

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

ДЕПАРТАМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ:
ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных трудов

Москва 2014

УДК 81(08)
ББК 81.2-923
Т33

Рецензенты:

доктор филологических наук,
профессор **А.П. Миньяр-Белоручева**
(МГУ им. М.В. Ломоносова)
кандидат филологических наук, доцент **И.И. Климова**
(Финансовый университет)

**Т33 Теория и практика обучения иностранным языкам в
неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы:**
сборник научных трудов / отв. ред. М.В. Мельничук. – М.:
Финансовый университет, 2014. – 320 с.
ISBN 978-5-7942-1236-5

В сборнике представлены материалы тематического круглого стола «Иноязычная коммуникативная компетенция в аспекте гармонизации образовательной и научной деятельности студентов современного вуза», который состоялся 27 марта 2014 г. и был организован Департаментом языковой подготовки Финансового университета в рамках международной научно-методической конференции «Гармонизация образовательной и научной деятельности как направление стратегического развития вузов».

Сборник адресован преподавателям высших учебных заведений, а также аспирантам и научным работникам, интересующимся проблемами теории и практики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 81(08)
ББК 81.2-923

Научное издание

**Теория и практика обучения иностранным языкам
в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы**

Сборник научных трудов
Корректор *Т.Н. Кузнецова*.
Подписано в печать 24.11.2014. Формат 60×90/16.
Гарнитура Cambria.
Усл. п.л. 20,00. Уч.-изд. л. 14,27. Тираж 70 экз. Заказ № 604.

Финансовый университет
Ленинградский просп., 49, Москва, 125993 (ГСП-3)
Отпечатано в ООП (Ленинградский пр-т, д. 51)
Издательства Финансового университета

ISBN 978-5-7942-1236-5

© Коллектив авторов, 2014
© Финансовый университет, 2014

FEDERAL STATE – FUNDED EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

«FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT
OF THE RUSSIAN FEDERATION»

DEPARTMENT OF LANGUAGE TRAINING

**THEORY AND PRACTICE
OF TEACHING FOREIGN
LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC
UNIVERSITY: TRADITIONS,
INNOVATIONS, PROSPECTS**

Collection of papers

MOSCOW • 2014

UDC 81(08)

Reviewers:

ScD (Philology), Professor ***A.P. Minyar-Belorucheva***
(Moscow State University)

PhD (Philology), Associate Professor ***I.I. Klimova***
(Financial University)

Theory and Practice of Teaching Foreign Languages at a Non-Linguistic University: Traditions, Innovations, Prospects: Collection of papers (Managing Editor M.V. Melnichuk).
– M.: Financial University, 2014. – 320 p.

ISBN 978-5-7942-1236-5

The book contains the contributions made by researchers at the thematic roundtable on the subject «Communicative Competence of a Foreign Language in the Context of Harmonization of Educational and Research Activities of Modern University Students» held March 27, 2014, by the Language Training Department of the Financial University in the framework of the international scientific and methodological conference «Harmonization of Educational and Research Activities as a Strategic Policy of Higher Educational Institution Development».

The present collection of papers is bound to be a valuable resource of information addressed primarily to university lecturers as well as to post-graduate students and researchers interested in problems of the theory and practice of teaching foreign languages at a non-linguistic higher school.

The text of the book is presented in the authors' authentic version.

UDC 81(08)

ISBN 978-5-7942-1236-5

© The Group of the Authors, 2014

© Financial University, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Развитие науки в системе высшего образования, происходящее в контексте международной глобализации и перехода России к экономике знаний, обусловлено выделением приоритетных направлений развития вузов, к которым относятся поиск выбора соответствующего методического инструментария в процессе обучения бакалавров, магистрантов и аспирантов, адекватное использование новых научно-образовательных технологий, а также согласованность путей достижения преподавательскими коллективами поставленных целей.

