

На правах рукописи



Комендровская Юлия Геннадьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА-РЕФЕРЕНТА
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук



Новокузнецк, 2010

Работа выполнена на кафедре технологии, предпринимательства
и методик их преподавания
ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия
образования»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Тимошенко Александр Иванович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Шалавина Тамара Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
Зникина Людмила Степановна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н.Г. Чернышевского»

Защита состоится «3» июня 2010 года в 16.30 часов на
заседании Диссертационного совета ДМ 212.226.01 при ГОУ ВПО
«Кузбасская государственная педагогическая академия» по адресу:
654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО
«Кузбасская государственная педагогическая академия» по адресу:
654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13.

Автореферат разослан «28» апреля 2010 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук

 Т.А. Долматова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность. Процесс модернизации российского образования направлен на достижение эффективности и результативности обучения с созданием образовательных программ, способствующих формированию ключевых и базовых компетенций, что напрямую связывает его с проблемой перехода от традиционного академического подхода к компетентностному. Поскольку формирование компетенций возможно только в условиях реализации знаний и умений на практике, то проектировочная деятельность с элементами прогнозирования, планирования и конструирования выступает одним из условий развития профессиональных умений специалиста, раскрывая модельные представления о содержании его предстоящей профессиональной деятельности. Это означает не только комплексное овладение знаниями, умениями и навыками, но и приобретение в процессе учёбы способности нахождения для себя дальнейших путей развития, самостоятельного движения по пути прогресса.

Качество профессионального образования понимается сегодня как соответствие профессиональной подготовки будущего дипломированного специалиста современным требованиям (нравственные, предприимчивые люди, самостоятельно принимающие решения в ситуациях выбора, прогнозируя их последствия, способные к сотрудничеству, эффективному проектированию и осуществлению своей профессиональной деятельности) и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Одним из основополагающих компонентов профессиональной компетентности является проектировочная компетенция, которая может рассматриваться одновременно как ключевая (применимая в различных жизненных ситуациях), базовая (общепредметная, востребованная во многих видах профессиональной деятельности) и специальная (предметная, ограниченная рамками одной конкретной специальности).

Процессы глобализации экономики, формирования информационного общества, динамичного и устойчивого развития международных отношений и туризма требуют всё большего количества подготовленных российских специалистов-переводчиков в различных областях человеческой деятельности. Можно с полной уверенностью сказать, что профессия переводчика становится одной из массовых и сейчас речь уже идёт не о переводчике вообще, а о ряде переводческих специальностей: устный переводчик, переводчик-синхронист, письменный переводчик, переводчик технической литературы, переводчик-гид, переводчик-редактор и т.д.

Увеличение числа международных торговых контактов между российскими и иностранными бизнесменами разного уровня привело к резкому увеличению спроса на услуги переводчиков-референтов,

специализирующихся в области внешнеэкономических связей с навыками делового общения на иностранном языке, владеющих основной терминологией в области экономики, умеющих работать с оригинальными материалами по торгово-экономической тематике. В этой связи, важной представляется задача качественной подготовки переводчиков-референтов в образовательном пространстве экономического вуза.

Позиционирование проектировочной компетенции переводчика-референта связано, прежде всего, с тем, что процесс его практической деятельности имеет в своей основе проектировочную составляющую. Сущность перевода как многоаспектной и многогранной деятельности, предполагающей формирование большого количества компетенций, представляет собой высшую степень интеграции различных лингвистических и фоновых знаний, языковых и профессиональных навыков и умений, применяемых переводчиком-референтом в своей профессиональной деятельности. Это означает, что профессиональная деятельность переводчика-референта связана не только с приобретением языкового, но и индивидуального психологического опыта, необходимого для всестороннего обеспечения деловых контактов, включая опыт планирования и организации взаимодействия с деловыми партнёрами.

В процессе формирования проектировочной компетенции студенты учатся наиболее рациональным способом решать поставленные перед ними профессиональные задачи. Например, при подготовке переводчика-референта к проведению переговоров с группой зарубежных специалистов, нужно определить какую информацию, от кого, из каких источников, необходимо получить, как с ней работать, как распределить время на подготовку. Нужно иметь представление о том, какие неожиданности могут подстергать переводчика при выполнении своих функций, как их преодолеть и что делать в безвыходных ситуациях.

Способность к реалистичному, обоснованному планированию своей деятельности с учётом большого числа переменных, также как и уровень сформированности значимых для переводчика качеств (самосовершенствование, самоконтроль, ответственность, настойчивость в решении поставленных задач и преодолении трудностей, самостоятельность и коммуникабельность), находится в прямой зависимости от его уровня сформированности проектировочной компетенции.

Рассматривая сущность и проблемы компетентного подхода к обучению и образованию мы опирались на научные труды отечественных и зарубежных авторов (А.Л. Андреев, А.Г. Бермус, В.А. Богословский, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.О. Иванова, В.А. Козырев, В.В. Краевский, Н.Ф. Родионова, В.С. Сенашенко, В.В. Сериков, С.Б.Серякова, А.В. Хуторской, Stuart Campbell, Janet Fraser, Rolf Helldin, W. Hutmacher, Rosemary Mackenzie, Albrecht Neubert, Jean Vienne и др.).

Формулировки ключевых компетенций и, тем более их систем, представляют наибольший разброс мнений и всё ещё остаются основной научной проблемой. Этому вопросу посвящены работы В.И. Байденко, И.А. Зимней, Е.Н. Крамарь, Л.И. Новиковой, Н.А. Переломовой, Г.К. Селевко, А.И. Субетто, А.В. Хуторского, Е.И. Шведидзе и др.

Компетентность в структуре модели качества подготовки современного специалиста рассматривается В.А. Болотовым, О.Е. Вороновой, Д.А. Махотиным, В.В. Сериковым, А.И. Субетто, Н.Ф. Талызиной, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фроловым, В.Д. Чухомлиным, А. Чучалиным, В.Д. Шадриковым и другими учёными.

Вопросы, связанные с профессиональной компетентностью и формированием профессиональных компетенций специалистов различного профиля неоднократно подвергались изучению в работах К.Э. Безукладникова, И. Белых, Е.В. Бережновой, В.В. Гаврилюк, А.А. Деркач, В.А. Дёмина, М.Е. Дуранова, Л.В. Елагиной, Л.В. Елисеевой, И.А. Зимней, Л. Никитиной, А. Петрова, С.М. Редлих, В.Г. Рындак, Ю.В. Сенько, А.И. Тимошенко, Н.В. Шестак и др.

