентов, педагогическое наблюдение и обобщение личного педагогического опыта, опытное обучение в студенческих группах, методы математико-статистической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования.

**База исследования.** ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ), ФГБОУ ВО «Уральский государственный юридический университет» (УГЮУ).

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось с 2014 по 2017 гг. и включало 3 этапа.

*Первый этап* (2014 гг.) – изучение педагогической, методической, психологической, лингвистической, психолингвистической литературы и нормативной документации с целью уточнения научно-теоретического аппарата исследования, определения объекта, предмета, целей и задач исследования, формулировки гипотезы и методологии исследования. Обобщение и систематизация существующих методических разработок для обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку.

*Второй этап* (2015 – 2016 гг.) – определение методических основ формирования переводческих умений у студентов неязыковых вузов в иноязычной проектной деятельности, разработка комплекса упражнений, направленного на обучение профессионально-ориентированному переводу, апробация диагностирующих инструментов.

*Третий этап* (2017 г.) – проведение опытно-поисковой работы по внедрению комплекса упражнений, направленного на обучение профессионально-ориентированному переводу в иноязычной проектной деятельности с учетом результатов диагностирующего и итогового тестирования студентов неязыковых вузов; обобщение, анализ и статистическая обработка полученных результатов; оформление результатов исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Разработана методическая типология трудностей перевода с учетом прагмалингвистических особенностей текстов профессионально-ориентированной направленности, условий обучения, интересов и предпочтений студентов; к трудностям объективного порядка относится группа прагмалингвистических и группа дидактических трудностей; к трудностям субъективного порядка относится группа мотивационных трудностей.



2. Выделены и соотнесены с этапами переводческого процесса умения профессионально-ориентированного перевода.

3. Разработано методическое обеспечение формирования переводческих умений студентов неязыковых вузов в иноязычной проектной деятельности;

**Теоретическая значимость** исследования состоит:

1) в уточнении понятия «иноязычной коммуникативной компетенции» применительно к проблематике исследования, которая представляет собой способность к активному участию в проектировании, реализации и оценке проектной деятельности в условиях межкультурной коммуникации;

2) в конкретизации дефиниции «переводческие умения», которые рассматриваются как совокупность умений, включающих в себя комплекс лингвистических и предметных знаний, навыков переводческой деятельности, качеств и способностей личности, обеспечивающих успешность осуществления иноязычной проектной деятельности;

3) в обосновании оптимального выбора методических приемов и методов организации иноязычной проектной деятельности студентов, способствующих эффективности формирования переводческих умений.

**Практическая значимость** исследования:

1. Теоретически обоснован и практически апробирован комплекс упражнений, направленный на формирование переводческих умений у студентов неязыковых вузов в иноязычной проектной деятельности;

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Иноязычная коммуникативная компетенция применительно к проблематике исследования представляет собой способность к активному участию в проектировании и оценке проектной деятельности в условиях иноязычного коммуникации; состоит из совокупности лингвистических, социокультурных знаний, а также основ переводческой деятельности; мотивации

к изучению иностранного языка и проектной деятельности; а также переводческих умений, обеспечивающих реализацию проектной деятельности.

2. Переводческие умения рассматриваются как совокупность умений, включающих в себя комплекс лингвистических и предметных знаний, кроме того, знания основ переводческой деятельности, качеств и способностей личности, обеспечивающих успешность осуществления иноязычной проектной деятельности.

3. Формирование переводческих умений студентов неязыковых вузов представляет собой целостный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, который реализуется на основе применения проектной технологии обучения иностранным языкам в вузе.

4. Эффективность процесса формирования переводческих умений обусловлена применением проектных технологий, обеспечивающих актуализацию переводческой направленности в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов посредством применения иноязычных проектов (исследовательских, информационных и предметно-ориентировочных).

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

Основные положения исследования представлены в 10 публикациях, включая 3 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ для публикации результатов диссертационных исследований.

Результаты работы докладывались и обсуждались в процессе выступлений на заседаниях кафедры профессионально-ориентированного языкового образования института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета; при участии в ежегодных международных научных конференциях ИИЯ УрГПУ «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», «Актуальные проблемы профессиональной сферы» (Екатеринбург, 2014-2017 гг.), УрГЮУ «Актуальные проблемы современного поликультурного образования» (Екатеринбург, 2016).

**Структура исследования** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 1.1. Современные методологические и теоретические подходы к определению профессионально-ориентированного перевода

Чтобы понять явление профессионально-ориентированного перевода, на наш взгляд, необходимо обратиться к существующим моделям перевода. А.Д. Швейцер считает, что в процессе перевода переводчик осмысливает исходный текст и на этой основе создает текст перевода. В.Н. Комиссаров подчеркивает, что переводческая деятельность включает такие этапы как уяснение переводчиком содержания исходного текста и выбор переводческого варианта, таким образом, происходит переход от исходного к продукту перевода. Безусловно, что переводческий процесс недоступен для непосредственного исследования, таким образом, изучение данного процесса происходит с помощью разнообразных моделей перевода, то есть, условно описываются те мыслительные операции, которые осуществляет переводчик.

Переводческий процесс в аспекте *денотативной модели* признает перевод как процесс замены денотатов (слов) исходного языка на знаки другого, которые соотносятся с теми же материальными денотатами.

Перевод с точки зрения *семантической модели* производится путем анализа содержания языковых единиц и наличия межъязыковых соответствий. Другими словами, переводческий процесс заключается в выделении элементарных единиц в языке перевода им подбираются равнозначные либо сходные по содержанию единицы.

Нами признается значимость *психолингвистической модели* описания переводческого процесса, в соответствии с которой перевод – это специальный вид речевой деятельности. Указанная модель перевода основывается на положениях теории речевой деятельности, постулируя, что перевод – это такой процесс, при котором, переводчик сначала преобразовывает понимание

содержания исходного текста в свою внутреннюю программу, потом развёртывает эту программу в тексте перевода. В соответствии с психолингвистическим описанием переводческого процесса, предметом последнего выступает мысль воспринимаемая и воспроизводимая. Таким образом, переводческий процесс – это сложный вид речевой деятельности. Отметим, однако и важность для обучения переводу информативной и коммуникативной модели описания переводческого процесса. В коммуникативной модели перевод – это, прежде всего, акт двуязычной коммуникации, в самом упрощенном виде которой присутствует отправитель и получатель, само сообщение, языковой код, канал связи. Информативная модель переводческого процесса утверждает, что слово в любом тексте выступает носителем информации, которую переводчик должен воспринять и понять со всеми смысловыми, стилистическими, прагматическими особенностями.

В литературе часто встречается мнение, что переводящий художественные тексты – это творец, каждое слово пропускающий через себя, а продукт перевода есть новое произведение.

Применительно к проблематике исследования нами рассматривается специальный перевод – профессионально-ориентированный. Л.Л. Нелюбин подчеркивает, что данный вид перевода направлен на решение, прежде всего, информационных и коммуникативных задач, и обслуживает разнообразные отрасли знаний, в которых широко распространено использование отраслевой терминологии. При этом исследователи отмечают, что данный вид перевода широко используется в учебном процессе, причем, для неязыковых вузов используется как средство обучения, а не цель.

В отечественной лингводидактике советского периода переводческий процесс выступал в качестве так называемого «параллельного мышления и говорения на двух языках» (в терминах Л.Л. Нелюбина) и предполагал замену слов и словосочетаний с исходного на переводящий язык. При обучении иностранному языку данный метод широко применялся, и являлся необхо-

димым условием усвоения обучающимися чтения и понимания иноязычных текстов. На сегодняшний день перевод выступает как вспомогательный способ понимания иностранного языка. Переводческий процесс подразумевает, прежде всего, сознательное сравнение двух языков.

Профессионально-ориентированный перевод (специальный) предполагает определенный отбор текстов – специальных текстов. Таким образом, подчеркнем важность владения грамотного использования переводческой методикой при работе со специальными текстами. Осуществление перевода такого рода текстов определяет, прежде всего, изучение специфических особенностей таких текстов. Г.В. Москвин подчеркивает, что перевод специальных, профессионально-ориентированных текстов необходимо начинать с выяснения принадлежности к функциональному типу речи [76, с. 135].

Ряд исследователей выделяют предлагают такую типологию специальных текстов, как, в зависимости от того, на кого рассчитаны тексты: на носителей исходного языка (законодательные акты, реклама, СМИ местного значения), на носителей переводящего языка (тексты, рассчитанные на носителей иноязычной культуры), научные тексты (для ученых из различных стран) и т.д.

Специальные тексты в процессе формирования у студентов неязыковых вузов переводческих умений представлены текстами из англоязычных газет и журналов, а также на основе аутентичных текстов, например, контрактов.

Итак, рассмотрим специфику профессионально-ориентированного перевода применительно к проблематике исследования.

Ряд исследователей указывает на необходимость применения аутентичных материалов в обучении иностранному языку. Подразумевается связь текста с прагматической ситуацией, которая определяет выбор лингвистических средств для решения задач коммуникации. Кроме того, предполагается наличие структурных характеристик, естественность лексического наполне-

ния и грамматических форм, ситуативную адекватность словоупотребления [74].

В зарубежной литературе под аутентичными материалами понимаются материалы, которые создаются для носителей языка, так называемые «настоящие тексты» [86, с. 148]. В отечественной литературе встречается следующая характеристика: «Аутентичный материал не предназначен для учебных целей и не адаптирован для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. Он отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [1, с. 34].

Учебная деятельность должна быть максимально приближена к существующей в действительности, по этой причине, при обучении профессионально-ориентированному переводу необходимо использовать аутентичные материалы. Однако в силу наличия языковой специфики, условий обучения в неязыковом вузе такой перевод связан с определенными трудностями. Авторы отмечают, что разработка аутентичных учебных текстов позволит с большей эффективностью осуществлять погружение в естественную языковую среду на занятиях иностранного языка. По мнению Л.В. Ступниковой, согласно степени выраженности аутентичности, тексты характеризуются от полюса методически аутентичных текстов, созданных в учебных целях и отражающих моделирование условий реальной коммуникации, до полюса строгой аутентичности (тексты реальной коммуникации, для которых действует запрет любых изменений, требование сохранения оформления контекстуального окружения) [101, с. 103].

При отборе аутентичных учебных текстов необходимо учитывать познавательную ценность информации, содержащейся в тексте, тексты должны отвечать требованиям доступности, логичности изложения. Подбор профессионально-ориентированных текстов, способствует формированию в сознании обучающихся понятий и концептов, относящихся к фоновой информации, которые в последующей иноязычной коммуникации будут возникать на

основе текстов, создаваемых партнерами в процессе межкультурной коммуникации.

В связи с этим мы считаем, что при обучении профессионально-ориентированному переводу необходимо применять методически аутентичные тексты статей энциклопедического характера в качестве исходного текста (в терминах Л.В. Ступниковой). При последующей работе следует включать строго аутентичные профессионально-ориентированные тексты различных жанров.

Проиллюстрируем сказанное на примерах профессионально-ориентированных текстов юридической тематики. В качестве исходного текста такой тематики выступает статья энциклопедического характера «Nature of contract». Обучающиеся сначала знакомятся перечнем и названиями существенных условий любого договора (essential terms of the contract), с их русскоязычными соответствиями, учатся обсуждать общие положения заключения контрактов. При этом лингвистическое оформление предлагаемых студентам текстов упрощено за счет меньшей наполняемости юридической терминологией. Предполагается выполнение заданий, направленных на обсуждение отдельного вида контракта; языковой и речевой материал, усвоенный в предыдущем звене, органически переносится в следующее звено. Далее выполняются задания, нацеленные на перевод, в качестве учебного текста выступает строго аутентичный текст конкретного договора (либо его пункта), при выполнении задания студенты применяют усвоенный материал, реализуют умения, которыми обучающиеся овладели на предыдущих этапах работы с текстами профессионально-ориентированной тематики.

По содержанию номенклатура контрактов, используемая в обучении профессионально-ориентированному переводу, чрезвычайно разнообразна. В ряде англоязычных стран контракт – это документ с особой композиционной структурой, в которой строго зафиксированы тематически завершенные микротемы: статьи, пункты, подпункты. В свою очередь, они представлены юри-

дическими терминами и речевыми клише. Клишированность контрактной лексики объясняется требованием оперативного обмена информацией, кроме того, данные дискурсивные формулы выступают важным компонентом любого контракта, без которых документ не имеет юридической силы. Методика обучения профессионально-ориентированному переводу фокусируется на различных видах контрактов. Вслед за Ю.А. Черноусовой, мы выделяем в зависимости от сферы функционирования типы контрактов: финансово-ориентированные (купли-продажи, поставки и т.д.) и социально-ориентированные (например, трудовой договор).

Деловое письмо широко используется в практической деятельности. Такие тексты отличаются высокой степенью подготовленности, официально-стью коммуникативной ситуации. Существуют определенные традиции составления таких документов. На лингвистическом уровне аутентичным текстам деловых писем характерно графическое членение текста на параграфы, отсутствие эмоционально-окрашенных лексических средств. Выше перечисленные факторы обуславливают низкую вариативность языковых средств деловых писем и распространённость использования клише. Исследователи отмечают, что «содержание письма, отбор языково-стилистических средств, формы изложения и тон находятся в прямой зависимости от условий общения, от адресата, от того, к кому и с какой целью обращено то или иное письмо» [49, с. 43].

Итак, существует большое разнообразие специальных текстов, их тематики, способов представления информации. Однако, все они имеют сходные особенности, которые определяют специфику данных текстов в частности, и профессионально-ориентированный перевод в целом. Рассмотрим особенности профессионально-ориентированного перевода на материале текстов юридической тематики.

В ходе исследования был изучен контрактный материал базы данных онлайн ресурса Консультант Плюс, трудовые договоры и договоры подряда



различных организаций, материалы из справочников, содержащих образцы составления контрактов на английском языке, а также параллельные контракты, находящиеся в открытом доступе в сети интернет.

Весь материал рассматривается в рамках следующих аспектов: на лексическом уровне и на грамматическом уровне (морфологическом (особенности словообразования, использование различных частей речи) и синтаксическом (структурные и прагматические особенности предложений).

Рассмотрим лексические особенности профессионально-ориентированных текстов юридической тематики, которые необходимо учитывать при переводе на русский язык.

Коммуникативные и прагматические условия функционирования юридических текстов определяют обязательное обеспечение таких качеств как ясность, точность и однозначность сообщения, отсутствие эмоциональности.

Все основные лексические особенности подразделяются на пять основных типов: использование слов общеупотребительной лексики, которые имеют юридическое значение, использование заимствованной лексики, архаизмов, высокое содержание терминологии и использование сокращений и аббревиатур, а также стандартных выражений и клише.

Несмотря на стремление к максимальному использованию однозначной лексики, англоязычным юридическим аутентичным текстам свойственно использование лексических единиц, имеющих два и более значения, например, *assault, battery, counsel, felony, heir, plaintiff, tort, suit*. Таким образом, предполагается детальное и однозначное толкование лексических единиц в контексте конкретного документа.

Следующей особенностью профессионально-ориентированного перевода специальных текстов в рамках настоящего исследования выступает широкое употребление заимствований из латинского и французского языков.

Каждое языковое сообщество формирует свой корпус специальных юридических текстов, особенности которого определяются историческим

развитием конкретного государства и характеристиками принятой в нем правовой системы. Англосаксонская система права сформировалась в ходе исторического развития, восходя своими корнями к англосаксонской традиции, латинскому языку, французскому языку Нормандии.

Итак, тексты англоязычных договоров содержат широкий пласт латинских и французских слов и выражений, таких как: *null and void* (юридически недействительный, потерявший законную силу), *videlicet* (а именно), *mutatis mutandis* (с соответствующими поправками; с учетом всех необходимых изменений), *per annum* (ежегодно, в год), *en route* (по пути, по дороге, в пути), *par excellence* (преимущественно, главным образом) и др.

Еще одна лексическая особенность текстов контрактов определяется за счет наличия в тексте архаичной лексики, например, *whereof*, *hereinafter*, *herein* и т.д. Настоящий пласт лексики имеет важное значение для осуществления коммуникативной задачи регулирования, поскольку подобные лексические единицы придают тексту большую официальность и юридический оттенок – в частности, архаизмы являются ключевым элементом так называемого *legalese*.

По мнению К.М. Левитана, когнитивная информация, в первую очередь содержится в юридических терминах. Юридическая терминология – это система лексических единиц, отражающая связи между сложными, многоаспектными и специфическими понятиями, которыми оперирует юриспруденция. Они обладают всеми характерными признаками терминов: однозначность (абсолютная и относительная), отсутствие эмоциональной окраски, системность, точность, краткость. Часть из них известна не только юристам, но и всякому носителю языка, так как область применения их выходит за рамки юридического текста [69, стр. 175].

Таким образом, терминология может быть подразделена на две группы: термины, связанные со сферой деятельности, в которой заключается кон-

тракт, и термины, имеющие отношение непосредственно к лексике контрактов.

Так, например, в договоре на экспорт товаров можно встретить такие термины как: *bill of lading* (коносамент, накладная); *invoice* (счет-фактура); *clean on bill of lading* (чистый коносамент). Трудовой же договор может содержать такие термины как: *off – budget funds* (внебюджетные фонды); *personal income tax* (налог на доходы физических лиц); *definitive payment* (окончательная выплата) и др.

Широкое употребление аббревиатур и сокращений также является одной из особенностей. Все сокращения подразделяются на две группы: англоязычные сокращения: (*TPE (Trade Partners Enterprise)*; *ICC (International Chamber of Commerce* – Международная торговая палата) - они применяются, главным образом, для обозначения наименований предприятий и их формы собственности. Вторая группа - латинские сокращения (*i.e., e.g., etc., vs.*).