Неоспоримая актуальность вопросов образования в целом и теории и практики обучения в частности связана с современными тенденциями увеличения значимости образовательной сферы, формирования отвечающих реалиям наших дней методов обучения, технологий передачи знаний и их сохранения.

Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковых вузах на современном этапе имеет специфическую особенность – преподаватель не только является источником знаний, но и выступает в роли руководителя и организатора процесса обучения, что предполагает помощь студенту в выборе необходимой образовательной траектории, активное использование новых образовательных технологий (материалов образовательных порталов, электронных учебников и т.д.), широкое использование творческого потенциала студентов. Наиболее значимым элементом обучения становится компетентностная направленность образовательного процесса, способствующая подготовке обучаемого не только к будущей профессиональной деятельности, но и являющаяся механизмом социализации и социокультурной интеграции, академической мобильности, эффективным средством производства и накопления социального и человеческого капитала.

А.А. Антипова
канд. юрид. наук, доцент
(Финансовый университет)

ЭВАЛЮАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГЕЙДЕЛЬБЕРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья затрагивает проблему эвалюации иноязычной коммуникативной компетенции студентов Гейдельбергского университета – одного из ведущих немецких учреждений высшего профессионального образования как одного из важнейших элементов системы менеджмента качества, созданной в университете в 2009 году. В статье кратко рассмотрены понятие и процесс осуществления эвалюации.

Ключевые слова: эвалюация; Гейдельбергский университет; система менеджмента качества образования.

В условиях современного мира и усиливающейся глобализации необходимость владения одним или даже несколькими иностранными языками специалистом любого направления подготовки не вызывает никаких сомнений. Помимо развития непосредственно самой коммуникативной компетенции следует осуществлять должным образом и эвалюацию приобретенных студентами знаний. Эвалюация (не просто оценка, а все возможные векторы оценочно-аналитической деятельности, целью которой является повышение качества образования) – это одна из основных частей разработанной, внедренной и успешно функционирующей в Гейдельбергском университете системы менеджмента качества высшего профессионального образования. Известный своими традициями и знаменитыми выпускниками, основанный в 1386 г. Гейдельбергский университет всегда занимал и продолжает занимать ведущую позицию в европейском и мировом образовательном пространстве. В списках выпускников Гейдельбергского университета – имена великих философов Гегеля и Ясперса, федерального канцлера Германии Гельмута Коля.

Из стен университета вышли восемь нобелевских лауреатов. Неудивительно, что в стенах именно этого университета в 2009 г. была разработана особая система менеджмента качества образования, базирующаяся на системе всеобщего менеджмента качества – совокупности организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для общего руководства качеством. Цель системы – постоянное повышение конкурентоспособности качества высшего профессионального образования на отечественном внутреннем и внешнем рынках, что является стимулом для повышения конкурентоспособности университета и обеспечивает его дальнейшее непрерывное поступательное развитие.

Одной из составляющих этой системы является обеспечение качества преподавания и обучения. Систематическое обеспечение качества и развития преподавания и обучения невозможно без:

- выявления сильных и слабых сторон уже существующих образовательных программ и их совершенствования;
- определения возможностей для улучшения и осуществления надлежащих мер для дальнейшего развития уже существующих программ высшего профессионального и послевузовского образования;
- внедрения новых образовательных программ;
- четкого осознания того, может ли успех уже внедренных элементов системы менеджмента качества препятствовать поступательному развитию системы в целом.

Для достижения этих целей и обеспечения качества и развития в области преподавания и обучения были предложены инструменты, посредством которых можно получить любую значимую информацию по различным аспектам качества преподавания и обучения. Результаты анализа полученных данных попадают в различные целевые группы в единой системе отчетности, которая содержит всю необходимую информацию. Для получения, первичной обработки и дальнейшего анализа полученной информации в Гейдельбергском университете имеется соответствующая научная, кадровая и нормативно-правовая база.

Система Heidelberg QM «heiQUALITY» основана на системе контроля качества, состоящей из двух частей – внутренней и внешней.