Компетентностный подход предполагает развитие у будущих специалистов умений оценивать, осознавать, проектировать, конструктивно решать различные виды учебно-профессиональных задач, в связи, с чем особо актуализируется проблема развития проектировочных умений, способствующих подготовке «саморазвивающегося» переводчика-референта в течение всей его профессиональной деятельности. Это важно и для развития современного общества, требующего участия в работе профессионалов с проектным мышлением, культурой проектной деятельности.

Учитывая тот факт, что одной из составляющих профессиональной компетентности является проектировочная компетенция, отметим, что важное место в нашем исследовании занимают работы авторов, рассматривающих проектную деятельность в учебном процессе (В.П. Беспалько, Г.Б. Голуб, Ю.В. Громыко, М.Р. Катунцова, Н.Ф. Маслова, Г. Мухаметзянова, В.Г. Наводнов, Т. Новикова, С.С. Кашлев, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Н.Ф. Радионова, С.А. Смирнов, Ф. Шагеева, А. Kolmos и др.).

Смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности студента – будущего специалиста, что отражается в трудах В.И. Байденко, А.В. Белова, И.Г. Галямина, Е.Ю. Домашевской, А.Ю. Либерова, В.Ф. Любичевой, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского, В.А. Ясвина и др.

Значительное влияние на наше исследование оказали работы по переводоведению отечественных учёных М.В. Вербицкой, Н.А. Дёминой, Н.А. Кашириной, В.Н. Комиссарова, И.В. Кочергина, Р.К. Миньяр-Белоручева, И.А. Цатуровой, М.Я. Цвиллинг, В.Ф. Щичко и зарубежных

авторов Beverly Adab, Agnes Gregory, Janet Fraser, Donald C. Kiraly, Mariana Orozco, Marisa Presas, Margaret Rogers, Gregory M. Shreve, Jean Vienne.

Однако при всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований и их важности в разрешении педагогических задач в системе образования, следует отметить, что проблема формирования проектировочной компетенции переводчика-референта является пока недостаточно исследованной.

Анализ научной литературы и современной практики образования позволил нам выделить ряд **противоречий**:

- между актуальностью проблемы формирования проектировочной компетенции переводчика-референта и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических представлений о сущности и специфике данного процесса;

- между сохранившимся традиционным академическим подходом в подготовке переводчиков-референтов и необходимостью их профессиональной подготовки в рамках компетентного подхода с формированием проектировочной компетенции;

- между потребностью в научно-методическом обеспечении процесса формирования проектировочной компетенции будущих переводчиков-референтов и недостаточным количественным уровнем этой обеспеченности, существующим в вузе на данный момент.

Отмеченные противоречия обусловили проблему исследования, которая состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования проектировочной компетенции переводчика-референта.

Указанная проблема предопределила выбор темы исследования: «Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки»

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать, и экспериментально проверить совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки.

Объект исследования – процесс формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов.

Предмет исследования – совокупность педагогических условий, обеспечивающих формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования. Формирование проектировочной компетенции переводчиков-референтов в процессе профессиональной подготовки будет эффективным, если:

– установить, что проектировочная компетенция является основополагающим компонентом профессиональной компетентности переводчика-референта;

– определить структуру и систему оценки проектировочной компетенции переводчика-референта;

– разработать педагогическую модель формирования проектировочной компетенции переводчика-референта, включающую в себя целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты с применением принципов отбора содержания образования, новых педагогических технологий (метод проектов, кейс-стади, модульное обучение, технология малых групп) и учебно-методического комплекса профессионально-ориентированных задач, направленного на формирование проектировочной компетенции переводчиков-референтов.

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих исследовательских задач:

1. Проанализировать степень разработанности проблемы определения и соотношения понятий «компетентность», «профессиональная компетентность» и «компетенция» в психолого-педагогической литературе и практике.

2. Установить, что проектировочная компетенция является основополагающим компонентом профессиональной компетентности переводчика-референта.

3. Определить структуру и систему оценки проектировочной компетенции переводчиков-референтов.

4. Разработать педагогическую модель формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов.

5. Выявить и экспериментально проверить эффективность совокупности педагогических условий, способствующих формированию проектировочной компетенции переводчиков-референтов в процессе профессиональной подготовки.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют:

– теория системного (О.Л. Алексеев, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), и коммуникативно-деятельностного (Л.С. Выготский, Н.А. Демина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) подходов к организации процесса обучения;

– теория компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Н.А. Селезнёва, В.С. Сенашенко, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.);

– общие положения контекстного подхода к обучению (А.А. Вербицкий);

– концептуальные идеи личностно-ориентированного подхода к педагогическому проектированию (М.Ю. Бухаркина, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Н.Ф. Радионова и др.);

– лингвистическая и эвристическая теории перевода (М.Я. Цвилинг).

Методы исследования. На разных этапах исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: а) теоретические (анализ научной литературы и нормативно-правовых актов по теме исследования; систематизация; сравнение; теоретическое моделирование); б) эмпирические (изучение, анализ педагогического опыта; наблюдение; анкетирование; тестирование; беседа; опрос; педагогический эксперимент); в) статистические (методы обработки и анализа экспериментальных данных).

Личный вклад автора состоит в разработке ведущих положений исследования; теоретическом обосновании определения проектировочной компетенции переводчика-референта как основополагающего компонента его профессиональной компетентности; осуществлении психолого-педагогического и методического анализ процесса формирования проектировочной компетенции переводчика-референта; теоретическом и эмпирическом обосновании педагогической модели формирования проектировочной компетенции переводчика-референта; выявлении совокупности педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования проектировочной компетенции переводчика-референта; разработке методики и общего замысла проведения экспериментальной работы по реализации представленной педагогической модели; руководстве и непосредственном участии в экспериментальной работе; обобщении, анализе и интерпретации полученных результатов; внедрении в процесс профессиональной подготовки переводчиков-референтов дидактического материала в логике представленной педагогической модели формирования проектировочной компетенции переводчика-референта.

Экспериментальная база и этапы исследования:

Исследование по теме диссертации проводилось с 2002 по 2010 гг. на базе филиала ГОУ ВПО «Байкальский государственный университет экономики и права» в г.Братск и осуществлялось в три этапа.

1. На первом (подготовительном) этапе – 2002-2004 гг. – исследовалось в педагогической науке и практике в рамках компетентностного подхода состояние разработанности проблемы определения категориального аппарата и проблемы формирования проектировочной компетенции будущих специалистов; анализировалась практика работы как языковых, так и неязыковых вузов по данному направлению; определялись основные теоретические понятия исследования; выявлялись их специфика и взаимосвязь; разрабатывались

содержание и методика констатирующего и формирующего экспериментов; создавались педагогические условия формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов китайского языка и технологии их реализации.