Еще одной особенностью на лексическом уровне выступает применение стандартных выражений или клише, например: *to the amount of* (на сумму), *payment in amount of* (платеж в размере), *overdue payment* (просрочка платежа), *indemnify against loss* (гарантировать возмещение убытков) и т.д. Также существует и группа клише для обозначения временных рамок (в большинстве контрактов условия сроков относятся к существенным условиям), а именно: *as of the date* (с даты), *as at the date* (по состоянию на какую-либо дату), *from (and including)...on or after* (с...включительно), *at the latest* (не менее, чем за...), *with effect from the date of* (начиная с указанной даты) и т.д. Кроме того, обязательные пункты договоров, такие например, как права и обязанности, ответственность сторон, также вводятся с помощью стандартных выражений: *to have the right, be entitled to* (иметь право), *to assign /transmit one's rights* (передавать свои права) , *to perform / discharge / fulfill / comply with obligations* (исполнять обязательства), *to bear all the obligation*

(нести обязательство), *to undertake an obligation* (брать на себя обязательство), *to release from obligations* (освободить от обязательств) и т.д.

С точки зрения грамматики англоязычные контракты и договоры также имеют ряд специфических особенностей.

Рассмотрим основные морфологические особенности.

Англоязычным специальным текстам юридической тематики свойственно высокое содержание личных и неличных форм глаголов (инфинитив, герундий, причастие), отглагольные существительные наряду с личными формами глаголов: *Distributor shall maintain a suitable place for conducting business and provide adequate facilities fulfilling the above Agreements.*

Следует также отметить широкое употребление суффиксального словообразования, : *grantor – grantee, employer – employee, consignor – consignee, lessor – lessee* и т.д.

Следующая особенность морфологического уровня – это особенность употребления глагольных форм.

В англоязычных текстах заметно преобладание в использовании форм пассивного залога и модальных глаголов:

A “Buyer’s Requirements” contract may contain any terms to which the parties agreed, but should, at the very least, include a description of what exactly is being sold and the price of delivery items // В контракте «Требования для покупателя» могут содержаться любые условия, о которых удалось договориться сторонам, однако, в контракте должны присутствовать как минимум детальное описание товара, цена и стоимость доставки.

The goods shall be loaded by the Seller by his means and at his expense // Товар должен быть погружен на судно собственными средствами Продавца и за его счет.

The prices are fixed in US Dollars // Цены на товары устанавливаются в долларах США.

Следующей особенностью морфологического характера является употребление местоимений разных классов, например, *The Employee undertakes the obligation not use his title and working hours.*

Использование сложных союзов и предлогов также является морфологической особенностью англоязычного юридического дискурса.

Синтаксические особенности проявляются в абзацах, созданных группами предложений. Особенностью абзацев является их высокая коммуникативная самостоятельность. В составе полного текста контракта они проявляют себя как микротексты, решающие самостоятельную коммуникативную задачу и имеющие самостоятельную завершенную структуру. Пункты контрактов развернуты и информационно насыщены они объединяют несколько идей.

Для всех рассматриваемых в рамках настоящего исследования контрактов характерна рамочно-содержательная композиция: рамочная часть содержит фатическую информацию о сторонах (реквизиты, даты, адреса и т.д.), содержательная часть включает предложения, абзацы, главы, разделы, которые выполняют информационную функцию. Лексические единицы названий пунктов контракта являются его тематическим ядром. Элементы рамочной части строго регламентированы и минимально вариативны на уровне лексических единиц и грамматических конструкций, например, *hereby agree as follows, if the terms are acceptable* и т.д. В свою очередь, содержательная часть более вариативна в выборе лексических единиц и зависит от типа контракта.

Композиционно-структурные особенности оказывают влияние на строение предложений.

Среди особенностей грамматического уровня можно назвать использование сложных синтаксических конструкций. Простые предложения в контрактах и договорах также представлены, однако особенность заключается в том, что они осложнены вводными словами и выражениями, причастными и деепричастными оборотами, однородными членами:

For the avoidance of doubt parties do agree upon the fact that Employer can terminate the agreement with a notice period of two month in case the Project is being terminated by the Client of Employer // Для исключения непонимания Стороны договорились, что Работодатель может прекратить действие Договора, с предварительным уведомлением за два месяца, в случае если проект будет закрыт Заказчиком.

Главная функция любого контракта заключается в определении взаимных прав и обязанностей сторон. В связи с этим, среди грамматических особенностей прежде всего, можно назвать способы выражения долженствования. Наиболее типичным способом является применения модального глагола to be to, которому в русском тексте контракта соответствует модальный глагол «должен» или смысловой глагол в форме настоящего времени, модальные глаголы shall и should, а также to be subject to, to be obliged to и глагол to undertake, которые выражают значение обязательства:

The goods *are to be delivered* by Sellers and by Buyers // Товары *должны быть поставлены* Продавцом и приняты Покупателем

The goods *shall be loaded* by the Seller by his means and at his expense // Товар *должен быть погружен* на судно собственными средствами Продавца и за его счет

The Employee *undertakes the obligation* not use his title and working hours // Работник *обязуется* не использовать свое рабочее время и служебное положение

Также необходимо отметить использование модального глагола should в начале предложения как способ выражения условия:

*Should* a vessel not be properly equipped as above // *в случае, если* судно не будет оборудовано надлежащим образом

Сказанное выше позволяет заключить, что существует целый ряд особенностей, свойственный профессионально-ориентированному переводу. Исследуя специфические черты рассматриваемых профессионально-

ориентированных текстов, мы акцентировали внимание, прежде всего, на изучении его лингвистических особенностей. Специфика лексического пласта выражается в активном использовании архаичной лексики, заимствований, аббревиатур и сокращений, терминов, устойчивых словосочетаний и клише. Грамматические особенности проявляются, прежде всего, на морфологическом и синтаксическом уровнях. Морфологический уровень выявил такие ключевые особенности как использование личных и неличных форм глаголов (инфинитив, герундий, причастие), отглагольных существительных наряду с личными формами глаголов, широкое употребление суффиксального словообразования, преобладание в использовании форм пассивного залога и модальных глаголов, употребление местоимений разных классов, а также использование сложных союзов и предлогов. На синтаксическом уровне особенности проявляются в абзацной структуре текстов контрактов, сложность синтаксических конструкций, широкое использование вводных компонентов.

Итак, перевод – это сложный вид речевой деятельности, результатом которого выступает текст. Профессионально-ориентированный перевод как результат данной деятельности должен быть эквивалентным оригиналу в прагматическом плане, а также аналогичным насколько это возможно и в структурно-композиционном плане. Таким образом, профессионально-ориентированный перевод – это эквивалентная передача содержания специальных текстов на исходном языке средствами переводящего языка. Такой перевод, прежде всего, связывается с усвоением смысловой доминанты и значений оригинала. Кроме того, целью обучения такому виду перевода выступает ориентация обучающихся на стремление понять смысл исходного текста и соотнесение его с определённой профессиональной предметной ситуацией.

## **1.2. Переводческие умения как компонент иноязычной коммуникативной компетенции**

Вопрос обучения переводу в неязыковом вузе приобретает все большую актуальность в отечественной методике. Переводческие умения выходят на первый план в связи со стремительным расширением международных экономических, культурных связей, а также с требованиями современных ФГОС к качественной профессиональной подготовке выпускников, конкурентное преимущество которых на рынке труда напрямую зависит от уровня владения иностранным языком. В зарубежном образовательном процессе существует практика включения в будущую профессиональную деятельность перевода с иностранного языка на родной.

Центральными понятиями настоящего исследования выступают «умение», «переводческое умение», которые, на наш взгляд, являются видовыми по отношению к понятию «иноязычная коммуникативная компетенция».

Английское слово “competence” имеет несколько значений: 1) способность, умение; 2) компетентность; 3) правомочность.

Согласно словарю иностранных слов «компетенцию» трактуется как «круг вопросов, явлений, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом, а слово компетентный означает осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе» [95]. В современной психолого-педагогической литературе существует около тридцати пяти компетенций, например, гностическая, проектировочная, организационная и т.д. Далее, в таблице 1 приведена трактовка понятия компетенция с позиции различных подходов:



Таблица 1

№п/п	Исследования	Сущность понятия	Представители
1	В аспекте психологических исследований	это способность, позволяющую личности реализовать себя в деятельности, которая представляет собой сложный процесс личностного развития человека как индивида и как субъекта этой деятельности	А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, И.А. Зимняя и др.
2	В аспекте педагогических исследований	понятие компетенция чаще применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности человека в реальном овладении методами и средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами, и формами сочетания знаний, умений и навыков, которые позволяет ставить и достигать цели по преобразованию	А.С. Белкин, В.В. Нестеров, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской

		окружающей среды [92, с. 75]	
3	В аспекте профессионально-педагогических исследований	Это общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения и обобщенные способы действий [44, с. 85-86].	А.М. Ишмуратова, В.В. Нестеров, Э.Ф. Зеер, Ю.А. Тукачев, М.Д. Ильязова, Г.П. Байбекова и др.

В настоящем исследовании мы опираемся на работу А.Ю. Симоновой, которая рассматривает иноязычную коммуникативно-проектировочную компетенцию как способность к активному участию в проектировании, организации, реализации и оценке проектной деятельности в условиях иноязычного общения [91].

Указанное определение нами рассматривается как базовое, особенно в той части, где исследователь рассматривает структуру ИКПК, включающей в себя: совокупность знаний основ дисциплин предметной подготовки; ценностные отношения, мотивы учебной деятельности [91].

Выделив основное понятие, рассмотрим подробнее содержание каждого компонента ИКПК и педагогические условия, в которых происходит их формирование в процессе обучения студентов иностранному языку.

Исходя из контекста настоящего исследования, нам необходимо было выделить понятие, которое отражает интегративную специфику иноязычной и проектной, и переводческой деятельности будущих учителей. Основанием для этого является то, что иноязычная и проектировочная компетенции входят в состав инструментальных компетенций будущего специалиста. Кроме того, проектировочные компетенции рассматриваются как «совокупность действий, которые связаны с перспективным планированием стратегических, тактических и оперативных задач, а также способов их решения» [103, с. 86].

Кроме того, на основе анализа различных трактовок понятия компетенция, мы выделяем также и переводческую компетенцию как составляющую часть иноязычной коммуникативной компетенции, характеризующую суть настоящего исследования, и понимаем под иноязычной коммуникативной компетенцией способность к активному участию в проектировании, реализации и оценке проектной деятельности в условиях межкультурной коммуникации;

Применительно к проблематике исследования иноязычная коммуникативная компетенция обладает своей структурой, которая состоит таких компонентов как совокупность языковых, социокультурных знаний и знаний основ проектно-ориентированного обучения, мотивы к изучению иностранного языка совокупности переводческих умений, обеспечивающих реализацию проектной и переводческой деятельности.

Выделив ключевое понятие, рассмотрим подробнее содержание каждого компонента иноязычной коммуникативной компетенции применительно к проблематике исследования и педагогические условия, в которых происходит их формирование в процессе обучения студентов иностранному языку.

Во-первых, это знания об аспектах и уровнях языка, навыки и умения порождения речевых высказываний как на родном, так и на иностранном языках. Во-вторых, знание правил порождения текстов, правил построения адекватных исходному тексту различных функциональных стилей, типов и жанров. В – третьих, способность воспринимать и порождать речевые сообщения адекватно прагматическому контексту.

Однако, рассмотрим более подробно понятия «умение». В психологии *умение* рассматривается как «сформированная в личном опыте на основе знаний способность человека выполнять определенную деятельность. Формирование умения связано с формированием пластичных навыков и творческого мышления и опирается на них. Психологической основой умения явля-

ется понимание взаимоотношения между целью данной деятельности, условиями и способами ее выполнения» [94, с. 115].

В педагогической трактовке понятие умение означает подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, на основании усвоенных знаний. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [94, с. 153]. Согласно А.Н. Щукину, умение это «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [1].

Умение также рассматривается как способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания. Характерными особенностями умения являются осознанность, самостоятельность, продуктивность и динамизм.

*Осознанность* умения заключается в том, что, совершая то или иное действие, субъект осознает цель действия и соответственно управляет им с помощью сформированных навыков.

*Самостоятельность* умения проявляется в возможности переноса из одного вида деятельности в другой.

*Продуктивность* умения определяется его осознанностью, что позволяет не просто воспроизводить усвоенные действия, но и находить более эффективные решения использования сформированных навыков. Наконец, *динамизм* умения позволяет совершенствовать его. Эти характеристики умения очень важны для оценки его сформированности у студентов.

Различают *простые* и *сложные* умения. Специалист проявляет простое умение, если используемые знания не нужно преобразовывать, имеет понимание цели и задачи действия. Сложные умения требуют определенной совокупности знаний, навыков, способностей и личностных качеств, которые необходимы для реализации той или иной профессиональной функции, операции или деятельности в целом. Профессиональные умения, которые фор-

мируются в процессе иноязычной проектной деятельности относятся к категории сложных, так как они требуют проявления профессиональных знаний, умений и навыков в иноязычной образовательной среде.

Однако, обучение студентов неязыковых вузов профессионально-ориентированному переводу неизбежно сталкивается с проблемой трудностей. Об этом свидетельствуют результаты выполненных студентами переводов на занятиях по иностранному языку, а также анкетирование преподавателей. Анализ выполненных студентами письменных переводов, а также диагностика допущенных переводческих ошибок/неточностей, позволили разработать методическую типологию трудностей профессионально-ориентированного перевода.

Итак, по языковому критерию нами выделяется группа лингвистических трудностей. Лингвистические трудности обусловлены особенностями специальных текстов лексического и грамматического порядка, как следствие, группа лингвистических трудностей нами подразделяется на подгруппу трудностей лексического порядка и подгруппу трудностей грамматического порядка.

Специфика лексического пласта профессионально-ориентированных текстов выражается в активном использовании архаичной лексики, заимствований, аббревиатур и сокращений, терминов, устойчивых словосочетаний и клише, а также слов общеупотребительной лексики, имеющей юридическое значение.

По мнению К.М. Левитана, когнитивная информация, в первую очередь содержится в юридических терминах. Юридическая терминология – это система лексических единиц, отражающая связи между сложными, многоаспектными и специфическими понятиями, которыми оперирует юриспруденция. Они обладают всеми характерными признаками терминов: однозначность (абсолютная и относительная), отсутствие эмоциональной окраски, системность, точность, краткость. Часть из них известна не только юристам, но

и всякому носителю языка, так как область применения их выходит за рамки юридического текста [69, с. 175].

При анализе студенческих работ обнаружено, что студенты испытывают трудность в восприятии известных им значений слов или терминологии в контексте конкретного текста. Они не всегда умеют выбрать нужный в данном контексте перевод и, следовательно, допускают ошибки. Основные трудности в переводе терминологии заключаются: 1) в многозначности термина, и нахождение актуального эквивалента, соответствующего данному контексту (зависит от того, насколько студент хорошо разбирается в предмете переводимого текста); 2) в общеупотребительном значении, используемой терминологии; 3) в графическом или фонетическом сходстве с русскоязычным термином.

На лексическом уровне специальные тексты характеризуются широким применением стандартных выражений или клише. Данную особенность необходимо учитывать при переводе на русский язык. И практика показывает, что наиболее часто встречающаяся трудность – это перевод устойчивых словосочетаний. Зная перевод отдельных слов в словосочетании, студенты переводят их буквально, не посмотрев всех значений слова в словаре.

Наряду с перечисленными трудностями перевода лексического порядка, в группе лингвистических трудностей нами выделяется подгруппа трудностей грамматического порядка. Грамматические особенности проявляются, прежде всего, на морфологическом и синтаксическом уровнях. Наиболее распространенной ошибкой выступает перевод типичных конструкций выражения долженствования, неправильное понимание значения предлогов, и сложных наречий, представляющих собой сочетания слов *where, here, there* с различными предлогами. Отсутствие логических связок между предложениями, абзацами, приводит к тому, что студенты не всегда в состоянии выделить смысловые группы в предложении и установить смысловую связь между предложениями или абзацами, и как следствие, допускают пословный пе-

ревод. Синтаксическая усложненность юридических текстов вводными словами и выражениями, причастными и деепричастными оборотами, однородными членами представляет трудность в установлении главных и второстепенных членов предложения, определении падежного управления, атрибутивных цепочек существительных, синонимических рядов.

Выше мы рассмотрели трудности перевода, обусловленные расхождением в системах английского и русского языков. С.Г. Тер-Минасова в ряду лингвистических трудностей указывает на существование внеязыковых, социокультурных трудностей, к которым относятся: безэквивалентная лексика; обманчивая эквивалентность как следствие социокультурных факторов; социокультурные коннотации; социокультурный контекст, соответствующий узусу языка перевода; перевод имен собственных [102, с. 11].

Коммуникация в любом случае обусловлена экстралингвистическими факторами, такими, как ситуативная конкретность, пресуппозиция, национально-культурная традиция [78, с. 233]. По мнению Левитана К.М., перевод юридических текстов с одного языка на другой предполагает переход от одной правовой системы, представленной в сознании юриста-переводчика как концептуальная картина юридической действительности его страны, к другому миру права [70, с. 175].

Итак, наряду с вышперечисленными трудностями профессионально-ориентированного перевода, по культурно – языковому критерию нами выделена группа национально-культурных переводческих трудностей.

Данная группа трудностей обусловлена, прежде всего, различиями в правовых системах ИЯ и ПЯ. Соотношение единиц языка и элементов экстралингвистического плана в пределах содержания текста имеет сложный динамический характер. Определяющая роль в этом соотношении принадлежит внеязыковой ситуации, управляющую же функцию в способе выражения выполняют средства языка [69, с. 203].

Трудности перевода имен собственных, единиц физических величин, отсутствие эквивалентов для понятий, отсутствующих в российской правовой действительности, составляют группу национально-культурных трудностей перевода.