Во внутреннем цикле оценки, в настоящее время раз в два года, анализируются все показатели и информация по оценке эффективности деятельности отдельного подразделения университета, например, факультета. Качество оценки на основе этой информации изучает отдельная комиссия, занимающаяся системой менеджмента качества и ее совершенствованием, которая входит в состав Сената университета. Он состоит из избранных представителей всех статусных групп в университете – профессорско-преподавательского состава, администрации и студентов. Сенат занимается среди прочего оценкой деятельности университета в целом и его конкретных подразделений, определяет и оценивает сильные и слабые стороны их функционирования и предлагает пути совершенствования деятельности вуза. Полученная с помощью этого цикла оценка информация всегда используется в случае возникновения любых проблем или сбоев в работе университета. Внутренний цикл оценки предназначен также для выявления и коррекции структурных проблем работы образовательного учреждения.

Внешний цикл оценки деятельности университета осуществляется экспертами со стороны на основе предоставленного отчета самого университета. Особенно тщательно рассматриваются стратегические аспекты развития высшего учебного заведения.

Эвалюация занимает особое место в осуществлении контроля качества коммуникативной компетенции студентов университета, который состоит из шести подциклов: планирование; получение необходимой информации; собственно осуществление контроля; эвалюация; рефлексия; документирование полученных данных. Именно эвалюации в данном цикле придается особое значение. Этот термин (в англоязычной литературе – evaluation) не был до недавнего времени широко распространен в отечественной науке, хотя им с успехом пользуются во многих западноевропейских странах. Современная трактовка термина «эвалюация» не отождествляет его исключительно с процессом получения оценок, как может показаться на первый взгляд, если

исходить из перевода (evaluation – оценка, оценивание), а рассматривает его гораздо шире, считая эвалюацию категорией аналитической деятельности в различных мероприятиях по управлению качеством образования.

За рубежом научный термин «эвалюация» получил распространение в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. и использовался сначала при анализе результативности экспериментальной деятельности на основе изучения полученных эмпирических данных в общественных науках. За годы, прошедшие с момента своего появления, понятие «эвалюация» приобрело различные оттенки. Иногда эвалюацией называли проверку эффективности осуществленной деятельности и степени ее соответствия поставленным целям. В ряде других случаев она рассматривалась в контексте рационально-критического осмысления социально-педагогической значимости целей образовательной деятельности и сочетала контрольные функции с критическим анализом эмпирического опыта на фоне прогнозирования тенденций развития образовательного процесса, включая разработку и обоснование процедур оценивания качества. Под эвалюацией понимали также систематическое оценивание всех аспектов обучения и воспитания, включающее совокупность методов необходимого корректирующего воздействия в целях повышения качества образования. Иногда ее связывали с процессом развития образовательных учреждений, дискуссиями о качестве образования, разработкой программ развития школ и других образовательных учреждений. В этом случае эвалюация рассматривалась как инструмент самоуправления, самоорганизации, проектирования и развития школьной жизнедеятельности. В последнем контексте данные эвалюации предоставляли учителям возможность осуществлять рефлексию профессионального поведения, школьной администрации – контролировать и анализировать деятельность образовательного учреждения, органам управления образованием – принимать обоснованные управленческие решения.

В нашем понимании понятие «эвалюация» охватывает направления систематических исследований, проводимых в рамках различных образовательных проектов и программ, эффективность реализации которых вместе с эффективностью осуществ-

ления самих оценочных процессов в свою очередь подвергается многоплановому оцениванию. Процесс эвалюации охватывает постановку целей, определение методологического подхода (как правило, с опорой на динамические методы анализа изменений характеристик обучаемых в условиях сочетания количественных и качественных методов получения информации), разработку моделей проведения процесса эвалюации, разработку дизайна исследования, выбор методов сбора и анализа информации (как правило, с преимущественным использованием аппарата педагогических измерений и статистических методов, не исключающих применения экспертных оценок), сбор эмпирической информации, обработку, анализ и интерпретацию данных эвалюации для принятия управленческих решений в целях постоянного повышения качества образования. Таким образом, эвалюация понимается как спектр различных направлений анализа процесса и результатов образования, обеспечивающий по совокупности научно-обоснованные решения для управления его качеством.