2. На втором (опытно-экспериментальном) этапе – 2005-2007 гг. – были проведены констатирующий и формирующий эксперименты, в ходе которых осуществлялись измерение и оценка исходного уровня сформированности проектировочной компетенции переводчиков-референтов; реализовывалась программа формирующего эксперимента и педагогическая модель формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов китайского языка в процессе профессиональной подготовки.

3. На третьем (заключительном) этапе – 2008-2010 гг. – завершился формирующий эксперимент, проводилась экспериментальная работа по оценке эффективности авторской модели формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов китайского языка и технологии её реализации; формулировались выводы, полученные в ходе эксперимента; осуществлялась апробация результатов исследования и внедрение их в практику; завершалось оформление материалов диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- установлено, что проектировочная компетенция переводчика-референта является основополагающим компонентом его профессиональной компетентности, проявляющаяся в сформированных ключевых (социально и профессионально значимых, применимых в любых жизненных ситуациях), базовых (профессиональных языковых) и специальных (переводческих) компетенциях, определяющая степень готовности и способности переводчика-референта к прогнозированию, планированию, моделированию, проектированию и эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности в области перевода и организации деловых контактов с зарубежными партнёрами;

- определена структура (социально-личностный, когнитивный и профессионально-деятельностный компоненты), уровни формирования (репродуктивный, поисковый, преобразующий), критерии (личностный, предметно-знаниевый и деятельностный), показатели (социально и профессионально значимые качества личности; профессиональные языковые знания и способность осуществлять основные виды речевой деятельности; специальные переводческие знания и умения) и диагностический инструментарий (анкеты, тесты) оценки степени (низкая, средняя, высокая) сформированности проектировочной компетенции переводчика-референта;

- разработана и реализована на практике педагогическая модель формирования проектировочной компетенции переводчика-референта,

включающая в себя целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты;

– теоретически обоснована совокупность педагогических условий, заключающихся в разработке и внедрении программы профессиональной подготовки на основе решения комплекса профессионально-ориентированных задач, построенных с учётом применения новых педагогических технологий (метод проектов, кейс-стади, модульное обучение и технология малых групп), способствующих эффективности процесса формирования проектировочной компетенции переводчика-референта.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в:

– теоретическом обосновании определения понятия «проектировочная компетенция переводчика-референта» как основополагающего компонента его профессиональной компетентности, определяющей степень готовности и способности переводчика-референта к эффективному проектированию и осуществлению своей профессиональной деятельности;

– определении структуры, уровней формирования, критериев, показателей и диагностического инструментария оценки уровней сформированности проектировочной компетенции переводчика-референта;

– теоретическом обосновании и представлении педагогической модели формирования проектировочной компетенции переводчика-референта, структура и содержание которой определяется взаимосвязью целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке:

– инновационного дидактического комплекса, построенного на основе решения профессионально-ориентированных задач, направленного на формирование проектировочной компетенции переводчиков-референтов и реализующего идеи проектного и модульного обучения, кейс-стади и технологии малых групп;

– пакета методических материалов, включающих программы дисциплин «Деловой китайский язык» и «Разговорный китайский. Практикум по устной речи», программы спецкурса «Особенности делового этикета в Китае»;

– диагностического аппарата оценки уровней сформированности проектировочной компетенции переводчиков-референтов, включая анкеты и тесты относительно каждого структурного компонента проектировочной компетенции.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена научной аргументированностью исходных теоретических

положений; внутренней непротиворечивостью логики исследования; методологической обоснованностью исходных позиций; использованием комплекса взаимодополняемых методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; системным анализом и синтезом теоретического и эмпирического материала; возможностью репродукции опытно-экспериментальной работы в образовательной практике вузов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Проектировочная компетенция переводчика-референта – это основополагающий компонент его профессиональной компетентности, заключающийся в совокупности сформированных ключевых (социально и профессионально значимых качеств личности, проявляющихся в любых жизненных ситуациях: качества, общие для переводчиков-референтов; личностные качества; компенсаторные качества; аналитические качества), базовых (профессиональных языковых знаниях в области: грамматики, лексики иностранного языка) и специальных (переводческих знаниях и умениях в области: теории перевода, практического курса перевода, решения профессионально-ориентированных задач) компетенциях, определяющий степень (низкая, средняя, высокая) готовности и способности переводчика-референта к эффективному проектированию (прогнозированию, сбору информации, анализу, планированию, моделированию) и осуществлению своей профессиональной деятельности в области перевода и организации деловых контактов с зарубежными партнёрами.

2. Оценка проектировочной компетенции, заключающаяся в совокупности результатов трёхуровневого (репродуктивный, поисковый, преобразующий) оценивания критериев, определённых на основе её составляющих структурных компонентов, а именно социально-личностного (включающего социально и профессионально значимые качества личности), когнитивного (состоящего из профессиональных языковых знаний) и профессионально-деятельностного (закключающегося в специальных переводческих знаниях и умениях) проводится исходя из количественных данных, полученных путём наблюдения, беседы, опросов, анкетирования, тестирования по пройденному грамматическому и теоретическому материалу, решения профессионально-ориентированных задач.

3. Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов, включающая в себя целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты, отражающая педагогические условия, способствующие эффективности процесса формирования проектировочной компетенции и заключающиеся в разработке и внедрении программы профессиональной подготовки на основе решения комплекса профессионально-ориентированных задач, внедрения в образовательный процесс педагогических технологий,

способствующих эффективному формированию проектировочной компетенции (метод проектов, кейс-стади, модульное обучение, технология малых групп) с учётом принципов отбора содержания образования в соответствии с поставленной целью формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов в процессе профессиональной подготовки специалистов.

4. Экспериментальная проверка эффективности совокупности педагогических условий, способствующих формированию проектировочной компетенции переводчиков-референтов обеспечивается диагностическим инструментарием (наблюдением, беседой, опросами, анкетированием, тестированием и решением задач), позволяющим оценивать выявленные критерии (личностный, предметно-знаниевый, деятельностный) структурных компонентов (социально-личностного, когнитивного, профессионально-деятельностного) на основе показателей, определяющих уровни (репродуктивный, поисковый, преобразующий) и степень (низкая, средняя, высокая) сформированности проектировочной компетенции переводчиков-референтов в процессе профессиональной подготовки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования докладывались на международных (Днепропетровск, 2005, Прага, 2005, Братск, 2007, Иркутск, 2009, Братск 2009, Прага, 2010, Новосибирск, 2010), всероссийских (Братск, 2005, Димитровград, 2007, Братск, 2007), межрегиональных (Братск, 2004) и межвузовских (Братск, 2004) научно-методических и практических конференциях.