Отметим, что студенты довольно часто допускают ошибки, обусловленные низким уровнем владения родным и иностранным языками. Кроме того, для изучения предмета «Иностранный язык» в неязыковых вузах отведено слишком ограниченное количество учебных часов. В соответствии с вышеизложенным по индивидуально-ориентированному критерию нами выделена группа индивидуально-языковых трудностей перевода.

Самыми распространенными ошибками, обусловленными вышеназванными трудностями, являются ошибки так называемого узувального типа.

При такого рода паранормативах литературная норма не нарушена, переведенный текст воспринят правильно, но с точки зрения речевой нормы (узуса) в рамках определенного функционального стиля или жанра данные паранормативы звучат неуместно [114, с. 88].

Таким образом, в целом методическая классификация трудностей профессионально-ориентированного перевода выглядит следующим образом:

1. Группа лингвистических трудностей, к которым относятся: подгруппа трудностей перевода лексического порядка и подгруппа трудностей перевода грамматического порядка (трудности морфологического и синтаксического уровней).

2. Группа национально-культурных трудностей перевода - перевод имен собственных, единиц физических величин, отсутствие эквивалентов для понятий, отсутствующих в российской правовой действительности.

3. Группа индивидуально-языковых трудностей - низкий уровень владения английским и русским языками, неумение пользоваться различными видами словарей, производить информационный поиск.



На наш взгляд, для преодоления вышеуказанных трудностей у студентов необходимо развивать особые умения. Наглядная классификация представлена на *рисунке 1*.



*Рисунок 1. Методическая типология трудностей профессионально-ориентированного перевода*

Разнообразные подходы к толкованию понятия «перевод» акцентируют внимание на различных аспектах этого феномена. В настоящее время основное внимание уделяется его определению с социолингвистических позиций, что находит отражение в определении трудностей перевода.

Трудности в переводе вытекают из сущности самого перевода как сложного вида речевой деятельности, и возникают, прежде всего, из-за различий в системах двух языков, которые представляют собой трудности линг-

вистического характера. Кроме того, при переводе необходимо учитывать и факты, которые выходят за рамки языковой системы и непосредственно относятся к иноязычной культуре.

Основным требованием подготовки бакалавров в рамках первой ступени высшего образования является подготовка компетентного специалиста, способного решать также и задачи межкультурного взаимодействия. Следует отметить, что компетенции для различных направлений подготовки частично совпадают, находят свое отражение в формулировке требований к освоению образовательных программ бакалавриата и магистратуры в виде владения выпускниками набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: способностью к коммуникации на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (в устной и письменной формах), владением необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке, и т.д.

По мнению К.М. Левитана, переводческую деятельность в целом характеризуют такие базовые компетенции как языковая, речевая, профессиональная (технологическая) и фоновая (межкультурная). В дополнение к вышеперечисленным исследователь называет рецептивную и экспрессивную компетенции [70, стр. 19]. В обучении необходимо учитывать и развивать все составляющие коммуникативной компетенции: знание лексики, грамматики, стилистики иностранного и русского языков, овладение всеми видами речевой деятельности, знание основ теории перевода, владение лингвострановедческой информацией - каждая из них имеет значение для успешной коммуникации.

С позиции задач настоящего исследования особое внимание мы обращаем на умения профессионально-ориентированного перевода текстов юридической тематики. Обратимся к анализу содержания профессиональной деятельности юриста в контексте современных требований работодателей. Авторы, изучающие вопросы профессиональной подготовки юристов (Жалин-

ский А.Э., 2007; Шугрина Е.С., Крилловых А.А., 2009 и др.) утверждают, что большая часть времени практикующего юриста проходит за составлением, экспертизой и переводом различных документов, поскольку современная юридическая практика делает акцент на письменном общении. Нами проведен анализ объявлений о приеме на работу юристов со знанием иностранного языка (в частности английского), который показал приоритетность роли письменного перевода документов, преимущественно контрактов. В качестве материала мы использовали 150 объявлений, размещенных на сайтах в сети Интернет [www.hh.ru](http://www.hh.ru), [www.superJob.ru](http://www.superJob.ru) в 2015-2016 гг. В 85% из рассмотренных объявлений одной из должностных обязанностей выступает перевод различных типов контрактной документации.

Опрос студентов также показал, что владение умениями профессионально-ориентированного перевода представляет для них определенную важность. Результаты выполненных студентами переводов на занятиях по иностранному языку, анкетирование преподавателей свидетельствуют о том, что при обучении переводу студенты неязыкового вуза испытывают различные трудности: лингвистические, дискурсивные, дидактические, мотивационные и т.д. Особенности англоязычного юридического дискурса лингвистического и экстралингвистического плана, большая наполняемость групп, малое количество часов по иностранному языку, отсутствие межурочной преемственности – закономерные явления, которые определяют условия обучения. Кроме того, существует группа индивидуально-обусловленных трудностей, к которым относятся недостаточная языковая подготовка большинства студентов, низкий уровень мотивации и т.д.

Содержание профессиональной деятельности, приоритетность овладения умениями профессионально-ориентированного перевода для студентов неязыковых вузов, а также особенности текстов юридической тематики, которые представляют определенные трудности при переводе послужили причиной составления ориентировочной номенклатуры умений профессиональ-

но-ориентированного перевода применительно к проблематике исследования.

Авторы, занимающиеся вопросами методики обучения переводу, выделяют различные основания классификации переводческих умений: в зависимости от этапа работы над переводом (умения предпереводческого анализа текста, собственно переводческие умения, умения редактирования полученного результата перевода), в зависимости от использования языка (умения подразделяются на одноязычные и двуязычные) и т.д.

Учитывая условия работы с контингентом студентов неязыковых вузов, а также этапы работы над переводом, нами выделены три группы умений: умения смыслового анализа (выделять в тексте отдельные его элементы: основную мысль, ключевые слова, существенные факты; извлекать основную информацию из текста; выделять смысловые опоры, соотносить значение слова/словосочетания с ситуацией общения (контекстом); воспринимать и понимать предложения как целостную смысловую структуру; опознавать и дифференцировать грамматические явления; проводить различные виды поиска информации по тематике текста и т.д.); умения принятия переводческого решения (находить синонимы и антонимы; выполнять лексические и грамматические трансформации; находить контекстуальное значение слова и т.д.); умения обобщения переводческого опыта (грамматически правильно оформлять письменный текст в соответствии с нормами русского языка; редактировать продукт перевода и т.д.).

Цели и содержание обучения, отраженные в современных ФГОС, получают дальнейшую конкретизацию в рабочих программах. Нами проанализированы как примерные и авторские программы для неязыковых вузов в целом, так и программы непосредственно для направлений подготовки «Юриспруденция» ряда вузов. Цель освоения дисциплины формулируется как овладение студентами неязыковых вузов необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляю-

щих. Описания собственно переводческих умений фактически отсутствуют. Только в некоторых программах для магистратуры в цель обучения включено совершенствование навыков и умений работы с англоязычными документами, в том числе чтения и перевода. Уровень владения иностранным языком обозначен требованиями к умениям в различных видах речевой деятельности (в чтении, монологической и диалогической речи, письменной речи). Требования к конкретным переводческим умениям не указываются. В программах по иностранному языку для направления подготовки «Юриспруденция» акцентируется внимание на требования к умениям в четырех видах речевой деятельности, однако требования к профессионально необходимым переводческим умениям будущих юристов отсутствуют. Как форма и объект контроля переводческие умения не упоминаются. Тематика находит отражение в таких сферах как профессиональная, общественно-политическая, административно-правовая, и социально-бытовая. Несмотря на то, что указываются и профессионально-ориентированные темы, они предполагают лишь ознакомление по изучаемой специальности на иностранном языке и не раскрывают специфику профессиональной коммуникации. Таким образом, проведенный анализ показывает, что в существующих учебных программах по иностранному языку для неязыковых вузов не отражаются в полной мере переводческая компоненты коммуникативной компетенции, они описываются лишь фрагментарно.

Обратимся к вопросу рассмотрения учебников и учебных пособий по иностранному языку для студентов неязыковых вузов. В задачу исследования не входил детальный анализ учебников. Нашей целью было выявление наличия или отсутствия в учебных пособиях направленности на обучение профессионально-ориентированному переводу. Для анализа использованы параметры сравнения, выдвинутые рядом исследователей [15]. Нами проанализированы следующие структурные и содержательные аспекты учебной литературы по английскому языку: 1) задачи обучения иностранному языку, заяв-

ленные авторами учебников и учебных пособий; 2) типы упражнений и текстов для обучения письменному переводу; 3) тематическое наполнение учебников и пособий, а также и особенности предлагаемых в них тем.

В большинстве учебников отсутствует дифференциация задач для различных этапов обучения, в каждом из них заявлены практически идентичные: обучение отдельным видам речевой деятельности (прежде всего чтению текстов по специальности), либо последовательное изучение правовой лексики и закрепление грамматических навыков. И лишь в отдельных учебных пособиях в качестве задачи обучения выдвигается развитие умений преодоления трудностей письменного перевода, умений видеть переводческие проблемы и решать их наиболее продуктивным путем.

Рассмотрим представленные в учебных материалах типы текстов и упражнений к ним и определим их возможности для обучения студентов неязыковых вузов профессионально-ориентированному переводу. В большинстве учебников типология упражнений для обучения переводу сводится к упражнениям на перевод (письменный/устный) прочитанных текстов с английского языка на русский, или отдельных предложений с русского языка на английский, например, «Give English equivalents for:». Упражнения на формирование собственно переводческих умений как целостная система не представлены. Тексты ограничиваются текстами справочного характера и публицистическими текстами, и лишь в отдельных случаях – отрывками из англоязычных законодательных актов и образцами документов [1,5]. Тематическое наполнение учебных материалов, которое представлено такими темами как профессия юриста, права человека и гражданские права и свободы, законодательная система Великобритании и США, конституционное право в Великобритании и США, отрасли права (гражданское, частное, договорное, уголовное, международное, семейное, административное, деликтное, трудовое право); арбитраж; суды в европейских странах; частная собственность. На наш взгляд, развитие умений профессионально-ориентированного пере-

вода в границах такой тематики подменяется информированием студентов об особенностях государственного устройства, о специфике различных отраслей права ряда англоговорящих стран и т.д. Также, тексты и упражнения к ним не ориентируются по отраслевой специализации (гражданско-правовой, уголовно-правовой, международно-правовой и т.д.). В большинстве учебников упражнения на усвоение терминологии не предусматривают сопоставление семантики русских и английских терминов.

Таким образом, проведенный анализ показал, что возможности развития отдельных умений профессионально-ориентированного перевода у студентов неязыковых вузов заложены в содержание проанализированных программных документов и учебной литературы, однако возможности имеющихся учебных материалов представляются ограниченными.

Для использования проектной деятельности обучающийся, обладая определенными знаниями специфики профессионально-ориентированных текстов, применяет переводческие умения. А.А. Леонтьев определяет умение как «способность осуществлять то или иное действие по оптимальным параметрам этого действия, то есть наилучшим способом, так что осуществление этого действия соответствует цели и условиям его протекания [71, с. 58].

Таким образом, для выполнения профессионально-ориентированного перевода необходимо целенаправленно выполнять определенные действия, а сами действия по мере выполнения становятся умениями.

Авторы, занимающиеся вопросами обучения переводу, предлагают различный набор переводческих умений. Учитывая условия работы с контингентом студентов неязыковых вузов (направление юриспруденция), среди перечня умений, предложенных Л.К. Латышевым, В.Н. Комиссаровым, В.И. Провоторовым, и в зависимости от этапа работы над переводом, выделяется следующие группы умений:

1. на этапе перевода №1 «понимание и интерпретация» - группа умений предпереводческого анализа текста, которая включает умения:

- 1.1. проводить различные виды поиска необходимой информации по тематике текста с помощью электронных поисковых систем;
  - 1.2. работать с лингвострановедческой литературой;
  - 1.3. устанавливать логико-смысловую ориентацию в тексте;
  - 1.4. определять ключевые слова и термины в тексте;
  - 1.5. использовать разнообразные электронные словари;
  - 1.6. находить нужное лексическое значение слова, термина;
  - 1.7. определять контекстуальное значение слова, словосочетания;
  - 1.8. распознавать и переводить социокультурную информацию;
  - 1.9. находить синонимы и антонимы.
2. Ко второй группе собственно переводческих умений на этапе перевода №2 «порождение текста перевода» относятся умения:
- 2.1. использовать разнообразные электронные переводные словари и средства машинного и автоматизированного перевода;
  - 2.2. распознавать лексические и грамматические трансформации;
  - 2.3. переводить безэквивалентную лексику (приемы переводческой транскрипции, транслитерации, калькирования, описательного перевода, переводческого комментария);
  - 2.4. выполнять грамматические и лексические трансформации (приемы антонимического и синонимического перевода);
  - 2.5. классифицировать и структурировать информацию.
3. Третья группа умений редактирования и оценки переведенного текста на этапе перевода №3 «проверка и оценка продукта перевода» включает такие умения как:
- 3.1. использовать:
    - 3.1.1. разнообразные электронные словари;
    - 3.1.2. системы проверки орфографии;
    - 3.1.3. поисковые системы и отраслевые сайты, переводческие форумы;
    - 3.1.4. электронные энциклопедии;



3.2. распознавать адекватный перевод и оценивать его с точки зрения норм русского языка;

3.3. редактировать текст.

На основании изложенного переводческие умения в контексте настоящего исследования представляют собой совокупность умений, включающих в себя комплекс лингвистических и предметных знаний, навыков переводческой деятельности, качеств и способностей личности, обеспечивающих успешность осуществления иноязычной проектной деятельности.

Нами выделен комплекс переводческих умений, формирование которых происходит в процессе иноязычной проектной деятельности студентов неязыковых вузов. Следуя логике исследования, мы выделяем данный комплекс в соответствии с алгоритмом исполнения деятельности (таблица 1):

*Таблица 2*

*Переводческие умения для выполнения проектной деятельности*

<b>Этапы</b>	<b>Переводческие умения</b>
<p><b>I. Этап подготовки,</b> где происходит постановка цели, планирование и прогноз результатов.</p>	<p>проводить различные виды поиска необходимой информации по тематике текста с помощью электронных поисковых систем;</p> <p>работать с лингвострановедческой литературой;</p> <p>устанавливать логико-смысловую ориентацию в тексте;</p> <p>определять ключевые слова и термины в тексте;</p> <p>использовать разнообразные электронные словари;</p> <p>находить нужное лексическое</p>

	<p>значение слова, термина;</p> <p>определять контекстуальное значение слова, словосочетания;</p> <p>распознавать и переводить социокультурную информацию;</p> <p>находить синонимы и антонимы.</p>
<p><b>II. Этап исполнения,</b> происходит реализация задач, поиск дополнительной информации</p>	<p>использовать разнообразные электронные переводные словари и средства машинного и автоматизированного перевода;</p> <p>распознавать лексические и грамматические трансформации;</p> <p>переводить безэквивалентную лексику (приемы переводческой транскрипции, транслитерации, калькирования, описательного перевода, переводческого комментария);</p> <p>выполнять грамматические и лексические трансформации (приемы антонимического и синонимического перевода);</p> <p>классифицировать и структурировать информацию.</p>
<p><b>III. Заключительный</b></p>	<p>Умение использовать: разнообразные электронные</p>

<p>подводятся итоги контроль, и оценка результатов</p>	<p>словари; системы проверки орфографии; поисковые системы и отраслевые сайты, переводческие форумы; электронные энциклопедии; распознавать адекватный перевод и оценивать его с точки зрения норм русского языка; редактировать текст.</p>
--	---

Однако, обучение студентов неязыковых вузов профессионально-ориентированному переводу неизбежно сталкивается с проблемой трудностей. Об этом свидетельствуют результаты выполненных студентами переводов на занятиях по иностранному языку, а также анкетирование преподавателей.

Разнообразные подходы к толкованию понятия «перевод» акцентируют внимание на различных аспектах этого феномена. В настоящее время основное внимание уделяется его определению с социолингвистических позиций, что находит отражение в определении трудностей перевода.

Трудности в переводе вытекают из сущности самого перевода как сложного вида речевой деятельности, и возникают, прежде всего, из-за различий в системах двух языков, которые представляют собой трудности лингвистического характера. Кроме того, при переводе необходимо учитывать и факты, которые выходят за рамки языковой системы и непосредственно относятся к иноязычной культуре.

Для использования проектной деятельности обучающийся, обладая определенными знаниями специфики профессионально-ориентированных текстов, применяет переводческие умения. А.А. Леонтьев определяет умение

как «способность осуществлять то или иное действие по оптимальным параметрам этого действия, то есть наилучшим способом, так что осуществление этого действия соответствует цели и условиям его протекания [71, с. 58].

Таким образом, для выполнения профессионально-ориентированного перевода необходимо целенаправленно выполнять определенные действия, а сами действия по мере выполнения становятся умениями.

Авторы, занимающиеся вопросами обучения переводу, предлагают различный набор переводческих умений.

Данный комплекс позволяет нам определить алгоритм формирования переводческих умений в процессе организации иноязычной проектной деятельности студентов неязыковых вузов.

Итак, проведенный анализ подходов к определению переводческих умений, которые выступают компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, показывает важную роль переводческих умений в обеспечении успешной профессиональной межкультурной коммуникации

### **1.3. Иноязычная проектная деятельность студентов неязыковых вузов как средство формирования переводческих умений**

Исследуя проблему формирования переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности, нам, прежде всего необходимо рассмотреть основное содержание программы обучения по иностранному языку студентов неязыковых вузов, когда они овладевают фонетическими, лексическими, грамматическими явлениями, которые характерны для профессиональной речи.

Основным требованием подготовки бакалавров в рамках первой ступени высшего образования является подготовка компетентного специалиста, способного решать также и задачи межкультурного взаимодействия.