В связи с тем, что эвалюация сформировалась на стыке педагогики, психологии, экономики, политики, менеджмента и других наук, очевиден ее междисциплинарный характер. Она является системообразующей большинства современных образовательных систем, без чего невозможно решение многих современных проблем образования. Она обеспечивает информацию о соответствии результатов обучения образовательным целям, позволяет прогнозировать различные, в том числе негативные, последствия модернизации программ обучения или образовательных инновационных проектов, которые могут оказывать различное влияние на качество образовательного процесса. Ученые выделяют два основных уровня проведения эвалюации, охватывающих реализацию программ образовательных исследований, или модернизацию образования, и отдельные проекты. Под программами понимается единый скоординированный научный подход, включающий в себя различные частные проекты и связанный с миссией учебного заведения. Проекты нацелены на конкретные исследования, входящие в программу и обеспечивающие реализацию ее целей.

Н.В. Банина
канд. филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

ГЛАГОЛЬНАЯ АНТОНИМИЯ В СТРУКТУРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ (ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье даётся описание семантических (парадигматических) характеристик антонимичной глагольной лексики современного английского языка, объединённой общим сложным понятием «количественное изменение». Рассматриваются основные черты, которые характеризуют противоположные понятия «увеличение» и «уменьшение», лежащие в основе антонимических корреляций, а также сравнивается компонентный состав значения антонимов на уровне сем.

Ключевые слова: парадигматика; антонимия; тематическая группа; контрарные понятия; семы.

Как известно, конститuentы в пределах групп семантической близости могут быть связаны между собой не только отношениями сходства, т.е. синонимией и гипонимией, но в равной мере и отношением противоположности по основному признаку, что составляет логическую основу антонимических корреляций.

Такой лексической группой, конститuentы которой объединяются как сходством или тождеством, так и противоположностью по инвариантному значению, является тематическая группа глаголов количественного изменения в английском языке, состоящая из двух лексико-семантических групп – ЛСГ «увеличение» и ЛСГ «уменьшение». Отношения тождества и сходства, т.е. синонимии и гипонимии, характерны для глаголов внутри ЛСГ. Противоположность же по инвариантному значению постулируется для глаголов, принадлежащих к разным ЛСГ, и являются объектом рассмотрения в данной статье.

Прямая противоположность по инвариантному значению является той основой, которая объединяет глаголы двух ЛСГ в одну

тематическую группу. «Антонимичные слова», как справедливо отмечает Л.А. Новиков, «не только образуют собственные микро-системы, но и включаются в качестве одной из основных координат в общую схему тематической (понятийной) классификации лексики, вступая в тесную органическую связь с синонимами и другими словами той же тематической группы» [3, с. 33]. «Лингвистическое поле» (каковым является тематическая группа), по мнению Новикова, может цементироваться не единым понятием, а соотноситься с двумя понятийными сферами. Так, исследуемая тематическая группа соотносится с двумя понятийными сферами: «изменение» и «количество».

Прежде чем перейти к исследованию антонимических корреляций внутри тематической группы глаголов, необходимо установить особенности, характеризующие это явление как языковое и как логическое.

Двойственная природа антонимии (с одной стороны, в ее основе лежат контрарные понятия логики; с другой стороны, она является языковым, а именно лексическим, средством выражения противоположности) привела к тому, что до сих пор среди лингвистов не существует единого мнения о том, считать антонимию языковым явлением или чисто логическим [1, с. 315]. Однако, как отмечается многими лингвистами, антонимия как явление языка, бесспорно, связана с логической категорией контрарности (несовместимости) понятий. Понятие же контрарности объединяет как противоположные, так и противоречащие понятия. По мнению некоторых ученых, «логическую основу антонимии образуют не противоречащие, а противоположные понятия», иными словами, считается, что «антонимы – слова, специально предназначенные для выражения противоположности в языке» [3, с. 50].