По теме диссертационного исследования опубликовано пятнадцать научных работ, издан комплекс профессионально ориентированных задач по развитию профессиональных умений и навыков переводчиков-референтов китайского языка. Разработаны, изданы и внедрены в практику учебные пособия по разговорному китайскому языку и деловому китайскому языку, созданные с учётом особенностей использования метода проектов, кейс-стади, технологии малых групп и модульного обучения в процессе профессиональной подготовки переводчиков-референтов китайского языка.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, библиографического списка, включающего 199 наименований, содержит 136 страниц основного текста, 8 рисунков и 12 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность выбранной темы; сформулирована проблема и цель исследования; определены объект, предмет, гипотеза, задачи; обусловлена теоретико-методологическая база исследования; выделены этапы и охарактеризованы методы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, представлены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы формирования проектировочной компетенции переводчика-референта» дан теоретический анализ современных тенденций определения категориального аппарата в рамках компетентностного подхода к образованию и обучению; установлено и теоретически обосновано, что проектировочная компетенция переводчика-референта является основополагающим компонентом его профессиональной компетенции; определены структура, критерии, показатели, уровни, степень сформированности и система оценивания проектировочной компетенции переводчика-референта; разработана педагогическая модель формирования проектировочной компетенции будущих специалистов.

В настоящее время в качестве концептуального фундамента научных основ профессиональной компетентности рассматривается компетентностный подход в трудах К.Э.Безукладникова, А.Г.Бермус, В.А.Болотова, И.А.Зимней, Ю.Г.Татур, А.В.Хуторского и др. В теории компетентностного подхода выделяются два базовых понятия - компетентность и компетенция. А. Зимняя отмечает, что методологическая эффективность категории «компетентность» связана с тем, что она шире понятия «знание» и «включает в себя не только когнитивную и операционально – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую». Данного положения придерживаются в своих работах Д.А.Махотин, Ю.Г.Татур, Ю.В.Фролов, А.В.Хуторской и др. При этом компетентность специалиста определяется как «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования».

На основании анализа различных подходов к определению и структуре профессиональной компетентности (А.Г.Бермус, И.А.Зимняя, Е.И.Ильин, Д.А.Махотин, М.Я.Цвиллинг, В.Д.Шадрин), мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность будущего переводчика-референта – это, с одной стороны, интегральный критерий качества профессионального обучения и профессиональной деятельности, а с

другой - интегративное личностное качество, проявляющееся в развитых ключевых (социально и профессионально значимых), базовых (профессиональных языковых) и специальных (переводческих) компетенциях, определяющих готовность и способность переводчика-референта к эффективному выполнению профессиональных задач в области перевода и организации своей деятельности.

Принципиальным в нашем подходе является то, что компетенции – это необходимая составляющая профессиональной компетентности, это не просто некое внешнее по отношению к ней образование, они входят в структуру профессиональной компетентности как важнейшая составляющая и являются её компонентами. В рамках системного подхода под компонентом понимается часть системы в целом, но в тоже время такая часть целого, которая является её значительной подсистемой и потенциально может рассматриваться как целостная система, но уже другого уровня. При этом под структурой понимается совокупность не всех, а лишь некоторых компонентов, связей, отношений, элементов, определяющих качество данной системы.

Исходя из этого, мы считаем возможным, выделить один из основополагающих компонентов профессиональной компетентности переводчика-референта - проектировочную компетенцию, которая также может рассматриваться одновременно как ключевая, базовая и специальная. Позиционирование проектировочной компетенции обусловлено тем, что процесс практической деятельности переводчика-референта имеет существенную проектировочную составляющую, так как сам перевод как деятельность представляет собой высшую степень интеграции различных лингвистических и фоновых знаний, языковых и профессиональных навыков и умений. При этом на первый план выходит формирование умений и практических навыков, необходимых для всестороннего обеспечения деловых контактов, включая планирование и организацию взаимодействия с партнёрами. Это означает моделирование типичных ситуаций будущей профессиональной деятельности во всём своём многообразии, что, в свою очередь, предполагает обязательное приобретение и использование полученных знаний о предпринимательских традициях страны изучаемого языка, этики и тактики ведения деловой переписки и переговоров (в первую очередь в коммерческой сфере), а также формирование умений работы с оригинальными справочными материалами на иностранном языке. Наряду с этим происходит моделирование предметного и социокультурного содержания профессиональной деятельности, воссоздание её пространственно-временного и содержательного контекстов. Большое значение в данном случае имеет приобретение не только языкового опыта, но и индивидуального психологического опыта, необходимого для дальнейшей профессиональной деятельности переводчика-референта.

Теория перевода в своём традиционном лингвистическом понимании не затрагивает реальных и существенных сторон переводческой деятельности, поэтому большинство учебных пособий по переводу построены только по лингвистическому принципу (выделяются лексические, грамматические, стилистические основы). Однако получая весь объём этих полезных знаний, будущий переводчик не получает навыков, необходимых ему для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности на практике. Специфика реально протекающего процесса перевода отражается в формулировке А.Д. Швейцера: «Процесс перевода может быть охарактеризован как процесс поиска решения, отвечающего определённому набору варьирующих функциональных критериев». Таким образом, конкретизируя это определение, М.Я. Цвиллинг говорит о процессе перевода как о «процессе решения задачи, достижение конечной цели которого обеспечивается не с помощью строго заданной и в принципе формализуемой процедуры – алгоритма, а с помощью логически непредсказуемых переходов от исходной ситуации-проблемы к решению-цели».

На основании вышеизложенного можно констатировать, что проектировочная компетенция переводчиков-референтов выступает основополагающим компонентом их профессиональной компетентности и предполагает наличие у них совокупности знаний, умений, качеств личности, а также способности и готовности, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности в процессе решения задач в области перевода.

Формирование проектировочной компетенции специалиста в вузе представляет собой сложный, динамичный процесс, обусловленный значительным количеством факторов и описываемый в виде взаимодействия множества элементов, интегрированных в единое целое. Именно поэтому мы можем рассматривать её в виде целостной системы, обладающей определенной структурой. Проведённый нами теоретический анализ научной литературы позволил определить структурные компоненты проектировочной компетенции переводчика-референта: социально-личностный (включающий социально и профессионально значимые качества личности), когнитивный (содержащий профессиональные языковые знания) и профессионально-деятельностный (закрывающийся в специальных переводческих знаниях и умениях). Результат количественной оценки уровней развития данных компонентов может быть выражен через следующие критерии и показатели: социально-значимый (качества, общие для переводчиков-референтов; личные качества; компенсаторные качества; аналитические качества), предметно-знаниевый (знания в области: грамматики, лексики иностранного языка) и деятельностный (знания и умения в области: теории перевода; практического курса перевода; решения профессионально-

ориентированных задач), которые в совокупности определяют степень сформированности проектировочной компетенции будущего переводчика-референта, которая проявляется, по крайней мере, на трёх уровнях: репродуктивном (с низкой степенью сформированности), поисковым (со средней степенью) и преобразующем (с высокой степенью сформированности).