Следует отметить, что компетенции для различных направлений подготовки частично совпадают, находят свое отражение в формулировке требований к освоению образовательных программ бакалавриата и магистратуры в виде владения выпускниками набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: способностью к коммуникации на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (в устной и письменной формах), владением необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке, и т.д.

Цели и содержание обучения, отраженные в современных ФГОС, получают дальнейшую конкретизацию в рабочих программах.

Нами проанализированы как примерные и авторские программы для неязыковых вузов в целом, так и программы непосредственно для направлений подготовки «Юриспруденция» ряда вузов.

Цель освоения дисциплины формулируется как овладение студентами неязыковых вузов необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих.

Описания собственно переводческих умений фактически отсутствует. Только в некоторых программах для магистратуры в цель обучения включено совершенствование навыков и умений работы с англоязычными документами, в том числе чтения и перевода.

Уровень владения иностранным языком обозначен требованиями к умениям в различных видах речевой деятельности (в чтении, монологической и диалогической речи, письменной речи). Требования к конкретным переводческим умениям не указываются.

В программах по иностранному языку для направления подготовки «Юриспруденция» акцентируется внимание на требования к умениям в четырех видах речевой деятельности, однако требования к профессионально необходимым переводческим умениям будущих юристов отсутствуют. Как

форма и объект контроля переводческие умения не упоминаются. Тематика находит отражение в таких сферах как профессиональная, общественно-политическая, административно-правовая, и социально-бытовая. Несмотря на то, что указываются и профессионально-ориентированные темы, они предполагают лишь ознакомление по изучаемой специальности на иностранном языке и не раскрывают специфику профессиональной коммуникации. Таким образом, проведенный анализ показывает, что в существующих учебных программах по иностранному языку для неязыковых вузов не отражаются в полной мере дискурсивная и переводческая компоненты коммуникативной компетенции, они описываются лишь фрагментарно.

Кроме того, практика показывает, что после окончания вузовской подготовки выпускники испытывают трудности в работе со специальной литературой, иноязычной информацией из сети Интернет.

Отметим, что преодолеть данные трудности позволяет технология проектного обучения. В современной литературе термин «технология» часто употребляется в качестве синонима к термину «методика». Однако, большинство исследователей понимают под технологией совокупность приемов, используемых в образовательном процессе. Мы солидарны с мнением П.И. Образцова, что технология – то «более высокая стадия развития методики», другими словами, методика может быть доведена до уровня технологии, когда деятельность проходит через все этапы. Для этого необходима последовательная оптимизация на основе обратной связи и коррекции основных составляющих [91].

Согласно мнению Е.С. Полат проект же есть действия, которые направлены на достижение цели в рамках ограниченного времени, и этот факт, по мнению исследователя, позволяет рассматривать метод проектов в качестве технологии обучения [83]. В основе же проектной методики, лежат широкое применение проблемных, поисковых методов, другими словами, средство актуализации познавательной деятельности, формирование умений

и некоторых личностных качества обучающегося в процессе реализации проекта. По мысли М.А. Смирнова, именно проектная методика ориентирует обучающихся на приобретение знаний для включения в процесс создания и реализации проекта в определенной социокультурной среде [91].

И.А. Зимняя отмечает значительную роль, которую играет проектная методика в обучении иностранному языку. Исследователь отмечает, что данная методика «выступает в качестве субъекта деятельности, она формируется в деятельности и в общении с другими людьми и сама определяет характер и особенности протекания этих процессов» [48].

По мнению Е.С. Полат, чтобы применять на практике проектную методику, необходимо соблюдение ряда условий.

Во-первых, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-речевыми или только речевыми упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи; важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над путями решения данных проблем, с тем, чтобы обучаемые акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступает в своей прямой функции – формировании и формулировании этих мыслей [83, с. 95].

П.Б. Гурвич в своей работе «Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков» (далее - КПА) видит зависимость неуспеваемости обучающихся в наличии «значительных затруднений, которые учащиеся испытывают при решении большинства речевых заданий». Автор исследования использует близкое выражение «недостаточная языковая подготовка».

Однако, данный факт не является аномалией, а вытекает из объективных и субъективных причин. К объективным причинам относятся условия обучения, а именно: незначительное количество учебных часов, сравнитель-

но большая наполняемость групп, отсутствие языковой среды, любые пере­рывы между занятиями, семестрами.

Среди субъективных причин рассматривается тот факт, что несмотря на наличие в методике множества исследований, во многих образовательных учреждениях преобладает прямой метод, наблюдается пренебрежительное отношение к письму (по мнению автора именно письмо является предпосыл­кой прочности навыка говорения), принцип устного опережения в ущерб ис­пользования зрительных опор, недостаточная разработанность домашних за­даний и т.д.

Для преодоления трудностей в процессе обучения П.Б. Гурвич в своих работах указывает на необходимость разработки «комплекса специальных мер и приемов, облегчающих выполнение узловых наиболее трудных учеб­но-речевых заданий путем программирования подготовки к ним и одновре­менно обеспечивающих некоторую постоянно осуществляемую коррекцию умений и навыков» - эти меры и приемы в их совокупности составляют то, что автор называет коррективно-подготовительным аспектом (КПА) методики [34, с. 5].

Характерные черты КПА, составляющие его специфику, вытекают из соотнесения программированного и развивающего обучения. Программиро­ванное обучение дает возможность точного и дифференцированного учета и описания исходного и конечного уровней знаний, умений и навыков.

При этом каждое состояние может быть принято за исходное и каждый промежуточный уровень за конечный – так называемое «конечное поведе­ние».

Путем моделирования процесса усвоения программированное обуче­ние создает «идеальный» путь пошагового усвоения изучаемого материала, что дает возможность расчленить учебную деятельность на «шаги» в соот­ветствии с последовательностью преодолеваемой цепью трудностей и преду-



смотреть по каждому шагу необходимые опоры и подсказы, чем и реализуется непрерывная обратная связь.

Очевидно, что эти положения программированного обучения затрагивают саму сущность КПА. Однако их реализация была бы бесперспективной, если при этом отрицать столь же профилирующую роль развивающего обучения, которое предполагает постепенное развитие самостоятельности учащихся в выполнении учебных действий, а применительно к овладению иностранным языком – еще и формирование иноязычных способностей. По мнению автора, учить необходимо реальной иноязычной коммуникации, но это возможно только при творческом применении основных принципов традиционной методики, потому что только они обеспечивают достижение коммуникативной цели.

Нас заинтересовала позиция ученого в стремлении ограничить влияние недостаточной языковой подготовки обучающихся путем целенаправленного и последовательного использования основных положений современной методики и ее базисных наук – психофизиологии речи, психологии, педагогики и лингвистики.

Важно акцентировать внимание на том, что использование КПА не сводится лишь к построению обучения на основе реализации обособленных коррективных или подготовительных курсов. Предметом данного аспекта является «единство коррекции недостаточно прочных умений и навыков, с одной стороны, и подготовка к выполнению текущих учебных заданий, с другой». По замыслу автора, речь идет о подготовке текущих учебно-речевых заданий, в ходе которых осуществляется коррекция умений и навыков.

Из сущности КПА выводятся общие правила подготовки к учебно-речевым заданиям.

Правило обязательной контактной подготовки в противовес межурочной преемственности. Для успешного выполнения речевого задания необходимо некоторое повторение уже проведенных ранее подготовительных дей-

ствий. Например, можно воспользоваться такими приемами как повторение лексики с прошлого занятия путем нахождения ее во фрагментах текста, который предстоит прочитать на текущем занятии.

Второе правило – это относительная завершенность каждой поурочной подготовки, то есть на одном и том же занятии должно быть обязательно наличие как подготовительных упражнений, так и конечных речевых заданий.

В соответствии с третьим правилом, подготовительные упражнения должны носить конкретно-нацеленный характер, и их направленность должна быть осознана обучаемыми. Другими словами, задание должно быть сообщено заранее и конкретно-подготовительные упражнения должны быть осмыслены обучаемыми как шаги к выполнению конечного задания.

Четвертое правило касается взаимоотношения упражнений учебника и подготовительных упражнений. В действительности последовательность упражнений во многих действующих учебниках иллюзорная. Практика показывает, что студенты после выполнения упражнений А не всегда могут приступить к выполнению упражнения Б. Данную трудность возможно преодолеть при помощи правила преимущественного дополнительно-промежуточного характера подготовительных упражнений применительно к упражнениям учебника. Другими словами, большинство подготовительных упражнений является дополнением к упражнениям учебника, представляя собой непосредственную подготовку к ним, преимущественно в качестве промежуточного звена между упражнениями учебника. Например, такие приемы как перевод вместе с преподавателем незнакомых слов, хоровая отработка новых слов, которая может проводиться перед чтением текста вслух и т.д. П.Б. Гурвич отмечает, что в ходе реализации такой подготовки ко многим «итоговым» упражнениям и осуществляется коррекция навыков и умений.

Пятое правило касается обязательного учета содержательных и формальных трудностей выполняемого речевого задания. Результаты выполненных студентами переводов свидетельствуют о том, что они испытывают серьезные затруднения в содержательном аспекте иноязычной речи. В свете КПА важным звеном подготовки к речевому заданию становится предвосхищение содержательных трудностей. Это может осуществляться различными приемами, например, предложить расставить факты в логической последовательности, или сгруппировать предложения по темам и т.д. Автор КПА считает, что принципиально важно максимально облегчить содержательный аспект речи, предвосхитить его до того, как студент приступает к языковому оформлению речи.

В соответствии с шестым правилом, при усвоении системы учебных задач необходимо добиваться того, чтобы за конкретными учебными упражнениями и заданиями студенты видели конечное их назначение, выход в общение. Такую связь можно обеспечить при помощи промежуточных заданий, в которых речевое задание фактически выполняется в облегченном, элементарном виде, например, перевести предложения с русского на английский, при этом предложения даются из текста договора, который предстоит перевести студентам в конечном речевом задании.

Обязательное условие проектной методики – это прогнозирование результатов деятельности, целеполагание, этапы проектирования, реализации и рефлексии. Е.С. Полат называет ключевые характеристики проектной технологии, такие как:

- наличие концептуальной идеи автора (авторов) проекта;
- обоснованная технология обучения коммуникативной компетенции, которая является главным условием развития межкультурной коммуникации;
- самоорганизация и ответственность участников проекта;

- нацеленность на создание конкретного речевого продукта (результата перевода);
- связи идеи проекта с реальной жизнью, наличие связей между теорией и практикой;
- точность и предсказуемость результатов, осознание путей их достижения; временная и структурная завершенность проекта [83, с. 134];

Безусловно, что проектная методика требует условия для самостоятельной деятельности.

В процессе работы над проектом, формируются такие умения, как целеполагания, формулирование задач, выбор алгоритма действий, рефлексии. Кроме того, умения выбирать формы представления информации, а также поисковые и коммуникативные (формулирование запроса, ключевых слов и словосочетаний, контекстный поиск и т.д.).

Кроме того, повышается мотивация к изучению иностранного языка, так как деятельность по работе с проектом является активной, каждый включается в работу. Проектная методика позволяет закрепить знания иностранного языка, повышает мотивацию к исследованию иноязычной и родной культуры. Работа над созданием проекта совпадает с образовательными целями и задачами. Проектная методика позволяет развивать и поисковые умения. В процессе выполнения проектной деятельности, обучающиеся самостоятельно управляют исследованием: определяют с целями и задачами, организуют исполнению, самостоятельно обобщают полученный результат. И наконец, проектная методика имеет интегративный характер, что позволяет использовать для перевода аутентичные профессионально-ориентированные тексты. При выполнении перевода в проектной работе для обучающихся создается ситуация реальной профессиональной межкультурной коммуникации.

Резюмируя сказанное, проектная методика обеспечивает эффективное решение задачи формирования переводческих умений, развития всех составляющих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Итак, для практической реализации проектной методики, рассмотрим классификацию проектов, предложенную Е.С. Полат.

В качестве основания исследователь называет такие как:

- предметно-содержательная область;
- характер контактов;
- количество участников проекта;
- характер координации проекта;
- ведущая деятельность в проекте;
- продолжительность выполнения проекта [83, с. 97].

*Таблица 3.*

**Типология проектов, предложенная Е. С. Полат [91]**

<b>Общедидактический принцип</b>	<b>Типы проектов</b>	<b>Краткая характеристика</b>
Доминирующий в проекте метод или вид деятельности.	Исследовательский	Требует хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования
	Творческий	Предполагает творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату

	Ролевой-игровой	Предполагает распределение участниками определенных ролей: литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Структура намечается и остается открытой до окончания работы
	Информационный (ознакомительно-ориентировочный)	Предполагает сбор информации о каком-то объекте, явлении; ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Требуется хорошо продуманная структура: цель проекта (предмет информационного поиска), способы обработки информации (анализ, синтез идей, аргументированные выводы) результат информационного поиска (статья, доклад реферат), презентация
	Предметно-ориентировочный	Предполагает четко обозначенный с самого начала результат деятельности ориентированный на социальные интересы самих участников. Требуется хорошо продуманная структура, сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них
Предмет-носительная область	Монопроект	Проводится в рамках одного учебного предмета. При этом выбирается. При этом выбираются наиболее сложные разделы программы (в курсе ИЯ это темы, связанные со страноведческой, социальной, исторической тематикой), требует тщательной структуризации по урокам с четким обозначением целей, задач проекта, тех знаний, умений, которые ученики в результате должны приобрести
	Межпредметный	Выполняется, как правило, во внеурочное время. Требуется очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, хорошо проработанной формы промежуточных и итоговой презентаций
Характер координации и проект	С открытой координацией (непосредственный)	Предполагает консультационно-координирующую функцию руководителя проекта

	Со скрытой координацией (телекоммуникационный проект)	Координатор выступает как полноправный участник проекта. Предполагает совместную учебно-познавательную деятельность учащихся -партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций и направленную на достижение общего результата совместной деятельности. Межпредметные проекты требуют привлечение интегрированного знания, в большей степени способствуют диалогу культур
Характер контактов	Внутренний (региональный)	Организуют внутри школы, между школами, классами внутри региона одной страны
	Международный	Предполагает участие школьников из разных стран
Количество участников проекта	Личностный	Проводится индивидуально, между двумя партнерами
	Парный	Проводится между парами участников
	Групповой	Проводится между группами.
Продолжительность проведения	Краткосрочный	Проводится для решения небольшой проблемы или части более значимой проблемы
	Средней продолжительности (1-2 мес).	Междисциплинарный, содержит достаточно значимую проблему
	Долгосрочный (до года)	Междисциплинарный. Содержит достаточно значимую проблему

Любой проект обладает общей структурой. В рамках исследования, мы опираемся на структуру, предложенную Н.Ф. Коряковцевой и предполагающей:

целеполагание (поиск, обсуждение, принятие решения о проблеме, цели, задачах и конечном продукте); организация и планирование; выбор средств;

выполнение проекта; составление рабочего варианта проекта; составление окончательного текста проекта;

презентация проекта и оценка проекта и его презентации; подкрепление (отчет и перспективы использования) [60, с. 134-136].

Отметим, что вышеназванная структура в полной мере отражает логику профессионально-ориентированного переводческого процесса.

Взаимосвязь проектной методики и процесса формирования переводческих умений во многом определяется от степени владения обучающимися переводческими умениями, кроме того, работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы, прогнозировать результат своего высказывания и т.д.

Применительно к проблематике исследования, мы определили три вида проектов, которые применяются в процессе формирования переводческих умений студентов неязыковых вузов: исследовательские (актуальность, логика и структура подобная научному исследованию); ролевые (определенные роли участников, обусловленные характером и содержанием проекта); практико-ориентированные (четко обозначенный результат деятельности, ориентированный на интересы самих участников).

## **Выводы по материалам главы 1**

Анализ литературных источников по теме исследования позволил уточнить понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» применительно к проблематике исследования, которая представляет собой способность к активному участию в проектировании и оценке проектной деятельности в условиях иноязычного общения; состоит из совокупности лингвистических, социокультурных знаний, а также основ переводческой деятельности; мотивации к изучению иностранного языка и проектной деятельности; а также переводческих умений, обеспечивающих реализацию проектной деятельности.

1. Переводческие умения рассматриваются как совокупность умений, включающих в себя комплекс лингвистических и предметных знаний, кроме того, знания основ переводческой деятельности, качеств и способностей личности, обеспечивающих успешность осуществления иноязычной проектной деятельности.



2. Формирование переводческих умений студентов неязыковых вузов представляет собой целостный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, который реализуется на основе применения проектной технологии обучения иностранным языкам в вузе.
3. Разработана методическая типология трудностей перевода с учетом прагмалингвистических особенностей текстов профессионально-ориентированной направленности, условий обучения, интересов и предпочтений студентов; к трудностям объективного порядка относится группа прагмалингвистических и группа дидактических трудностей; к трудностям субъективного порядка относится группа мотивационных трудностей.
4. Выделены и соотнесены с этапами переводческого процесса умения профессионально-ориентированного перевода.

## **Глава 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1. Диагностика исходного уровня развития переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности**

В педагогической литературе «диагностика» выступает важнейшим компонентом реализации исследовательского подхода к управлению образовательным учреждением и учебно – воспитательным процессом в нем [13]. Согласно мнению ученых П.Б. Гурвича, В.С. Безруковой и др., системно проводимая диагностика составляет основу мониторинга успеваемости обучающихся. Исследователи подчеркивают важность диагностики для исследования темпов, процессов развития каждого обучающегося, и видят ценность диагностики обученности перед началом обучения прежде всего в возможности оценить уровень «неуспеха» обучающихся, определить его причины и спрогнозировать возможные трудности обучения. Вслед за Б.Е. Стариченко под *обучением* мы будем понимать целенаправленное воздействие информационного характера на обучаемого со стороны обучающего, обеспечивающее приобретение обучаемым заранее обозначенной суммы операций [100, с. 8].