Различие, проходящее между противоположными и противоречащими понятиями, составляет сущность антонимии и отличает это явление от отношения слов с противоположными значениями, не являющихся антонимами.

Таким различием считается наличие у противоположных понятий среднего члена, наличие которого не позволяет противоположным видовым понятиям типа «увеличивать» и «умень-

шать» полностью заполнять объем сложного родового понятия «изменять количество». Для исследуемых глаголов средний член представляет собой точку отсчета или нуль, от которого в разных направлениях происходят действия увеличения и уменьшения. Эта точка, или средний член, может быть выражена в языке как в виде определенного слова естественного языка, а именно, слова-фенотипа [4, с. 100], например, большой – *средний* – маленький, так и на уровне генотипического (идеального) языка. В последнем случае этот средний член мыслится в виде реального слова обычного естественного (фенотипического) языка либо может быть выражен описательно. Применительно к исследуемым глаголам такая точка отсчета действий увеличения и уменьшения может быть представлена на генотипическом уровне, а именно: может подразумеваться в виде некоторого состояния покоя и выражаться описательно в виде фразы «to remain unchanged», «to remain constant», «to stand at the same level» (обозначаем ее графическим знаком \emptyset , служащим для обозначения среднего члена на уровне генотипического языка), например: ... the entropy of the entire system cannot decrease and it either remains constant or ... goes up.

Увеличение и уменьшение являются обозначениями противоположно направленных действий, одно из которых по отношению к другому и к точке отсчета (\emptyset) можно считать положительным (+), другое – отрицательным (-):

(+) увеличивать ←————— \emptyset —————→ уменьшать (-)

Противоречащие же видовые понятия типа «увеличивать» – «не увеличивать» и «уменьшать» – «не уменьшать» заполняют весь объем сложного родового понятия «изменение количества». Так, под чисто отрицательным определением второго члена может подразумеваться и «оставлять неизменным» и «уменьшать» (или «увеличивать»), т.е. увеличивать – не увеличивать (оставлять неизменным, уменьшать); уменьшать – не уменьшать (оставлять неизменным, увеличивать).

Противоречащие понятия «увеличивать» – «не увеличивать» и «уменьшать» – «не уменьшать» представляют собой отрицание или определенную степень противоположности (антонимично-

сти). Противоположность считается предельной и симметричной по отношению как к точке отсчета, которую представляет понятие «не изменения», так и к противоречащим понятиям «не увеличивать» и «не уменьшать».

антонимия

увеличивать(ся) ← не уменьшать(ся) ← ∅ → не увеличивать(ся) → уменьшать(ся)

Понятия «увеличивать» – «не уменьшать» и «уменьшать» – «не увеличивать» еще менее противопоставлены, чем «увеличивать» – «не увеличивать» и «уменьшать» – «не уменьшать». Первые семантически ближе друг к другу и в контексте могут быть представлены глаголами, проявляющими себя как контекстуальные синонимы, например: 1. ... the density does not increase beyond 3.5 and ... it may actually decrease [The Scientific American]; 2. ... the rate of economic improvement did not decline but in most cases rose to their highest levels [The Scientific American].

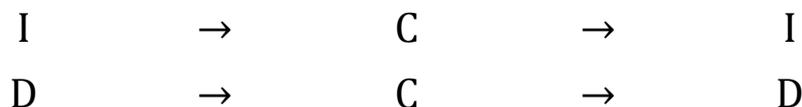
Итак, противоположность типа «увеличивать» – «уменьшать» образует семантическую основу лексической противоположности – антонимии. Последняя же, как отмечают многие лингвисты, имеет несколько разновидностей: качественная градуальная антонимия, отношение конверсии, комплементарности и др. [3, с. 245].