Поскольку ключевые, базовые (профессиональные языковые) и специальные (переводческие) компетенции являются деятельностной характеристикой и отражают субъектную позицию будущего специалиста в той или иной профессиональной ситуации, мы правомерно можем говорить о формировании его индивидуальной проектировочной компетенции. Результативность процесса формирования проектировочной компетенции (ПК) можно оценить, используя следующую зависимость:

$$(1) \text{ ПК} = f(\text{СИПЗКЛ}, \text{З}, \text{Ус}),$$

где: СИПЗКЛ – социально и профессионально значимые качества личности; З – когнитивная составляющая; Ус – специальные переводческие умения.

Три составляющих проектировочной компетенции индивида можно интерпретировать графически и представить в традиционном виде координационной плоскости X,Y,Z, где по оси X откладываем уровень профессиональных языковых знаний (З), по оси Y – уровень специальных переводческих знаний и умений (Ус), по оси Z – уровень сформированности социально и профессионально значимых качеств личности (СИПЗКЛ). В диссертационной работе представлена оценочная структура индивидуальной проектировочной компетенции переводчика-референта, которая показывает проблемы и возможности каждого обучающегося на уровне формирования проектировочной компетенции и, как следствие, указывает на потенциал личности в достижении поставленной цели. Тем не менее, трёхмерная оценочная структура не даёт наглядного представления о процессе формирования проектировочной компетенции в течение всего периода профессиональной подготовки. Исходя из того, что результативность процесса формирования проектировочной компетенции студента можно оценить, используя её функциональную зависимость (1), мы можем наглядно представить её в виде графика (рис.1). В основание построения графической интерпретации положена зависимость уровня формирования проектировочной компетенции будущего переводчика-референта (ПК) от времени (t).

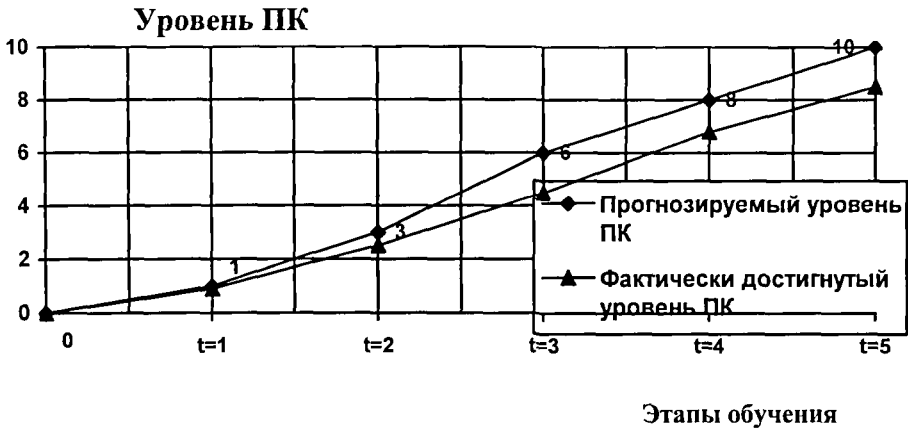


Рис. 1 Индивидуальная траектория формирования проектировочной компетенции переводчика-референта

На основании выделенных нами уровней формирования проектировочной компетенции, установлены уровни достижения целей обучения на определённом этапе профессиональной подготовки, отклонение от которых сигнализирует об отклонении от прогнозируемой оптимальной траектории её развития. Исходя из формулы (2) $ПК^{инт} = ПК^н - ПК^р$, определялся диапазон (интервальное значение) отклонения идеальной ($ПК^н$) и реальной ($ПК^р$) проектировочной компетенции. Среднее интервальное значение является индикатором как для преподавателей (на что необходимо обратить внимание в своей дальнейшей работе), так и для студента (перспективы личностного и профессионального роста). На базе информации о положительных и отрицательных значениях отклонений, как результате сопоставления запланированных и фактически достигнутых результатов обучения, производился анализ их вида, причин и условий появления. Далее анализировались последствия отклонений, и, в случае необходимости, корректировались цели и уровни их достижения. Таким образом, суть педагогических измерений при оценке сформированности проектировочной компетенции заключалась не в сравнении уровней обученности отдельных студентов, а в фиксации достижения (или не достижения) каждым обучающимся прогнозируемого (заданного в стандарте) уровня сформированности проектировочной компетенции.

Далее обосновано, что для обеспечения эффективности процесса формирования проектировочной компетенции будущего переводчика-

референта, требуется разработка педагогической модели осуществления вышеназванного процесса. Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции (рис. 2) включает такие взаимосвязанные компоненты, как целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный. Технология реализации данной модели является целостным процессом, в ходе которого осуществляется целенаправленное взаимодействие педагогических условий, влияющих на эффективность процесса формирования проектировочной компетенции будущих переводчиков-референтов. К ним относятся: разработка и применение программ обучения студентов на основе решения комплекса профессионально ориентированных задач, направленных на формирование проектировочной компетенции; создание системы оценки и мониторинга по сопровождению процесса формирования проектировочной компетенции переводчика-референта; внедрение педагогических технологий, способствующих формированию проектировочной компетенции студентов.

Во второй главе «Экспериментальное исследование эффективности педагогических условий формирования проектировочной компетенции переводчика-референта китайского языка» рассмотрен ход экспериментальной работы по профессиональной подготовке будущих переводчиков-референтов в образовательном пространстве экономического вуза; обосновано педагогическое обеспечение формирования их проектировочной компетенции; определены этапы её становления, проверены критерии и показатели, заложенные в оценочной структуре проектировочной компетенции, рассмотренной в предыдущей главе.

Экспериментальная работа была проведена на базе кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин в ГОУ ВПО «Байкальский государственный университет экономики и права» филиал в г. Братске. На первом этапе констатирующего эксперимента было осуществлено формирование экспериментальной и контрольной групп. Перед началом учебного года (2005) было выполнено тестирование и оценка вероятностных показателей уровня сформированности проектировочной компетенции студентов (100 человек), обучающихся по специальности «Переводчик-референт в сфере профессиональной коммуникации».