В методической литературе под *обученностью* понимается результат обучения [1, с. 169]. Требования к результатам обучения отражаются в федеральных государственных стандартах, в рабочих учебных программах по иностранному языку.

Основным требованием подготовки бакалавров в рамках первой ступени высшего образования является подготовка компетентного специалиста, способного решать также и задачи межкультурного взаимодействия. Следует отметить, что компетенции для различных направлений подготовки частично

совпадают, находят свое отражение в формулировке требований к освоению образовательных программ бакалавриата и магистратуры в виде владения выпускниками набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: способностью к коммуникации на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (в устной и письменной формах), владением необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке, и т.д.

Опрос студентов также показал, что владение умениями профессионально-ориентированного перевода представляет для них определенную важность. Результаты выполненных студентами переводов на занятиях по иностранному языку, анкетирование преподавателей свидетельствуют о том, что при обучении переводу студенты неязыкового вуза испытывают различные трудности: прагмалингвистические, дидактические, мотивационные и т.д.

Цели и содержание обучения, отраженные в современных ФГОС, получают дальнейшую конкретизацию в рабочих программах. Нами проанализированы как примерные и авторские программы для неязыковых вузов в целом, так и программы непосредственно для направлений подготовки «Юриспруденция» ряда вузов. Цель освоения дисциплины формулируется как овладение студентами неязыковых вузов необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих. Результаты обучения выражаются в номенклатуре умений, которыми обучающийся должен овладеть.

Под *диагностикой обученности* мы понимаем оценку уровня сформированности умений профессионально-ориентированного перевода у студентов неязыкового вуза.

Проблема определения показателей и критериев поднимается в работах А.Ф. Аменда, Н.В. Кузьминой, Л.В. Макаровой, И.Ф. Исаева и других исследователей. Авторы по-разному подходят к выделению, описанию критериев

и показателей. Согласно мнению А.Ф. Аменда, «показатель – это обобщенная характеристика свойств объекта или процесса» [4, с. 125]. Показатель – это однозначно измеряемая величина (качественная или количественная), характеризующая педагогическую систему или процесс [100, с. 158].

Мы выделяем показатели в соответствии с умениями профессионально-ориентированного перевода которые описаны в параграфе 1.2 главы 1 исследования.

Показатель есть первичная информация, полученная в процессе измерений. Однако сами показатели никак не характеризуют педагогический результат. Чтобы на основании полученных значений показателей можно было бы судить о результате, должны быть установлены критерии результативности по той или иной шкале. Ясно, что должны быть установлены критерии отнесения к той или иной градации по значению показателя [100, с. 160].

Итак, в качестве критериев и показателей в оценке уровня сформированности переводческих умений, нами были выделены следующие:

- языковой критерий, показателями которого выступают умения устанавливать логико-смысловую ориентацию в тексте; определять ключевые слова и термины в тексте; и находить нужное лексическое значение слова, термина; определять контекстуальное значение слова, словосочетания; находить синонимы и антонимы.
- прагматический критерий, показателем которого выступают умения поиска, обработки информации; применения языковых, социокультурных и переводческих знаний; использовать разнообразные электронные словари; распознавать и переводить социокультурную информацию;
- мотивационный (степень мотивации к изучению переводческой и проектной деятельности);

В начале опытного обучения необходимо было выяснить исходный уровень владения переводческими умениями студентов в иноязычной про-

ектной деятельности. В диагностике уровня мы опирались на систему оценки уровней владения иностранным языком, разработанную Советом Европы, состоящей из шести уровней, как представлено в таблице 3.

Таблица 4

*Общеввропейские уровни компетенции владения иностранным языком*

Уровень А (элементарный)	Уровень В (свободный)	Уровень С (совершенный)
А-1 – уровень выживания (Breakthrough)	В-1 – пороговый уровень (Threshold)	С-1 – высокий уровень (Proficiency)
А-2 – допороговый уровень (Waystage)	В-2 – пороговый продвинутый уровень (Vantage)	С-2 – уровень совершенного владения языком (Mastery)

Нами выделено три уровня сформированности переводческих умений студентов, которые определялись на основании трехбалльной шкалы. Наглядно представлены в таблице:

Таблица 5

Балл	Уровни сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности	Характеристика
1	базовый	Обучающийся не владеет/слабо владеет умением, не знает приемов практической реализации в процессе проектной деятельности
2	средний	Обучающийся владеет умением, имеет пред-

		ставление о его практической реализации в процессе проектной деятельности, но не может эффективно применять
3	высокий	Обучающийся владеет умением, имеет представление о его практической реализации в процессе проектной деятельности и эффективно применяет

**Целью** проведения диагностики явилось определение исходного уровня владения переводческими умениями студентов в иноязычной проектной деятельности, выявление динамики развития, и соотнесение полученных результатов с разработанными нами критериями, показателями и уровнями.

**Задачами** названной диагностики явились:

1. проведение тестирования на определение уровня владения переводческими умениями у студентов 1-2 курсов неязыковых направлений подготовки УрГПУ.
2. Анализ и интерпретация полученных результатов.

**Методика проведения:**

Условия проведения диагностики были максимально схожи с условиями проведения аудиторных занятий, задания четко сформулированы, лингвистическая основа заданий была в рамках учебно-тематического плана неязыкового вуза. В ходе диагностики исходного уровня сформированности переводческих умений студентам был предложен тест, состоящий из 10 заданий. Максимальное количество баллов – 3 за каждое задание. Продолжительность тестирования составила 60 минут.

Проверка исходного уровня обученности стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса осуществлялась посредством использования метода модифицированного поэлементного анализа, предложенного Б.Е. Стариченко.



Рис. 3.3. Диагностирующий срез ЗЭГ

Конт рольная работ а

Преподаватель:  
Группа (класс):  
Предмет:

0  
II курс, Фюр  
Диагностирующий срез

Дата: 3.10.2016  
Школа: УрГПУ  
Ст рогост ь от мет ки

№ эл.	Элемент	Вес эл.	Порядковый номер учащегося														Ср. доля по элем.														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14															
<i>Умения иденти фикации лексико-граммат ических единиц в конт екст е и выбора опт имальных средств в переводе</i>																															
1	выделение цепочки ключевых сло (КС), опорно-ключевых терминов (ОКТ)	5	1	1	1	2	1	1	0	1	2	2	1	1	1	57%															
2	уяснение значения ЛЕ и ОКТ в контексте	5	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	50%															
3	выбор адекватного варианта значения ОКТ и общепотребительных ЛЕ с учетом контекста в переводе	5	1	1	1	2	0	1	1	0	0	1	2	2	1	50%															
<i>Умение иденти фикации логико-синт аксических связей и адекват ный выбор средств в передачи на русский язык</i>																															
4	инфинитива	5	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	61%															
5	причастных и абсолютных причастных оборотов	5	1	1	1	2	1	1	1	1	0	2	2	1	1	57%															
6	атрибутивных групп	5	1	0	1	2	1	0	1	1	0	2	2	0	1	46%															
7	герундия и герундиальных комплексов	5	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	2	0	0	46%															
8	страдательный залог	5	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	61%															
9	выбирать стилистически адекватные эквиваленты в переводе в соответствии с требованиями узуса оригинала	5	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	25%															
<i>Умения преодоления дискурсивных т рудност ей:</i>																															
10	определение сферы функционирования контракта по названию	5	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	93%															
11	идентифицировать и подбирать оптимальный вариант перевода дискурсивных формул и марекров	5	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	2	1	1	32%															
12	определять особенности построения композиционной структуры контракта: находить эквивалентные русскоязычные соответствия	5	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	2	0	1	32%															
<i>Оценочные умения</i>																															
13	идентифицировать ошибки и находить оптимальный вариант перевода	5	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	21%															
Доля выполнения задания учащимся			50%	2,5	36%	2,0	36%	2,9	65%	4,2	65%	2,0	37%	2,0	36%																
Отметка учащегося			2,5	Илья К.	2,0	Игорь Б.	2,9	Владимир З.	4,2	Женя Н.	2,0	Артур Х.	2,0	Женя Ш.	2,0	Максим Г.	2,0	Марина Х.	2,0	Анастасия Е.	3,8	Марина Б.	4,8	Таня С.	4,8	Илья М.	2,0	Ирина А.	2,0	Вика К.	2,0
Фамилия учащегося				Илья К.		Игорь Б.		Владимир З.		Женя Н.		Артур Х.		Женя Ш.		Максим Г.		Марина Х.		Анастасия Е.		Марина Б.		Таня С.		Илья М.		Ирина А.		Вика К.	

Рис. 3.4. Диагностирующий срез 1КГ

Конт рольная работ а

Преподаватель:  
Группа (класс):  
Предмет:

0  
II курс, ИМИП (КГ)  
Диагностирующий срез

Дата: 15.11.2016  
Школа: УрГПУ  
Ст рогост ь от мет ки 0,5

№ эл.	Элемент	Вес эл.	Порядковый номер учащегося															Ср. доля по элем.															
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																
<i>Умения иденти фикации лексико-граммат ических единиц в конт екст е и выбора опт имальных средств в переводе</i>																																	
1	выделение цепочки ключевых сло (КС), опорно-ключевых терминов (ОКТ)	5	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	63%																
2	уяснение значения ЛЕ и ОКТ в контексте	5	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	33%																
3	выбор адекватного варианта значения ОКТ и общепотребительных ЛЕ с учетом контекста в переводе	5	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	27%																
<i>Умение иденти фикации логико-синт аксических связей и адекват ный выбор средств в передачи на русский язык</i>																																	
4	инфинитива	5	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	60%																
5	причастных и абсолютных причастных оборотов	5	0	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	57%																
6	атрибутивных групп	5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47%																
7	герундия и герундиальных комплексов	5	0	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	0	1	47%																
8	страдательный залог	5	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	60%																
9	выбирать стилистически адекватные эквиваленты в переводе в соответствии с требованиями узуса оригинала	5	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	2	0	0	1	27%																
<i>Умения преодоления дискурсивных т рудност ей:</i>																																	
10	определение сферы функционирования контракта по названию	5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47%																
11	идентифицировать и подбирать оптимальный вариант перевода дискурсивных формул и марекров	5	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	17%																
12	определять особенности построения композиционной структуры контракта: находить эквивалентные русскоязычные соответствия	5	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	20%																
<i>Оценочные умения</i>																																	
13	идентифицировать ошибки и находить оптимальны й вариант перевода	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7%																
Доля выполнения задания учащимся			25%	2,0	42%	2,0	42%	2,0	38%	2,0	27%	2,0	27%	3,3	65%	3,3	65%	2,5	60%	3,3	65%	2,0	38%	2,0	38%	3,3	65%	2,0	38%	2,0	38%		
Отметка учащегося			2,0	Лидя Р.	2,0	Настя Г.	2,0	Павел М.	2,0	Полина С.	2,0	Масим М.	2,0	Мария П.	3,3	Александра Б.	3,3	Арина Б.	2,5	Светла И.	2,0	Игорь Д.	2,0	Сергей С.	3,3	Екатерина Р.	2,0	Дина В.	2,0	Маша А.	2,0	Ира Ф.	2,0
Фамилия учащегося				Лидя Р.		Настя Г.		Павел М.		Полина С.		Масим М.		Мария П.		Александра Б.		Арина Б.		Светла И.		Игорь Д.		Сергей С.		Екатерина Р.		Дина В.		Маша А.		Ира Ф.	





Таблица 6.

**Результаты диагностики исходного уровня исходного уровня владения переводческими умениями студентов в иноязычной проектной деятельности**

Контингент	Количество участников	Средний балл	Уровень исходного уровня владения переводческими умениями студентов в иноязычной проектной деятельности
ИМиП, II курс (ЭГ)	12	44%	начальный
ИМиП, II курс (КГ)	16	39%	начальный
ФМОиСГК, I курс, (ЭГ)	10	35%	начальный
ФМОиСГК, I курс, (КГ)	12	36%	начальный
ФЮ, II курс, (ЭГ)	14	49%	начальный
ФЮ, II курс, (КГ)	12	45%	Начальный

Полученные результаты свидетельствуют, в целом, о базовом уровне владения переводческими умениями студентов в иноязычной проектной деятельности.

Кроме того, нами проведено анкетирование обучающихся и преподавателей. Анализ анкет показал, значимость владения умениями профессионально-ориентированного перевода в иноязычной проектной деятельности для студентов неязыковых вузов. Среди трудностей, студенты отметили низкий уровень владения иностранным языком, отсутствием опыта перевода и участия в проектной деятельности.

Резюмируя итоги проведения диагностики исходного уровня владения переводческими умениями студентов в иноязычной проектной деятельности существует ряд проблем, связанных с недостаточным уровнем владения переводческими умениями, иностранным и родным языком, незнания технологии проектного обучения.

## **2.2. Описание методических основ формирования переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности**

Реализация любой технологии заключается в комплексном использовании методических приемов и упражнений, которые обеспечивают эффективность обучения языку и формирования переводческих умений.

П.Б. Гурвич в своей работе «Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков» (далее - КПА) видит зависимость неуспеваемости обучающихся в наличии «значительных затруднений, которые учащиеся испытывают при решении большинства речевых заданий». Автор исследования использует близкое выражение «недостаточная языковая подготовка». Однако, данный факт не является аномалией, а вытекает из объективных и субъективных причин. К объективным причинам относятся условия обучения, а именно: незначительное количество учебных часов, сравнительно большая наполняемость групп, отсутствие языковой среды, любые

перерывы между занятиями, семестрами. Среди субъективных причин рассматривается тот факт, что несмотря на наличие в методике множества исследований, во многих образовательных учреждениях преобладает прямой метод, наблюдается пренебрежительное отношение к письму (по мнению автора именно письмо является предпосылкой прочности навыка говорения), принцип устного опережения в ущерб использованию зрительных опор, недостаточная разработанность домашних заданий и т.д.

Для преодоления трудностей в процессе обучения П.Б. Гурвич в своих работах указывает на необходимость разработки «комплекса специальных мер и приемов, облегчающих выполнение узловых наиболее трудных учебно-речевых заданий путем программирования подготовки к ним и одновременно обеспечивающих некоторую постоянно осуществляемую коррекцию умений и навыков» - эти меры и приемы в их совокупности составляют то, что автор называет коррективно-подготовительным аспектом (КПА) методики [34, с. 5].

Характерные черты КПА, составляющие его специфику, вытекают из соотнесения программированного и развивающего обучения. Программированное обучение дает возможность точного и дифференцированного учета и описания исходного и конечного уровней знаний, умений и навыков. При этом каждое состояние может быть принято за исходное и каждый промежуточный уровень за конечный – так называемое «конечное поведение». Путем моделирования процесса усвоения программированное обучение создает «идеальный» путь пошагового усвоения изучаемого материала, что дает возможность расчленить учебную деятельность на «шаги» в соответствии с последовательностью преодолеваемой цепью трудностей и предусмотреть по каждому шагу необходимые опоры и подсказки, чем и реализуется непрерывная обратная связь. Очевидно, что эти положения программированного обучения затрагивают саму сущность КПА. Однако их реализация была бы бесперспективной, если при этом отрицать столь же профилирующую роль

развивающего обучения, которое предполагает постепенное развитие самостоятельности учащихся в выполнении учебных действий, а применительно к овладению иностранным языком – еще и формирование иноязычных способностей. По мнению автора, учить необходимо реальной иноязычной коммуникации, но это возможно только при творческом применении основных принципов традиционной методики, потому что только они обеспечивают достижение коммуникативной цели. В силу этого предполагаемый метод по праву может быть назван коммуникативно-традиционным, так как в нем положения традиционной методики рассматриваются как неотъемлемая предпосылка достижения коммуникативной цели. П.Б. Гурвич подчеркивает, что ни один метод не в состоянии нейтрализовать отрицательного влияния условий обучения иностранному языку, но коммуникативно-традиционный метод по своей сущности может максимально смягчить отрицательное воздействие учебных условий.

Нас заинтересовала позиция ученого в стремлении ограничить влияние недостаточной языковой подготовки обучающихся путем целенаправленного и последовательного использования основных положений современной методики и ее базисных наук – психофизиологии речи, психологии, педагогики и лингвистики. Важно акцентировать внимание на том, что использование КПА не сводится лишь к построению обучения на основе реализации обособленных коррективных или подготовительных курсов. Предметом данного аспекта является «единство коррекции недостаточно прочных умений и навыков, с одной стороны, и подготовка к выполнению текущих учебных заданий, с другой» [34, с. 12]. По замыслу автора, речь идет о подготовке текущих учебно-речевых заданий, в ходе которых осуществляется коррекция умений и навыков. Из сущности КПА выводятся общие правила подготовки к учебно-речевым заданиям.

Реализация коррективно-подготовительного обучения позволяет преодолеть трудности профессионально-ориентированного перевода. Результа-

том выполнения упражнений должно стать снятие трудностей перевода. Ориентиром для составления комплекса упражнений, служат основные принципы коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранных языков.

*Принцип опоры на родной язык*, реализующаяся наряду с другими формами проявления в сочетании одноязычных и двуязычных упражнений. Р.Ю. Барсук отмечает, что принцип опоры на родной язык характеризуется пятью формами проявления: отбор языкового материала, последовательность его введения, сопоставление с родным языком при объяснении, дозировка временных затрат (упражнений) на обучение конкретному материалу и использование двуязычных, преимущественно **переводных упражнений**, наряду с одноязычными.

*Принцип модульности учебных материалов*. Данный принцип также может быть сформулирован как правило обязательного наличия на одном и том же занятии как подготовительных упражнений, так и того, к чему они готовят. Если, например, конечным заданием должно быть употребление студентами специальных вопросов в расспросе своих однокурсников, и к этой цели естественно должны вести многие неречевые и условно-речевые грамматически направленные упражнения, которые невозможно выполнить на одном занятии, то тем не менее уже на первом занятии работа должна завершаться речевым заданием на расспрос.