Исследуемые отношения противоположности «увеличение» – «уменьшение» не принадлежат ни к одному из вышеуказанных типов, хотя и обнаруживают общность с некоторыми разновидностями антонимии. Так, например, общность (хотя и кажущаяся) с качественной градуальной антонимией ощущается в связи с наличием между противоположными членами оппозиции «увеличивать» – «уменьшать» промежуточных членов: «не увеличивать» – «не уменьшать» и «оставлять прежним (неизменным)». «Понятия, лежащие в основе обозначений противоположно направленных действий» (каковыми являются действия увеличения и уменьшения. – Н.Б.) представляют «особую и пока не достаточно изученную разновидность контрастности» [3, с. 56].

Взаимная противонаправленность – характерная черта понятий «увеличивать» и «уменьшать», находящих свое языковое выражение в виде глаголов исследуемой тематической группы.

Если любой из конститuentов ЛСГ «увеличение» обозначить буквой I (по доминанте increase), ЛСГ «уменьшение» – буквой D (decrease), а дифференциальный признак, реализующийся как противоположная направленность, буквой d (со знаком плюс или минус в зависимости от обозначаемого действия), то антонимическую пару исследуемых глаголов, обозначающих не одно, а два одинаковых, но противоположно направленных действия, можно записать так: (+d) I → ← D (–d).

Отношения между исследуемыми глаголами симметричные, т.е. оба действия направлены друг против друга. Асимметричными же считаются отношения, при которых одному активно направленному действию противостоит другое, направленность которого не выражена. В нашем случае им является состояние неизменности, которое обозначаем буквой C (от constant). При отношении асимметричности положительная или отрицательная направленность действия не ощущается. Действие в таком случае характеризуется однонаправленностью, а именно: либо от изменения – к состоянию покоя (неизменности), либо от последнего – опять к изменению:



Различие между симметричными и асимметричными отношениями противопоставления ощущается и в плане соотношения противоположных действий с объектом (пациентом) действия. Так, для антонимичных глаголов с симметричными отношениями характерно соотношение с одним и тем же объектом: Between May and July, *the proportion* of business people expecting global conditions to improve over the next six months fell from 38,3% to 23,2%; those expecting a deterioration rose from 19% to 33,7% [The Economist]. Несимметричные действия соотносятся, как правило, с различными объектами, например: ...*shares* in Societe Generale, a French bank, fell by 15% on August 10th 2011, and *the cost* of insuring against European bank defaults rose sharply [The Economist].

Рассмотрим основные черты, которые характеризуют противоположные понятия, лежащие в основе антонимических корреляций.

Антонимы являются языковым средством выражения противоположностей в их диалектическом единстве. Единство антонимов заключается в наличии общих смысловых черт, а именно общих сем (исходя из семасиологического уровня) или общего родового понятия (исходя из ономасиологического уровня). Способность противоположных по смыслу слов «цементировать» тематическую группу является доказательством наличия у них общности в семантическом плане.

Таким образом, антонимы, выражая конкретные понятия, не только отрицают друг друга, но и имеют общие, объединяющие их характеристики. Применительно к исследуемым глаголам, общим у них является родовое понятие «изменение количества», объединяющее глаголы в одну тематическую группу (ономасиологический уровень) или семы «процесс», «изменение», «количество» и ряд специальных сем, таких как «ширина», «длина», «сила» и др. (семасиологический уровень).

Противоположные (контрарные) понятия, а соответственно и семантика антонимов, лежащая в их основе, кроме указанного выше свойства общности обладают еще и относительным характером. Сущность относительности заключается в том, что антонимичные слова или контрарные понятия противопоставлены не сами по себе, а лишь как единицы системы, а именно как единицы группы слов определенного языка. Таким относительным характером отличаются антонимичные глаголы увеличения и уменьшения, являющиеся единицами одной тематической группы. Только тогда мы можем говорить о понятии «увеличение», если ему может быть противопоставлено понятие «уменьшение». Понятие «увеличение» не может существовать без понятия «уменьшение», каждое из них предполагает другое, сливаясь с ним в единое целое.