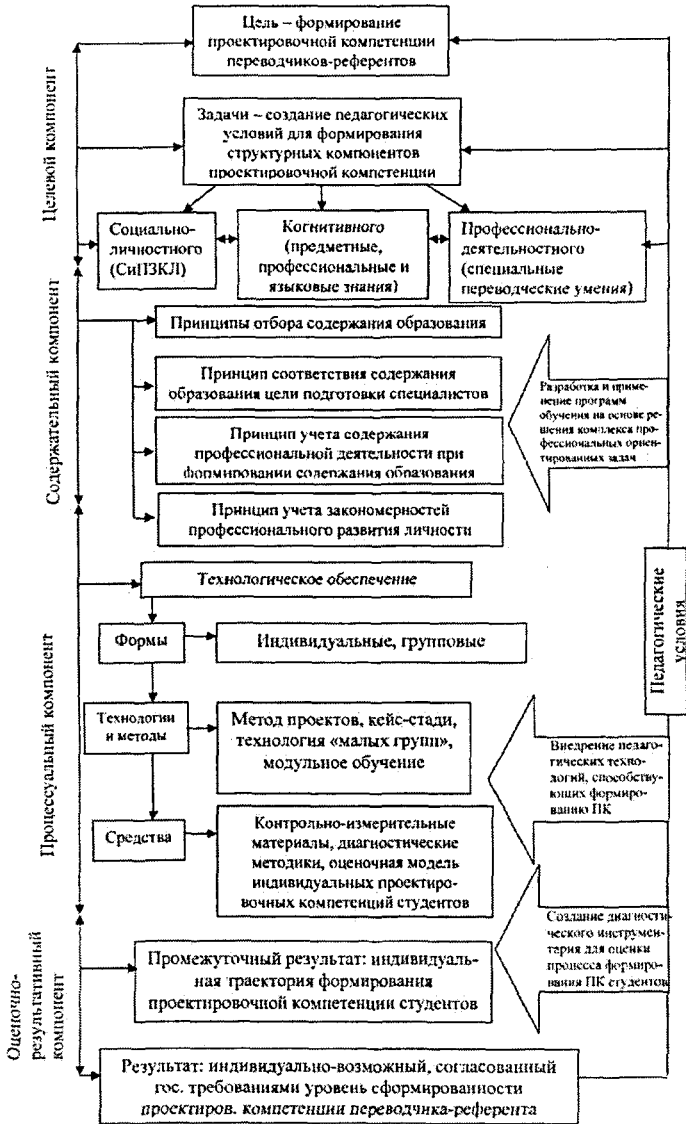


Рис.2 Педагогическая модель формирования проективной компетенции переводчиков-референтов

Статистическое распределение для числа набранных баллов испытуемыми по предложенному тесту было составлено в виде вариационного ряда с равноотстоящими вариантами x_i и указанием их частот f_i .

На основании вариационных рядов была проведена выборка и определена средняя точка $x_{ср.}$ с учётом нормального распределения. Полученные данные послужили основанием для определения равноценных групп, которые целесообразно было использовать в эксперименте.

Для анализа исходного уровня сформированности проектировочной компетенции студентов нам потребовалась разработка специального диагностического инструментария, позволяющего проводить соответствующую оценку каждого из компонентов исследуемого объекта.

Социально-личностный компонент оценивался через степень сформированности социально и профессионально значимых качеств личности (СиПЗКЛ). Исходя из принципа множественности описания каждой системы, были определены наиболее целесообразные направления описания СиПЗКЛ обучающихся в соответствии с обозначенными целями и задачами. В соответствии с квалификационными требованиями к переводчику-референту, СиПЗКЛ сгруппированы следующим образом: личностные качества; качества, общие для переводчиков-референтов; компенсаторные качества; аналитические качества. Сформированность социально и профессионально значимых качеств личности определялась исходя из данных, полученных при решении профессиональных задач и в процессе прохождения практик. Кроме того, СиПЗКЛ определялись с помощью разнообразного диагностического инструментария психологической службой в системе мониторинга.

По полученным в ходе констатирующего эксперимента данным, высокий и средний уровни сформированности СиПЗКЛ у студентов контрольной и экспериментальной группы приблизительно одинаковы. При этом для обеих групп характерен низкий уровень сформированности аналитических качеств (77.8 и 81.5 % соответственно), а также компенсаторных качеств (70.4 и 74.1 %).

Оценка когнитивного компонента определялась как общим уровнем успеваемости студента, так и уровнем его успеваемости по каждому предметному направлению («Разговорный китайский», «Аудирование», «Чтение и письмо» и др.). К примеру, уровень готовности будущих переводчиков-референтов китайского языка применять профессиональные языковые знания мы определили путём сопоставления оценок, полученных на экзаменах по предметам: «Теоретический курс китайского языка», «Практический курс китайского языка», «Теория и практика перевода» с оценками, получаемыми из отзывов на студентов, проходящих практику. Сопоставление приведённых оценок показало сохранение среднего уровня оценок на экзаменах при одновременном

снижении показателей конечного результата, что выразилось в неудовлетворённости работодателя к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов.

Профессионально-деятельностный компонент включает в себя специальные переводческие знания и умения, и именно при реализации данного компонента в наибольшей степени проявляются ключевая, базовая и специальная компетенции. При этом нами были особо отмечены те умения, которые относятся к профессиональным переводческим. В качестве таковых выступают:

- в области теории перевода: умение использовать основные модели перевода и переводческие трансформации как в процессе перевода, так и при анализе его результатов; умение использовать основные виды переводческих соответствий при выборе варианта перевода; уметь применять основные принципы перевода связного текста, а также свободных и фразеологических сочетаний в его составе;

- в области практического курса перевода: умение осуществлять предпереводческий анализ текста; определять цель перевода; умение выбирать общую стратегию перевода с учётом его цели и типа оригинала; умение использовать основные способы и приёмы достижения смысловой и стилистической адекватности; умение правильно оформлять текст перевода в соответствии с нормами и типологией текста на языке перевода; умение профессионально пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации и др.

Для осуществления мониторинга уровня сформированности профессионально-деятельностного компонента был использован метод экспертных оценок. На основании квалификационных требований к профессиональной подготовке выпускников были выбраны критерии из перечня обобщенных задач, к решению которых они должны быть подготовлены. Для определения коэффициентов весомости выбранных критериев использовался модифицированный «метод балльных оценок». Далее проводилась математическая обработка полученных экспертных данных, по которым определялась групповая оценка комплексного показателя уровня профессионально-деятельностного компонента проектировочной компетенции каждого студента.