*Принцип осознания обучающимися цели упражнений как шагов к выполнению перевода*. В данном случае это означает, что задание должно быть сообщено заранее, упражнения должны быть осмыслены обучающимися как шаги к выполнению конечного задания. Не подлежит сомнению, что вдумчивый преподаватель в состоянии предусмотреть все трудности предстоящего речевого задания, воплотить их преодоление в соответствующих шагах и конкретно-подготовительных упражнениях. Однако при этом может возникнуть противоречие между анализом и

синтезом: выполняя шаг за шагом подготовительные упражнения, обучаемый может терять из вида синтез их результатов – итоговое речевое задание.

В психологии обучения речи этот вопрос получил свое освещение. Наиболее тщательно он разработан А.К. Марковой в ее монографии «Психология усвоения языка как средства общения», в котором автор видит залог успеха предварительного формирования высказывания учеников в иерархии учебных заданий. Выполняя подчиненные задания студенты должны все время осознавать их связь с задачами более высокого уровня с конечной задачей: «Это не только создает, но и постоянно поддерживает мотивационный тонус ученика в течение всего хода усвоения» [27, с. 22]. При усвоении системы учебных задач необходимо добиваться того, чтобы за конкретными учебными упражнениями и заданиями студенты видели конечное их назначение, выход в общение. Конкретно такая связь может быть обеспечена частичным предвосхищением конечного задания после отдельных специально-подготовительных упражнений. Этот прием реализуется в виде заданий, в которых конечное речевое задание фактически выполняется в облегченном, элементарном виде.

*Принцип преемственности и последовательности упражнений.*

Анализ многих действующих учебников, в частности учебников английского языка, показывает, что последовательность предусмотренных в них упражнений во многих случаях иллюзорная. По замыслу авторов упражнение А должно подготовить упражнение Б, но поскольку такая связь подразумевается без учета коррективно-подготовительного аспекта, студенты после выполнения А не в состоянии приступить к выполнению Б даже в тех случаях, когда «в норме» такая подготовка казалась бы достаточной.

В силу этого одной из наиболее ярких форм проявления КПА становятся дополнительные упражнения, которые обуславливают переход от одного упражнения к другому. При этом обеспечивается подготовка к

выполнению текущих учебных заданий, а в ходе реализации такой подготовки ко многим «итоговым» заданиям и осуществляется коррекция умений.

Без преувеличения можно сказать, что мастерство учителя иностранного языка выражается, прежде всего, в его умении на основании прогнозирования трудностей установить те «точки», то есть учебные задания, к которым необходимо дополнительно-промежуточная подготовка в виде специальной серии упражнений. Разумеется, что не всем обучающимся такие упражнения действительно нужны, но при сегодняшнем уровне языковой подготовки большинства студентов они обязательны [34].

*Принцип учета языковых и содержательных трудностей перевода.*

Многие методисты и психологи обучения иностранным языкам указывают на то, что одна из основных трудностей в их усвоении состоит в противоречии между содержанием и формой. Испытывая серьезные затруднения в лексико-грамматическом оформлении речи обучающийся часто не в состоянии распределить свое внимание между содержательной и формальной стороной формируемого высказывания [34]. В соответствии с этим важным звеном подготовки к речевому заданию становится предвосхищение содержательных трудностей. Принципиально важно максимально облегчить содержательный аспект речи, предвосхитить его то того, как студент приступает к языковому оформлению высказывания.

Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин определяют упражнение как целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи [1, с. 322]. В свою очередь, речевые упражнения представляют тип упражнений по назначению: для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков [1, с. 259].



Традиционно упражнения подразделяются на языковые и речевые (И.В. Рахманов), языковые, предречевые и речевые (С.Ф. Шатилов), условно-коммуникативные, условно-речевые и коммуникативно-речевые (Е.И. Пасов, Л.В. Скалкин и др.), подготовительные и речевые (А.А. Миролубов) и др. Рассмотрим существующие классификации упражнений, направленных на обучение переводу, и в частности, письменному.

Система упражнений по обучению переводу – это совокупность необходимых групп и разнообразных видов упражнений и заданий, которые выполняются в определенной последовательности и достаточном количестве для того, чтобы сформировать необходимые умения и навыки перевода в практической профессиональной деятельности [2, с. 97]. Л.К. Латышев считает, что именно упражнения «помогают конкретизировать, детализировать и трансформировать понимание теории, достигнутое на предшествующем (теоретическом) этапе в конкретные представления и базовые переводческие умения практического характера» [67, с. 6].

В.Н. Комиссаров предлагает 2 группы упражнений: предпереводческие и собственно переводческие. Цель предпереводческих упражнений «создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики» [58, с. 365]. Решением же конкретных переводческих задач занимаются собственно переводческие упражнения.

В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.И. Провоторов, Р.К. Миньяр-Белоручев и др. считают, что обучение переводу целесообразно начинать с предпереводческих упражнений, поскольку данные упражнения нацелены на развитие способности определять адекватный перевод.

Согласно классификации упражнений, предложенной В.Н. Комисаровыми, собственно переводческие упражнения подразделяются на языковые, операционные и коммуникативные [58].

Языковые упражнения прежде всего направлены на преодоление языковых трудностей перевода. К таким упражнениям относятся упражнения на перевод безэквивалентной лексики, на выбор грамматических и лексических соответствий и т.д. Операциональные упражнения направлены на развитие умений использовать конкретный переводческий прием. В данную группу исследователь относит, в частности, упражнения на выбор и использование приема перевода. Коммуникативные упражнения подразумевают выполнение речевых действий.

Л.К. Латышев утверждает, переводческий этап нацелен научить студентов использовать основные приемы и способы перевода. На втором этапе обучающиеся выполняют упражнения на подстановки, перевод с использованием лексико-грамматических трансформаций, выполняют перевод, обращая внимание на отдельно взятые трудности [67, с. 178].

Юридический перевод как учебная дисциплина преследует цель развития у студентов неязыковых вузов переводческой компетентности на основе изучения, кроме всего прочего, техники и специфики юридического перевода [69, с. 174]. Согласно мысли К.М. Левитана, техника юридического перевода включает в себя следующие элементы: профессионально-смысловой анализ текста с целью определения его тематической принадлежности; выделение опорно-ключевых терминов, составляющих информационную суть исходного текста; экспертиза понятийно-смысловой стороны выделенных юридических терминов на предмет выявления различия в значении между исходными терминами, относящимися к разным правовым системам; передача смысла путем разъяснения, а не прямого перевода с учетом отсутствия понятийного тождества между терминами разных правовых систем; анализ лексико-грамматических трудностей текста; заключительное редактирование текста

перевода с целью достижения высокого уровня его эквивалентности оригиналу [69, с. 175].

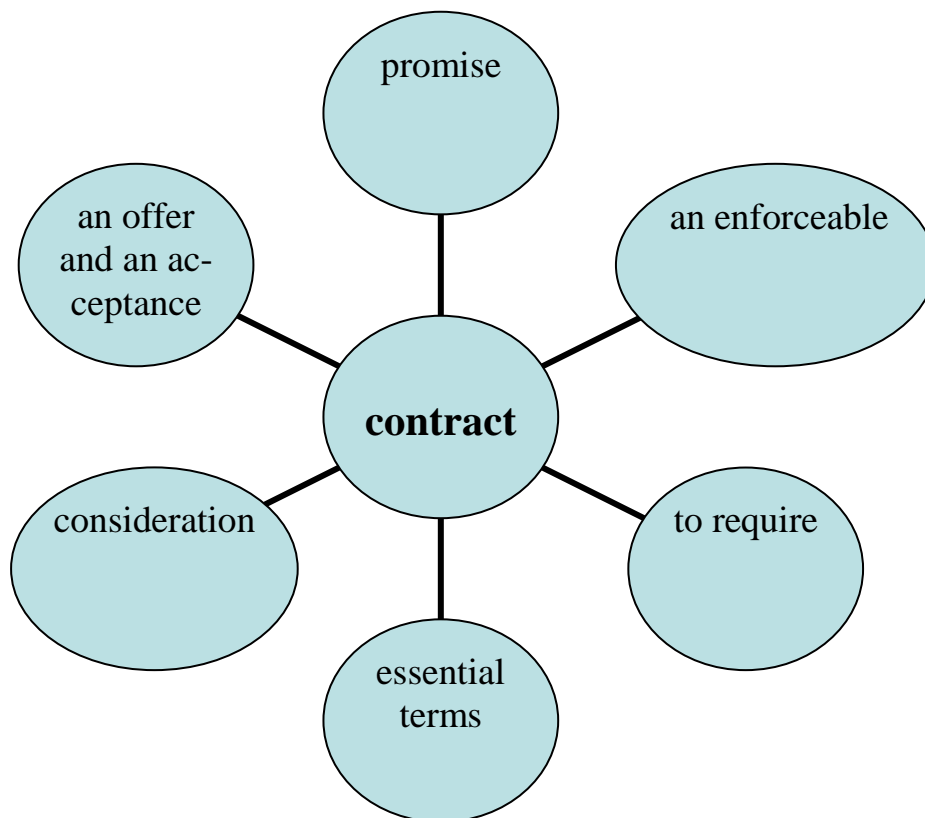
Формирование переводческих умений необходимо основывать на положениях программированного и развивающего обучения. Программированное обучение дает возможность точного и дифференцированного учета и описания исходного и конечного уровней знаний, умений и навыков. При этом каждое состояние может быть принято за исходное и каждый промежуточный уровень за конечный – так называемое «конечное поведение».

Путем моделирования процесса усвоения программированное обучение создает «идеальный» путь пошагового усвоения изучаемого материала, что дает возможность расчленить учебную деятельность на «шаги» в соответствии с последовательностью преодолеваемой цепью трудностей и предусмотреть по каждому шагу необходимые опоры и подсказки, чем и реализуется непрерывная обратная связь. При этом велика роль развивающего обучения, которое предполагает постепенное развитие самостоятельности учащихся в выполнении учебных действий. Таким образом, упражнения составленные по правилам КПА, представляют собой алгоритм выполняемых операций в переводческой деятельности.

Под *комплексом упражнений* понимается совокупность необходимых видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности развития умений перевода и обеспечивают максимально высокий уровень овладения переводческими умениями в иноязычной проектной деятельности.

Комплекс коррективно-подготовительных упражнений разрабатывается самим преподавателем на основе дидактических средств обучения. Поэтому для проведения опытного обучения нами было использовано Оксфордское учебное пособие “Technology” ( автор Е.Н.Glending). Итак, рассмотрим наиболее эффективные дидактические средства реализации проектной технологии.

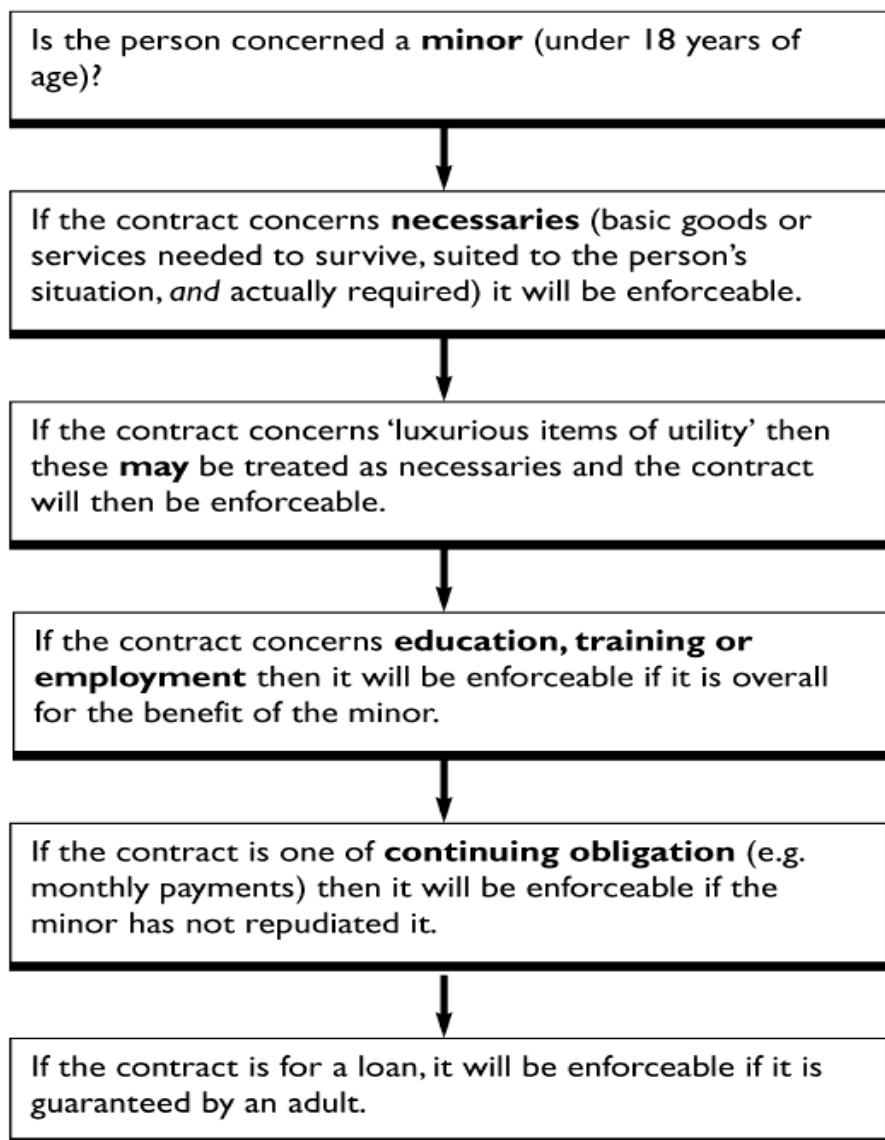
На этапе *целеполагания*, когда происходит обсуждение цели и задач проектной работы, мы используем упражнение, в ходе которого студенты разрабатывают определенную тему. Так, например, при введении темы «Nature of contract» обучающиеся сначала знакомятся перечнем и названиями существенных условий любого договора (essential terms of the contract), с их русскоязычными соответствиями, учатся обсуждать общие положения заключения контрактов. Кроме того, применялся метод составления семантической карты (рисунок 2), направленный на порождение семантических ассоциаций, в ходе которого в графическом виде выстраивается смысловой комплекс с ключевым понятием в центре.



*Рис. 2 Семантическая карта*

При этом лингвистическое оформление предлагаемых студентам текстов упрощено за счет меньшей наполняемости юридической терминологией.

На этапе работы с новой информацией студенты представляли содержание текста в виде схемы



Кроме того, нами использовалось методическое упражнение, направленное на решение проблемной ситуации, в котором обучающиеся анализируют ее, предлагая пути решения, применяют интеллектуальные знания, умения поиска дополнительной информации, демонстрируют знания тематического вокабуляра.

На занятиях были применены и игровые приемы обучения, такие, как деловые игры. На примере темы «Устройство на работу» обучающиеся познакомились с технологией выполнения предметно-практической проектной

деятельности, на основе приема моделирования ситуации заключения трудового договора. В процессе взаимодействия и на последующих занятиях они пользовались фразами и выражениями на английском языке. Были предложены задания такого типа как «*Заполните пропуски в диалоге предложенными словами. Прочитайте диалог по ролям (повторение лексики с прошлого занятия путем подстановки в диалог)*» и т.д.

Рассмотрим методические аспекты реализации проектной технологии в процессе формирования переводческих умений студентов неязыковых вузов, следуя логике поэтапного процесса представления переводческой и проектной деятельности.

На первом этапе – предпереводческого анализа и целеполагания – разрабатывается проектное задание, выполнение которого требует от студентов поиска дополнительной информации. На данном этапе представляется важным замотивировать студентов к активной, творческой деятельности, к обсуждению проблемной ситуации, а также к прогнозированию конечного результата деятельности. Далее, совместно с преподавателем составляется план и распределение ролей участников проектной деятельности. Затем идет обсуждение средств и алгоритма выполнения перевода,

На этапе выполнения собственно перевода, составляется рабочий (черновой) план текста, с использованием различного рода поисковых систем, а также элеткронных словарей.

На заключительном этапе составления текста перевода обучающиеся редактируют окончательный вариант. Ключевое значение для формирования переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности имеет этап оценки продукта перевода., так как оценивание с объективных позиций обладает воспитательным эффектом. Научившись соблюдать и формулировать критерии оценивания, студенты и в будущем будут использовать эти умения.

Мы использовали критерии оценки, предложенные Н.Ф. Коряковцевой [60, с. 138]. Они представлены в таблице 8.

Таблица 7

*Критерии оценки проектных работ*

1	Оценка собственно проекта	1) композиция 2) полнота содержания 3) информационные характеристики
2	Оценка качества текста	1) глубина содержания 2) связность 3) последовательность 4) языковое оформление 5) редактирование и т.п.
3	Оценка качества презентации	1) содержательные параметры
4	Оценка вклада в работу каждого участника	1) качество выполнения задач и т.п.
5	Оценка умения взаимодействовать в группе	1) сотрудничество 3) деловые качества участников 5) работа команды

Применение проектной методики обеспечивает эффективность организации самостоятельной работы обучающихся, в которой происходит формирование переовдческих умений студентов неязыковых вузов в иноязычной проектной деятельности.

### **2.3. Опытное обучение: ход, анализ, результаты.**

Опытное обучение проводилось на I и II курсах факультета юриспруденции, международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций института социального образования (образовательная программа «Управление воспитательной работой и правоведение») Уральского государственного педагогического университета одновременно в трех группах в начале октября 2016 года. В нем участвовало 3 группы. Всего 76 студентов.

С помощью опытного обучения осуществлялось внедрение в учебный процесс предложенного комплекса упражнений, для чего была выдвинута гипотеза, выделены этапы обучения, проанализированы его результаты. Цель

опытного обучения заключалась в определении эффективности предлагаемой комплекса упражнений, направленного на формирование переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности.