Установленная у исследуемых антонимичных слов противоположность понятий, которыми они объединяются в антонимичные лексико-семантические группы, а также общность и относительный характер противоположных понятий являются не-

обходимыми признаками антонимичных слов. Учет этих признаков при исследовании антонимов необходим постольку, поскольку проблему антонимии нельзя решить на чисто семасиологическом уровне, без обращения к понятию, в связи с тем, что «противоположность лексических значений определяется ... контрарностью понятий, лежащих в их основе» [3, с. 81].

Антонимичность, т.е. лингвистически выраженная противоположность, может быть рассмотрена в различных аспектах (синтагматическом, парадигматическом, морфологическом). Сложность исследования антонимичных слов заключается в отсутствии точных лингвистических критериев определения антонимичности двух слов. Однако лингвисты не отрицают, что антонимия как противопоставление значений слов-антонимов относится к области смысловых связей.

Основываясь на семасиологическом подходе к изучению антонимов как конститuentов одной тематической группы, под антонимией понимаем «семантическое отношение возможных для каждого случая употребления крайних (полярных) членов тематической группы» [3, с. 93] в отличие от синонимии, являющейся отношением ближайших членов этой группы. Так, отношение синонимии может быть установлено для глаголов в пределах одной ЛСГ, а отношение антонимии – для глаголов двух ЛСГ.

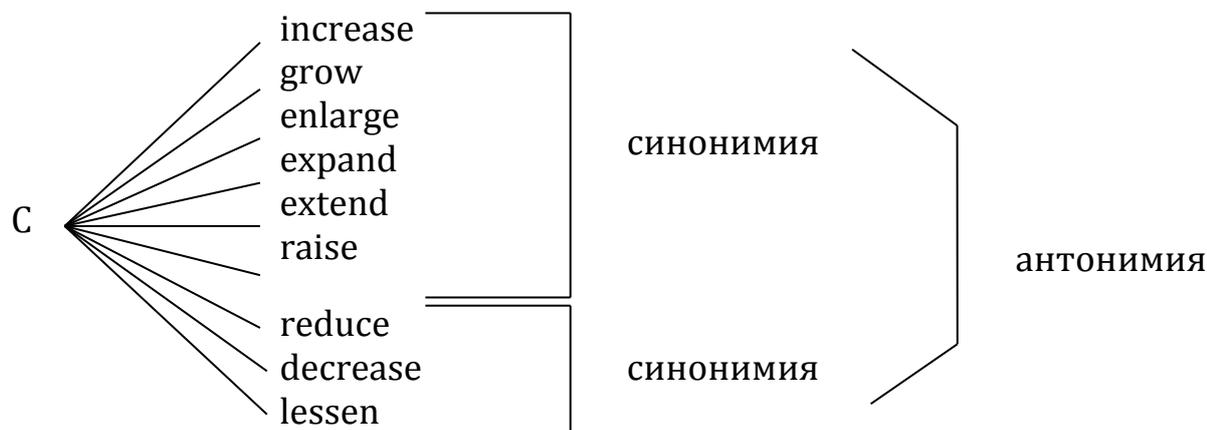
Собственно лингвистический анализ глагольных антонимов увеличения – уменьшения в данной статье предполагает их анализ в парадигматике, т.е. на уровне системы.

Противопоставление парадигматического и синтагматического анализа антонимов соответствует различию системы и нормы в понимании Э. Косериу [2, с. 173–175].

Система представляет собой потенциальную антонимию, т.е. набор возможных связей и противопоставлений членов тематической группы (парадигматический аспект). Уровень же языковой нормы (т.е. общепринятая реализация «системы возможностей» языка в речи) определяется на основе учета функционирования в речи членов тематической группы, образующих пары антонимичных глаголов (синтагматический аспект анализа).