Таким образом, нами были получены количественные данные по каждому из компонентов проектировочной компетенции, что позволяет определить как её индивидуальный, так и общий уровень сформированности.

В целом анализ результатов констатирующего эксперимента показал приблизительно одинаковые показатели по исследуемым группам. При этом высокий уровень проектировочной компетенции составляет 11.8% в контрольной группе и 12.4% - в экспериментальной группе, что говорит о недостаточно эффективном процессе профессиональной

подготовки будущего переводчика-референта китайского языка.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы разработали программу преобразующего этапа экспериментальной работы. Создание необходимых и достаточных педагогических условий в ходе этого этапа протекало параллельно, и они взаимодополняли и усиливали друг друга во влиянии на процесс формирования проектировочной компетенции студентов.

Первое педагогическое условие – разработка и применение программ обучения студентов на основе решения комплекса профессионально-ориентированных задач, направленных на формирование ключевой, базовой и специальной структурных составляющих проектировочной компетенции переводчика-референта.

Единицей содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы формирования проектировочной компетенции, как компонента профессиональной компетентности, определяют логику «развертывания» содержания обучения. При этом отбор содержания образования для того или иного курса производился в соответствии с «деревом целей».

При разработке комплекса профессионально ориентированных задач мы ориентировались на развитие у студентов умений оценивать, осознавать, проектировать, конструктивно решать различные их виды. В настоящее время разработаны профессионально-ориентированные задачи для переводчиков-референтов китайского языка, которые включают в себя формирование умений и навыков письменного, устного последовательного и двустороннего перевода, навыков информационно-аналитической работы с документами, навыков реферирования и аннотирования, планирования деятельности, организации деловых встреч и ведения переговоров и т.д. Кроме того, представленные задачи позволяют видеть особенности различных видов переводческой деятельности; помогают осуществлять отбор необходимой информации и её перегруппировку в соответствии с целевым заданием; преодолевать лексические трудности, связанные с омонимией, полисемией и другими явлениями в китайском языке, догадываться о смысле незнакомых слов на основе контекста и ситуации; выполнять референтский комментарий; давать фактические разъяснения и уточнения по представленной документации и др. Таким образом, решая задачи различного уровня сложности, обучающиеся оперировали профессиональными знаниями и умениями, приобретали навыки информационно-аналитической работы, проявляли субъектную позицию в той или иной профессиональной ситуации.

Как показала практика, нельзя отделить компетенции от содержания образования, равно как и не следует рассчитывать, что

посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Сформированные компетенции – это также результат применения определённых образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д. Исходя из этого, нами было сформулировано второе условие – внедрение педагогических технологий, способствующих формированию проектировочной компетенции будущего переводчика-референта китайского языка.

В процессе экспериментальной работы были реализованы такие технологии обучения, которые создавали ситуации включения обучающихся в разные виды деятельности (деловые игры, конференции, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов и т.п.). Не отрицая важность существующих в настоящее время технологий обучения иностранному языку, мы считаем, что в рамках компетентного подхода к обучению, необходима ориентация на технологии проектного обучения, которые, в сочетании с профессионально-ориентированными задачами, в наибольшей степени направлены на эффективное формирование базовых (профессиональных языковых) и специальных (переводческих) компетенций студентов. В отличие от других технологий, практикуемых в вузе (коммуникативно-ролевая, ситуативная и лингвистически ориентированная деятельности), проектная методика даёт преподавателю возможность включить студентов в реальное общение, наиболее насыщенное иноязычными контактами, опирающееся на исследовательскую деятельность, на совместный труд, и увидеть реальные, а не только полученные в ходе игры результаты своего труда. К примеру, при разработке таких проектов, как "一国两制。(Одна страна – две системы)", "人民之间的联系和文化交流。(Отношения и культурный обмен между народами)" происходит приобщение студентов к политической культуре и к общественным ценностям, идеалам устройства общества, к оптимальным формам социальных взаимоотношений людей, а проекты "应该怎么做。(Как надо поступить)" или "请客吃饭。(Приглашение к столу)" направлены на развитие умения вежливого поведения и понимание речевого этикета в китайском языке.

Оценка уровней сформированности проектировочной компетенции будущего переводчика-референта китайского языка была реализована через организацию третьего условия - создание диагностического инструментария (системы оценки и мониторинга) по сопровождению процесса формирования его проектировочной компетенции. В контексте исследуемой проблемы сущность мониторинга связана с определением влияния множества факторов образовательной среды экономического вуза на профессиональный и личностный рост студентов. В такой трактовке мониторинг формирования проектировочной компетенции будущих переводчиков-референтов китайского языка

учитывает все сочетания оценок экспертов и самооценок студентов по качеству профессиональной подготовки. Хранение учебно-методической, нормативной, регламентной, результативной информации для студентов и о них (списки групп, успеваемость, результаты сдачи сессии, анкетирования и т. д.) осуществляется в базе данных, которая обеспечивает взаимосвязь всех основных составляющих проектировочной компетенции студентов.

Полученные в ходе формирующего эксперимента обобщённые данные по всем компонентам проектировочной компетенции будущего переводчика-референта показали следующее. Интерпретация результатов формирования когнитивного компонента, включающего в себя общепредметные, профессиональные языковые знания, позволила констатировать, что уровень знаний на втором и третьем этапе обучения в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной, несмотря на то, что на первоначальном этапе был примерно одинаков. На третьем курсе в экспериментальной группе на 40.7% по сравнению с 26% в контрольной группе вырос уровень общепредметных знаний. На третьем этапе отмечено повышение уровня языковых профессиональных знаний студентов экспериментальной группы. Если на этапе констатирующего эксперимента высокий и средний уровень составлял 14.8%, то на заключительном этапе – 77.8%, соответственно в контрольной группе – 48.1%. На наш взгляд, полученные количественные данные позволяют говорить о положительной динамике уровня знаний студентов экспериментальной группы благодаря применению программ профессиональной подготовки на основе решения комплекса профессионально-ориентированных задач и реализуемым в процессе обучения педагогическим технологиям, применяемым в соответствии с данными задачами.

На третьем этапе эксперимента зафиксирован достаточно большой диапазон между низким уровнем становления и развития социально и профессионально значимых качеств личности контрольной и экспериментальной группы - 37% и 14.8% соответственно.