Гипотеза: для формирования переводческих умений студентов неязыкового вуза в иноязычной проектной деятельности необходим комплекс упражнений, который учитывает, условия обучения, трудности и профессионально-ориентированного перевода. Такой комплекс упражнений позволяет сформировать переводческие умения студентов неязыковых вузов в иноязычной проектной деятельности.

Ключевой задачей проводимого опытного обучения стало доказательство того, что разработанный комплекс упражнений, направленный формирование переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности способствует развитию данных умений. Комплекс упражнений создавался с учетом особенностей обучения в неязыковом вузе как иностранному языку в целом, так и переводу в частности. Основой для разработки комплекса упражнений послужили положения коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранных языков.

Исследование проводилось с 2014 по 2017 гг. на Уральского государственного педагогического университета.

Обучение проводилось в группах, которые были названы экспериментальными (ЭГ), и, для подтверждения эффективности комплекса упражнений были оставлены группы для обучения по традиционным методикам и сравнения результатов обучения с ЭГ, получили название «контрольной группы» (КГ).

Основная цель опытного обучения заключается:

- апробации применяемого комплекса упражнений для повышения качества обучения;
- оценке эффективности разработанного комплекса упражнений для формирования переводческих умений в иноязычной проектной деятельности.



Уровень владения иностранным языком, и сформированности переводческих умений в частности, в ЭГ и КГ был примерно одинаковым.

В процессе апробации комплекса упражнений, проведено 2 контрольных среза: диагностирующий и итоговый. При этом диагностирующий срез установил уровень сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности, выявил типичные ошибки, допускаемых в переводах.

На основании итоговый срез были сделаны заключения о результатах обучения.

Общие результаты обучения студентов неязыковых вузов подводились на основе количественного и качественного анализа результатов обучения в группах ЭГ и КГ.

Предварительно диагностирующий тест показал, что результаты, полученные на основе оценки перевода, в экспериментальных группах и в контрольной группе принципиально не различались, так как студенты допускали идентичные ошибки в переводе. Полученные результаты подтвердили необходимость опытного обучения.

В процессе проведения опытного обучения, на 2 этапе, были сделаны следующие наблюдения. Процесс формирования переводческих умений через активизацию проектной деятельности (например, о создании бизнеса в Великобритании, с решением вопросов об организационной форме, основополагающих документах, обучающиеся занимались разработкой вариантов рекламы продукции, рекламных роликов, визиток и т.д.). Студенты ЭГ применяли переводческие умения, в то время как в КГ испытывали затруднения в переводе, не имели четкого представления о приемах перевода. Работа с комплексом упражнений в ЭГ облегчила студентам работу над выбором языковых средств перевода. У студентов КГ напротив, переводы не отличались высокой степенью содержательной идентичности, кроме того, в данной группе низкий уровень сформированности умений работы с дополнительными

ми источниками информации. Эти наблюдения были подтверждены результатами итогового среза.

Для большей наглядности конечный результат опытного обучения представлен в виде таблицы, в которой в качестве сравнения результатов было выбрано % соотношение, выведенное из количества допущенных ошибок на единицу текста.

**Уровень сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ (диагностирующий срез).**

<i>Показатель</i>	<b>Количество студентов, соответствующих выделенным уровням сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности</b>					
	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
<b>1. Умения идентификации лексико-грамматических единиц в контексте и выбора оптимальных средств перевода</b>	Количество студентов в %	Количество студентов в %	Количество студентов в %	Количество студентов в %	Количество студентов в %	Количество студентов в %
выделение КС, ОКТ	10	28%	26	72%	0	0,0%
уяснение значения ЛЕ и ОКТ в контексте	22	61%	14	39%	0	0,0%
выбор адекватного варианта значения ОКТ и общеупотребительных ЛЕ с учетом контекста в переводе	22	61%	14	39%	0	0,0%
<b>2. Умение идентификации логи-</b>	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	

<b>ко-синтаксических связей и адекватный выбор средств передачи на русский язык</b>	Количество студентов	Количество студентов в %	Количество студентов	Количество студентов в %	Количество студентов	Количество студентов в %
инфинитива	10	28%	26	72%	0	
причастных и абсолютных причастных оборотов	22	61%	14	39%	0	
атрибутивных групп	36	100%	0	0,0%	0	0,0%
герундия и герундиальных комплексов	36	100%	0	0,0%	0	0,0%
страдательный залог	10	28%	26	72%	0	0,0%
выбирать стилистически адекватные эквиваленты в переводе в соответствии с требованиями узуса оригинала	36	100%	0	0,0%	0	0,0%
<b>3.</b>	<b>1. Низкий</b>		<b>2. Средний</b>		<b>3. Высокий</b>	
	Количество студентов	Количество студентов в %	Количество студентов	Количество студентов в %	Количество студентов	Количество студентов в %
определение сферы функционирования профессионально-ориентированного текста	0	0,0%	22	61%	14	39%
идентифицировать и подбирать оптимальный вариант перевода дис-	36	100%	0	0,0%	0	0,0%



	ден- тов	ден- тов в %		%		%
выделение КС, ОКТ	12	30%	28	70%	0	0,0%
уяснение значения ЛЕ и ОКТ в контексте	40	100 %	0	0,0%	0	0,0%
выбор адекватного варианта значения ОКТ и общеупотребительных ЛЕ с учетом контекста в переводе	40	100 %	0	0,00 %	0	0,0%
<b>2. Умение идентификации логико-синтаксических связей и адекватный выбор средств передачи на русский язык</b>	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
	Коли личе- ство сту- ден- тов	Коли личе- ство сту- ден- тов в %	Коли личе- ство сту- ден- тов	Коли личе- ство сту- ден- тов в %	Коли личе- ство сту- ден- тов	Коли личе- ство сту- ден- тов в %
инфинитива	0	0,0%	40	100 %	0	0,0%
причастных и абсолютных причастных оборотов	25	62,5 %	15	37,5 %	0	0,0%
атрибутивных групп	40	100 %	0	0,0%	0	0,0%
герундия и герундиальных комплексов	40	100 %	0	0,0	0	0,0%
страдательный залог	12	30%	28	70%	0	0,0%
выбирать стилистически адекватные эквиваленты в переводе в соответствии с требованиями узуса оригинала	40	100 %	0	0,0%	0	0,0%
<b>3.</b>	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
	Коли	Коли	Коли	Коли	Коли	Коли

	личе- че- ство сту- ден- тов	личе- че- ство сту- ден- тов в %	личе- че- ство сту- ден- тов	личе- че- ство сту- ден- тов в %	личе- че- ство сту- ден- тов	личе- че- ство сту- ден- тов в %
определение сферы функционирования профессионально-ориентированного текста	15	37,5	12	30%	13	32,5
идентифицировать и подбирать оптимальный вариант перевода дискурсивных формул и маркеров	40	100 %	0	0,0%	0	0,0%
определять особенности построения композиционной структуры: находить эквивалентные русскоязычные соответствия	40	100 %	0	0,0%	0	0,0%
<b>4. Оценочные умения</b>	<b>1. Низкий</b>		<b>2. Средний</b>		<b>3. Высокий</b>	
	Коли- че- ство сту- ден- тов	Коли- че- ство сту- ден- тов в %	Коли- че- ство сту- ден- тов	Коли- че- ство сту- ден- тов в %	Коли- че- ство сту- ден- тов	Коли- че- ство сту- ден- тов в %
идентифицировать ошибки и находить оптимальны вариант перевода	40	100 %	0	0,0%	0	0,0%

**Уровень сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ (итоговый срез).**

<i>Показатель</i>	<b>Количество студентов, соответствующих выделенным уровням сформированности переводческих умений сту-</b>
-------------------	--

	<b>дентов в иноязычной проектной деятельности</b>					
	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
<b>1. Умения идентификации лексико-грамматических единиц в контексте и выбора оптимальных средств перевода</b>	Коли личе че- ство сту- ден- тов	Коли личе че- ство сту- ден- тов в %	Коли личе че- ство сту- ден- тов	Коли личе че- ство сту- ден- тов в %	Коли личе- че- ство сту- ден- тов	Коли личе че- ство сту- ден- тов в %
выделение КС, ОКТ	0	0,0%	0	0,0%	36	100 %
уяснение значения ЛЕ и ОКТ в контексте	0	0,0%	22	61,1 %	14	38,9 %
выбор адекватного варианта значения ОКТ и общеупотребительных ЛЕ с учетом контекста в переводе	0	0,0%	22	61,1 %	14	38,9 %
<b>2. Умение идентификации логико-синтаксических связей и адекватный выбор средств передачи на русский язык</b>	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
	Коли личе че- ство сту- ден- тов	Коли личе че- ство сту- ден- тов в %	Коли личе че- ство сту- ден- тов	Коли личе че- ство сту- ден- тов в %	Коли личе- че- ство сту- ден- тов	Коли личе че- ство сту- ден- тов в %
инфинитива	0	0,0%	24		12	
причастных и абсолютных причастных оборотов	0	0,0%	36	100 %	0	0,0%

атрибутивных групп	14	38,9	22	61,1	0	0,0%
герундия и герундиальных комплексов	0	0,0%	36	100%	0	0,0%
страдательный залог	0	0,0%	36	100%	0	0,0%
выбирать стилистически адекватные эквиваленты в переводе в соответствии с требованиями узуса оригинала	0	0,0%	36	100%	0	0,0%
<b>3.</b>	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
	Количество студентов	Количество студентов в %	Количество студентов	Количество студентов в %	Количество студентов	Количество студентов в %
определение сферы функционирования профессионально-ориентированного текста	0	0,0%	0	0,0%	36	100%
идентифицировать и подбирать оптимальный вариант перевода дискурсивных формул и маркеров	0	0,0%	36	100%	0	0,0%
определять особенности построения композиционной структуры: находить эквивалентные русскоязычные соответствия	0	0,0%	36	100%	0	0,0%
<b>4. Оценочные умения</b>	1. Низкий		2. Средний		3. Высокий	
	Количество	Количество	Количество	Количество	Количество	Количество

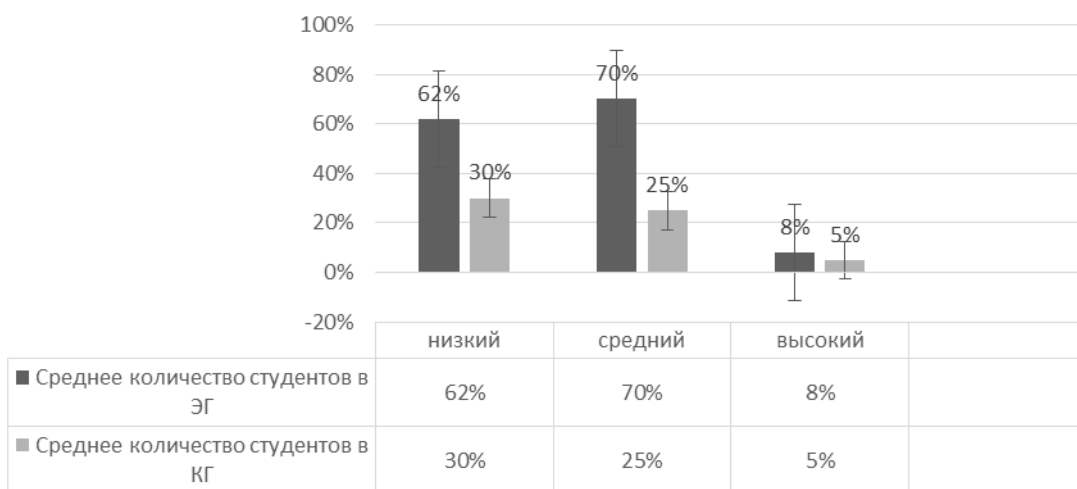


	сту- ден- тов	сту- ден- тов в %	сту- ден- тов	сту- ден- тов в %	сту- ден- тов	сту- ден- тов в %
идентифицировать ошибки и находить оптимальны вариант перевода	0	0,0%	36	100 %	0	0,0%

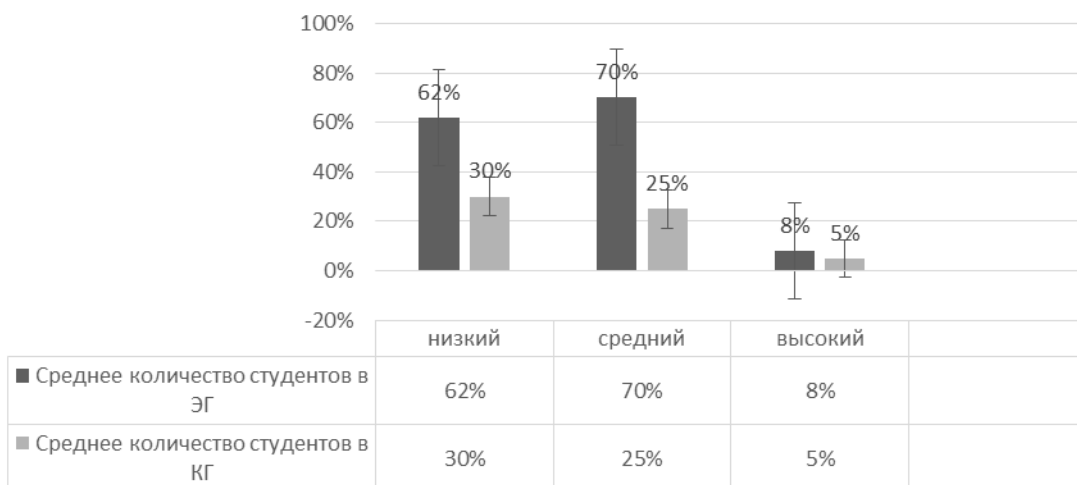
**Динамика показателей уровня сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ и КГ до и после опытного обучения**

Уровень сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности	Среднее количество студентов в ЭГ, в %		Среднее количество студентов в КГ, в %	
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ
низкий	62%	10%	30%	60%
средний	70%	70%	25%	30%
высокий	8%	20%	5%	10%

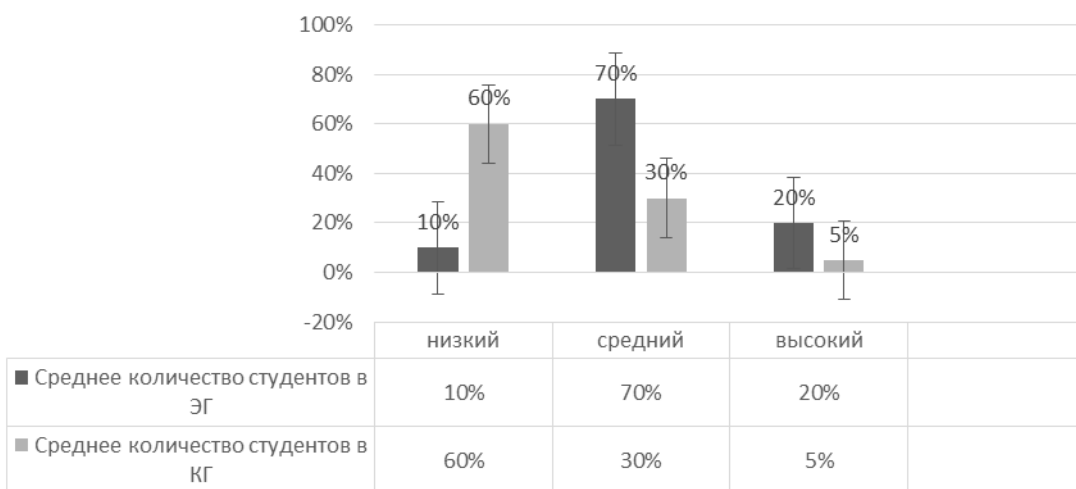
Показатель уровня сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ и КГ до опытного обучения



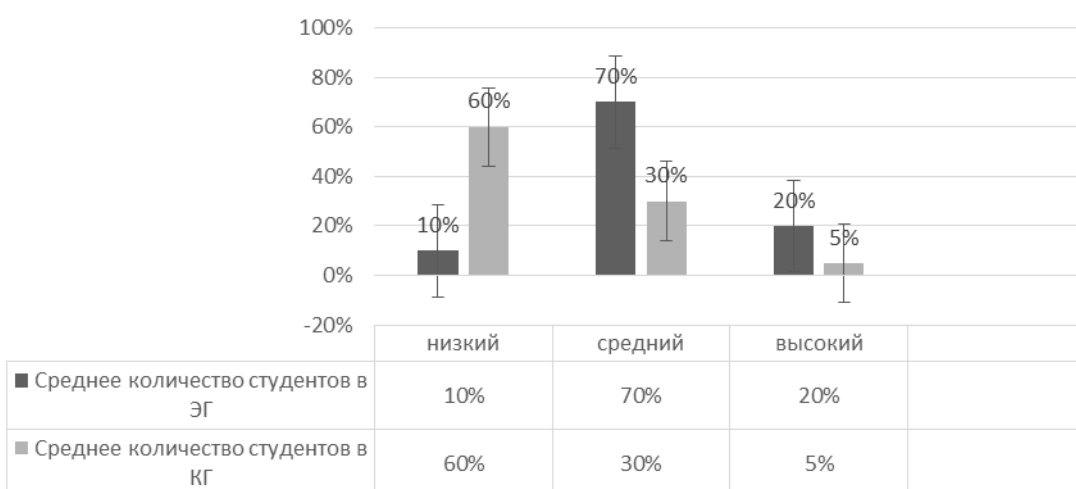
Показатель уровня сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ и КГ до опытного обучения



Показатель уровня сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ и КГ после опытного обучения



Показатель уровня сформированности переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности в ЭГ и КГ после опытного обучения



Данные свидетельствуют, что показатели у студентов ЭГ гораздо выше по сравнению с КГ.

Анализ проведённого эксперимента подтвердил гипотезу исследования. Наибольшая динамика развития умений практически по всем показателям наблюдалась в группах ЭГ, что связано с систематической работой по

формированию переводческих умений в иноязычной проектной деятельности с опорой на разработанный комплекс упражнений. Показатели значительно выше у студентов ЭГ чем у студентов КГ.

Анализ полученных данных позволил установить, что применение разработанного комплекса упражнений положительно повлияло на эффективность процесса формирования переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности, что нашло выражение в следующих положениях.

1. Студенты научились распознавать и классифицировать переводческие трудности.

2. Систематическая работа со специально разработанным комплексом упражнений привела к развитию умений, необходимых для профессионально-ориентированного перевода, кроме того совершенствовались умения письменной речи на родном языке.

3. В целом опытное обучение показало, что разработанный комплекс упражнений формирования переводческих умений студентов неязыкового вуза соответствует современным требованиям ФГОС ВО.

Таким образом, можно сделать заключительный вывод о том, что методическое обеспечение формирования переводческих умений студентов в иноязычной проектной деятельности может эффективно применяться в неязыковом вузе.

## **Выводы по материалам главы 2**

Положительные результаты проведенного итогового среза в группах опытного обучения свидетельствуют о подтверждении выдвинутой ранее рабочей гипотезы исследования и позволили сделать следующие выводы:

1. Результаты диагностирующего среза показали, что традиционные подходы к организации процесса формирования переводческих умений в

иноязычной проектной деятельности не обеспечивают на должном уровне данный вид деятельности.

2. Содержание работы в ходе опытного обучения заключалось в апробации и внедрении в процесс обучения иностранному языку условий, способствующих эффективности формирования переводческих умений студентов, а именно: актуализации профессиональной направленности иноязычного образования студентов посредством применения современных средств обучения иностранному языку; применения иноязычных проектов (исследовательских, информационных и предметно-ориентировочных) в процессе обучения студентов иностранному языку.

3. Сравнение данных, полученных на начальном и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы, выявило положительную динамику переводческих умений студентов, что и подтвердило наше предположение о том, что иноязычная проектная деятельность способствует формированию переводческих умений студентов неязыковых вузов.

## Заключение (Выводы)

Сопоставление результатов работы с поставленными задачами позволяет заключить следующее:

1. Определён комплекс переводческих умений студентов неязыковых вузов, который рассматривается как совокупность лингвистических и предметных знаний, кроме того, знаний основ переводческой деятельности, качеств и способностей личности, обеспечивающих успешность осуществления иноязычной проектной деятельности. Данный комплекс умений, формируется в иноязычной проектной деятельности студентов.

2. Раскрыта сущность иноязычной коммуникативной компетенции применительно к проблематике исследования, которая представляет собой способность к активному участию в проектировании и оценке проектной деятельности в условиях иноязычного коммуникации; состоит из совокупности лингвистических, социокультурных знаний, а также основ переводческой деятельности; мотивации к изучению иностранного языка и проектной деятельности; а также переводческих умений, обеспечивающих реализацию проектной деятельности.

3. Эффективность процесса формирования переводческих умений обусловлена применением проектных технологий, обеспечивающих актуализацию переводческой направленности в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов посредством применения иноязычных проектов (исследовательских, информационных и предметно-ориентировочных).

В целом результаты экспериментальной работы подтвердили верность выдвинутой гипотезы. Они свидетельствуют о том, что проведенная исследовательская работа не претендует на исчерпывающее решение проблемы, но, в известной степени, показывает конструктивный путь ее решения. Накопленный теоретический и фактический материал требует дальнейшего уточнения и развития.

Среди перспективных направлений дальнейшего исследования могут стать разработка критериев оценки эффективности проектной деятельности, применение новых информационных технологий для расширения возможностей переводческой деятельности студентов.

Таким образом, следует считать, что задачи исследования полностью выполнены, цель достигнута.

## Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аксенова Е.Е. Обучение письменному переводу филологических текстов с английского языка на русский: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 285 с.
3. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика. Спб.: Союз, 2001. 288 с.
4. Аменд А.Ф., Саламатов А.А., Горчинская А.А. Исследовательская деятельность начинающего педагога. Челябинск: Челяб.гос.пед.ун-т, 2009. 171 с.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
6. Арутюнова Н.Д. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 136-137 с.
7. Базылев В. Н., Сорокин Ю. А. Интерпретативное переводоведение: преподавательский курс: учебное пособие. Ульяновск: УлГУ, 2000. 134 с.
8. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 002. С. 22-6.
9. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 237-280 с.
10. Безрукова В.С. Краткий русско-английский и англо-русский толковый словарь по педагогике и образованию. Свердловск: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. 91 с.
11. Беляев Б.В. Очерки психологии обучения иностранным языкам. 2 изд. М.: 1965. 136 с.
12. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970. 230 с.



13. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт проф.обр. РАО, 1995. 336 с.
14. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2001. №4. С. 5-7.
15. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. №6. С. 13-17.
16. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: 1980.
17. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста. Учебное пособие. М.: НВИ ТЕЗАУРУС, 2001. 224 с.
18. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
19. Бурова З.И. Учебник английского языка для гуманитарных специальностей вузов. 8 изд. М.: Айрис-пресс, 2011. 576 с.
20. Бушев А. Б. Родной язык для переводчика-специалиста – роскошь или необходимость [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [www.demo.auditorium.ru](http://www.demo.auditorium.ru). (Дата доступа: март 2017).
21. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы: учеб. пособие. 2 изд. М.: КДУ, 2004. 240 с.
22. Волкова И.А. Дискурсивно-коммуникативная модель перевода. М.: Флинта: Наука, 2010. 128 с.
23. Волкова Т.А. Дипломатический дискурс в аспекте стратегичности перевода: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Челябинск, 2007. 205 с.
24. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. в 6 т. т2. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
25. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: АПН СССР, 1956. 520 с.

26. Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского на русский): дис. ... д-р пед наук: 13.00.02. М., 2006. 578 с.
27. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. 3-е изд. М.: Академия, 2010. 335 с.
28. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М.: АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
29. Гамзатов Н.Г. Техника и специфика юридического перевода. Спб.: 2004. 11 с.
30. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Издательство Московского университета, 2004. 544 с.
31. Годунов Б.П. Параметры измерения речевого навыка и показатели его сформированности. М.: Просвещение, 1983. 33 с.
32. Горшкова Е.Е. Компьютерное обучение испанскому языку на начальном этапе профессионального языкового образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 212 с.
33. Гиниатуллин И.А. Сравнительный двуязычный словарь по педагогике и образованию: проблемы и возможности. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 1 изд. Екатеринбург: 1995. 202-209 с.
34. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. Учебное пособие. Владимир: 1982. 110 с.
35. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Спекурс. Владимир: 1980.
36. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
37. Дробкина И.В. Прагмалингвистические аспекты письменного делового общения (на материале англоязычных текстов контрактов и деловой корреспонденции): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2001. 205 с.

38. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык. Личность. Текст: сб.ст. к 70-летию Т.М. Николаевой. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 50-54.
39. Дьяконова Н.А. Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода: дис. ... канд. филол наук: 10.02.20. М., 2004. 185 с.
40. Епифанова М.П. Объективные и субъективные трудности в овладении устной иноязычной речью студентами неязыковых вузов // Гуманитарные исследования. 2006. №6. С. 205-209.
41. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 160 с.
42. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: 1958.
43. Зайцева Л.В., Серова Т.С., Шишкина Л.П. Система упражнений профессионально-ориентированного взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности: Учебное пособие.. Пермь: 1990. 130 с.
44. Зеер, Э.Ф., Тукачев, Ю.А. Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов // Психология образования: проблемы и перспективы. – М.: Смысл, 2004. – с. 85-86/
45. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. 432 с.
46. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 382 с.
47. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
48. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: 1987. 258 с.
49. Зорина, Т.П. К проблеме эпистолярного жанра // Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореца. М.: 1970. С. 38-44
50. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 4 изд. М.: КомКнига, 2006. 288 с.
51. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Спб.: Союз, 2001. 320 с.

52. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000i. С. 5-20.
53. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. М.: Р. Валент, 2003. 288 с.
54. Клычникова З.Н. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. 2 изд. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
55. Кожемякин Е.А. Дискурс-анализ в современном социально-гуманитарном знании // Человек. Общество. Управление. 2006. №3. С. 25-39.
56. Колесникова Л.В. Юридический дискурс как результат категоризации и концептуализации действительности: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ставрополь, 2007. 185 с.
57. Колесова Е.М. Развитие аудитивных умений студентов неязыкового вуза на материале аутентичных радиопередач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2014. 168 с.
58. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
59. Корнеева Л.И. Лингвистическое образование в неязыковом вузе: практика, проблемы, перспективы // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка, межкультурной коммуникации и переводческих дисциплин в вузе: сб. статей межд. науч.-практ. конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2012. С. 5-10.
60. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
61. Косоногова О.В. Юридический дискурс: лингвопрагматика имени собственного // Знание. Понимание. Умение. 2008. №2. С. 188-192.

62. Крапивкина О.В. Языковые средства перевода юридических высказываний в область объективно существующего // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №1. С. 73-77.
63. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М.: Диалог-МГУ, 1998. 257 с.
64. Кривошекова М.С. Дизайн внеучебных проектов студентов как условие развития профессиональной направленности будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2008. 155 с.
65. Кубиц Г.В. Профессионализация языковой личности: на примере юридического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2005. 25 с.
66. Кушнерук С.Л. // [www.gramota.net](http://www.gramota.net) URL: [www.gramota.net/materials/2/2013/9-1/22.html](http://www.gramota.net/materials/2/2013/9-1/22.html) (дата обращения: 05.02.2017).
67. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: НВИ ТЕЗАУРУС, 2000. 278 с.
68. Латышев Л.К. К проблеме переводческих ошибок // Перевод и лингвистика текста: сб. науч. ст.. М.: Всероссийский центр переводов, 1994. С. 87-95.
69. Левитан К.М. Методика и техника юридического перевода // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка, межкультурной коммуникации и переводческих дисциплин в вузе: сборник статей международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов вузов. Екатеринбург: 2012. С. 174-181.
70. Левитан К.М. Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие. М.: Проспект, 2011. 352 с.
71. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для вузов. М.: 1999. 287 с.

72. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Альма матер: Вестн.высш.шк. 1998. №12. С. 13-18.
73. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
74. Мильруд, Р.П., Носович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. №1, 2. С. 11-18, 7-12.
75. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.
76. Москвин Г.В. Система работы над письменным переводом специальных текстов // Перевод и проблемы сопоставительного изучения языков. -М.: МГУ, 1986. - С.134-142.
77. Нелюбин Л.Л. Толковый словарь переводчика. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
78. Нелюбин Л.Л. Перевод и прикладная лингвистика. М.: Высшая школа, 1983. 207 с.
79. Образование в документах и комментариях. М.: 1997. 125 с.
80. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков: Страсбург. М.: 2003. 256 с.
81. Палашевская И.В. Функции юридического дискурса и действия его участников // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №5. С. 535-539.
82. Плещова Т.А. Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему (английский язык, неязыковой вуз, продвинутый этап обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 224 с.
83. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2000. – 272с.

84. Попова Т.В. Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов: дис. ... канд пед наук: 13.00.02. Спб., 2008. 224 с.
85. Попова Л.Е. Юридический дискурс как объект интерпретаций: прагматический и семантический аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2005. 166 с.
86. Сергеева, Н.Н., Чикунова, А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетентности студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 147-157.
87. Сергеева Н.Н. Литературно-исторический подход в обучении иностранному языку (на материале домашнего чтения). Екатеринбург: 1999. 112 с.
88. Серова Т.С. Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники. Избранное о теории и практике научно-технического перевода и профессиональной подготовки переводчиков: сб. статей. Пермь: Пермского национально-исследовательского политехнического университета, 2016. 529 с.
89. Серова Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь: Издательство Пермского государственного технического университета, 2001. 211 с.
90. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 232 с.
91. Симнова А.Ю. Формирование профессиональных умений студентов в иноязычной проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Сургут, 2010. С. 194.
92. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 3-е изд. – М.: Академия, 2004. – 480 с.

93. Слепович В.С. Курс перевода. (английский-русский язык): учебник для студентов высш.учеб.заведений по специальности "Мировая экономика". 10 изд. Минск: ТетраСистемс, 2014. 320 с.
94. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
95. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов. – М.: Рус. Яз., 1992. – 740 с.
96. Смирнов В.П. Уровень обученности - основной достоверный показатель качества образования // knigainformatika.narod.ru URL: [http://knigainformatika.narod.ru/Level\\_ru.pdf](http://knigainformatika.narod.ru/Level_ru.pdf) (дата обращения: 03.02.2017).
97. Солганик Г.Я. К определению понятий "текст" и "медиа́текст" // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2005. №2.
98. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей. 3 изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
99. Солонина Л.В. // e-koncept.ru URL: <http://e-koncept.ru/2013/13220.htm> (дата обращения: 30.11.2016).
100. Стариченко Б.Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. 213 с.
101. Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному курсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 291 с.
102. Тер-Минасова С.Г. Проблемы перевода: Mission Impossible? // Вестник МГУ. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – С. 9-19.
103. Тукачев, Ю.А. Опросник «Список компетентностей педагогической деятельности: предварительная проверка психометрических свойств //



- Личностно - развивающее профессиональное образование в России: Мат-лы VI Всерос. науч. пр. конф. в 2-х ч. – Екатеринбург, РГППУ, 2006. – 216с.
104. Фахрутдинова Д.Р. Структурирование жанрового пространства военного институционального дискурса // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. Казань: 2008. С. 259-266.
105. Храмова Н.Г. Дискурс-правовой анализ: от теории к практике применения. Курган: Изд-во Курганского гос. ун. - та, 2012. 180 с.
106. Храмова Н.Г. Правовой дискурс в теории права // Бизнес в законе. 2009. №1. С. 80-84.
107. Хэллидей М.А.К. Место «функциональной перспективы предложения» в системе лингвистического описания // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Мысль, 1978.
108. Цетлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: 1991. 360 с.
109. Черноусова Ю.А. Язык бизнес-контрактов: композиционно-структурные, лексико-семантические и лингвопрагматические особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2012. 26 с.
110. Чернявская. В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. 3 изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 208 с.
111. Чиророва И.И. Теоретические и практические аспекты дословности в переводе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2001. 185 с.
112. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М.: Флинта: Наука, 2006. 256 с.
113. Шатилов С.Ф. Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке // ИЯШ. 1977. №4. С. 44-51.
114. Шевнин А.Б. Переводческая эрратология: теория и практика: монография. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2010. 140 с.

115. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: монография. Волгоград: Перемена, 2000. 368 с.
116. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: 1971. 143 с.
117. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М.: Филоматис, 2007. 480 с.
118. Cao D. Translating law. Toronto: Multilingual Matters Ltd., 2007. 191 с.
119. Chamot A., Malley J. M. Kupper L. A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report. Rosslyn: Interstate Research Associates, 1987. 184 с.
120. Cohen A. Cognitive and motivational aspects of action: Selected rev. papers. Great Britain: W. Hacker, 1994. 173 с.
121. Ellis R. Second Language Acquisition Research: How does it help teachers? // ELT Journal. 1993. №1. С. 165.
122. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live by. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 230 с.
- 123.
124. Pommer S.E. Translation as Intercultural Transfer: The case of Law // SKASE Journal of Translation and Interpretation. 2008. №1. С. 17.
125. Rubin J. How learner strategies can inform language teaching: proceedings of LULTAC. Hong Kong: Institute of Language in Education, 1989. 108 с.
126. Searle J. Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World. N.Y.: Basic Books, 1999. 151 с.
127. Searle I.R. What Is a Speech Act? // The Philosophy of Language. Oxford: Oxford, 1971. С. 39-53.
128. Swales John M. Genre analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

## Приложения

### Приложение 1

*Методическая типология трудностей профессионально-ориентированного перевода*



**Приложение 2***Номенклатура переводческих умений*

<b>Этапы</b>	<b>Переводческие умения</b>
<p><b>I. Этап подготовки,</b> где происходит постановка цели, планирование и прогноз результатов.</p>	<p>проводить различные виды поиска необходимой информации по тематике текста с помощью электронных поисковых систем;</p> <p>работать с лингвострановедческой литературой;</p> <p>устанавливать логико-смысловую ориентацию в тексте;</p> <p>определять ключевые слова и термины в тексте;</p> <p>использовать разнообразные электронные словари;</p> <p>находить нужное лексическое значение слова, термина;</p> <p>определять контекстуальное значение слова, словосочетания;</p> <p>распознавать и переводить социокультурную информацию;</p> <p>находить синонимы и антонимы.</p>
<p><b>II. Этап исполнения,</b> происходит реализация задач, поиск дополнительной информации</p>	<p>использовать разнообразные электронные переводные словари и средства машинного и автоматизи-</p>

	<p>рованного перевода;</p> <p>распознавать лексические и грамматические трансформации;</p> <p>переводить безэквивалентную лексику (приемы переводческой транскрипции, транслитерации, калькирования, описательного перевода, переводческого комментария);</p> <p>выполнять грамматические и лексические трансформации (приемы антонимического и синонимического перевода);</p> <p>классифицировать и структурировать информацию.</p>
<p><b>III. Заключительный</b></p> <p>подводятся итоги контроль, и оценка результатов</p>	<p>Умение использовать:</p> <p>разнообразные электронные словари;</p> <p>системы проверки орфографии;</p> <p>поисковые системы и отраслевые сайты, переводческие форумы;</p> <p>электронные энциклопедии;</p> <p>распознавать адекватный перевод и оценивать его с точки зрения норм русского языка;</p> <p>редактировать текст.</p>