Анализ данных становления и развития профессионально-деятельностного компонента, позволил резюмировать, что за время обучения в экспериментальной группе произошло значительное повышение высокого и среднего уровня специальных умений (35.7%) по сравнению с контрольной (13%). Причём тенденция роста зафиксирована уже на 4 курсе – уменьшение числа студентов с низким уровнем в экспериментальной группе составило 18.5% по сравнению с 6.9% в контрольной. Следовательно, динамика формирования профессионально-деятельностного компонента в экспериментальной группе также положительна.

Обобщив полученные данные по всем компонентам профессиональной компетентности, мы можем проследить динамику её формирования в контрольной и экспериментальной группе (рис. 3).

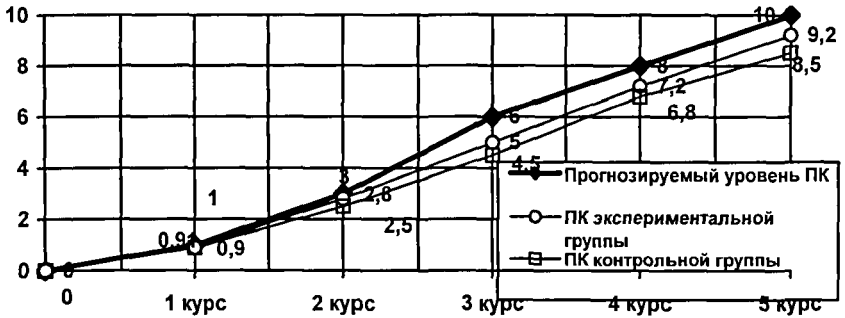


Рис.3. Траектории формирования проективной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп

Исходя из формулы (2) определён диапазон (интервальное значение) отклонения идеальной и реальной проективной компетенции. Среднее интервальное значение для контрольной группы составляет 0,94, для экспериментальной – 0,72, что является индикатором как для преподавателей (на что необходимо обратить внимание в своей дальнейшей работе), так и для студента (перспективы личностного и профессионального роста).

Представленные результаты убеждают в практической значимости и эффективности внедрённых необходимых и достаточных педагогических условий, которые, взаимодополняя друг друга, обогащают практику высшего образования, способствуя эффективности процесса формирования проективной компетенции будущих переводчиков-референтов.

В заключении представлены общие выводы по результатам проведённого исследования:

1. Проективочная компетенция переводчика-референта является основополагающим компонентом его профессиональной компетентности, проявляющаяся в сформированных ключевых (социально и профессионально значимых, применимых в любых жизненных ситуациях), базовых (профессиональных языковых) и специальных (переводческих) компетенциях, определяющая степень готовности и способности переводчика-референта к прогнозированию, планированию, моделированию, проектированию и эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности в области перевода и организации деловых контактов между партнёрами;

2. Структура проектировочной компетенции переводчика-референта состоит из социально-личностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов, уровни, формирования которых определяются в качестве репродуктивного, поискового, преобразующего с низкой, средней и высокой степенью сформированности проектировочной компетенции переводчика-референта;

4. Критерии оценки каждого из уровней структурных компонентов обозначаются как личностный, предметно-знаниевый и деятельностный, вместе с их показателями являются в своей совокупности основой для оценки степени сформированности проектировочной компетенции переводчика-референта, проводимой при использовании необходимого разработанного диагностического инструментария (анкеты, тесты);

5. Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов, включающая в себя целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты, отражает педагогические условия, способствующие эффективности процесса формирования проектировочной компетенции и заключаются в разработке и внедрении программы профессиональной подготовки на основе решения комплекса профессионально-ориентированных задач, внедрения в образовательный процесс педагогических технологий, способствующих успешному формированию проектировочной компетенции (метод проектов, кейс-стади, технология малых групп, модульная система обучения) с учётом принципов отбора содержания образования в соответствии с поставленной целью формирования проектировочной компетенции переводчиков-референтов в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Вместе с тем, проведенное нами исследование не охватывает всех аспектов изучаемой проблемы. В качестве перспективных можно определить следующие направления дальнейших исследований: влияние различных факторов на успешность процесса формирования проектировочной компетенции; деструктивные явления, сопровождающие процесс профессионального становления будущих переводчиков-референтов и др.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 15 научных работ общим объёмом 2,7 печатных листа, в том числе 1 статья в рецензируемом периодическом издании, а также 2 учебных пособия общим объемом 23 печатных листа.

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК:

1. Тимошенко А.И., Комендровская Ю.Г. Использование метода проектов на занятиях по китайскому языку // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2009. - №6. с.53-59.

Основные положения диссертации докладывались на следующих научно-методических и практических конференциях:

2. Межрегиональная научно-практическая конференция «Экономика. Финансы. Менеджмент», г. Братск, 12-14 апреля 2004г.

3. Межвузовская научная конференция «Гуманитарные и социально-экономические проблемы развития регионов», г.Братск, 19-23 апреля 2004 г.

4. Международная научно-практическая конференция «Наука і освіта '2005», г. Днепропетровск, 7-21 февраля 2005г.

5. Всероссийская научно-методическая конференция «Совершенствование качества профессионального образования в университете», г.Братск, 31 марта-1 апреля 2005 г.

6. Международная научно-практическая конференция «Динаміка наукових досліджень - '2005», г. Днепропетровск, 20-30 июня 2005г.

7. Международная научно-практическая конференция «Perspektivní povínky vedy a techníci - 2005», г. Прага, 21-29 сентября 2005г.

8. Международная научно-практическая конференции «Развитие академических связей в области образования и науки», г. Братск, 7 декабря 2007 г.

9. Всероссийская научно-практическая конференция «Современное развитие экономических и правовых отношений. Образование и образовательная деятельность», г. Димитровград, 15 марта 2007 г.

10. Всероссийская научно-методическая конференция «Совершенствование качества профессионального образования в университете», г.Братск, 27 марта- 29 марта 2007 г.

11. Международная научно-практическая конференция «Технологическое и профессиональное образование: проблемы и перспективы», г. Иркутск, 9-11 ноября 2009 г.

12. Международная научно-практическая конференции «Развитие академических связей в области образования и науки», г. Братск, 1-2 декабря 2009 г.

13. Международная научно-практическая конференция «Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci - 2010», Przemysl, 07-15 января 2010 г.

14. Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современной педагогики», г.Новосибирск, 15 февраля 2010 г.

15. Международная научно-практическая конференция «Moderní vymoženosti vedy - 2010», г.Прага, 27 февраля-05 марта 2010 г.

Подписано в печать 19.04.2010

Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$

Печать трафаретная

Уч.-изд. л. 1,47. Усл. печ. л. 1,47.

Тираж 70 экз. Заказ 72

Отпечатано в издательстве филиала

БГУЭП в г. Братске

665717, Братск-17, ул. Пионерская, 3