Норма накладывает на «систему возможностей» определенные ограничения. Так из всей совокупности исследованных гла-

голов тематической группы «количественное изменение» (всего 59 глаголов) лишь немногие (см. приводимую ниже схему) обладают способностью сочетаться с конкретными существительными, обозначающими предметы (С), в функции объекта и соответственно устанавливать синонимические и антонимические корреляции.



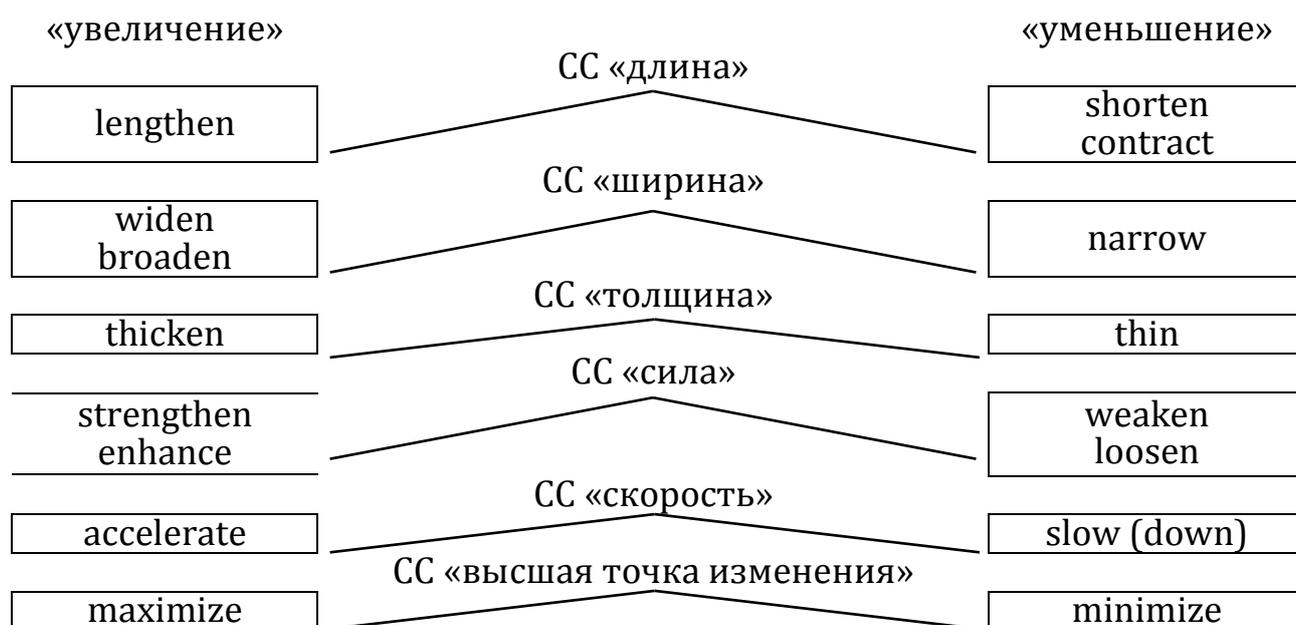
В парадигматике антонимы характеризуются отличием по своему компонентному составу только одной семой, а именно инвариантной семой (ИС) «увеличение»/«уменьшение», являющейся существенной для их регулярного противопоставления в речи. Так, на уровне системы глаголы «увеличение» потенциально антонимичны глаголам «уменьшение». В этом плане можно говорить об одной большой антонимичной группе глаголов. Общую часть семантики глаголов этой антонимичной группы составляют семы «процесс», «изменение» и «количество», а отличие проходит по семам «увеличение» и «уменьшение».

Антонимия так называемых специальных глаголов обеих ЛСГ (обозначающих специальные виды увеличения и уменьшения) на уровне парадигматики основана на отличии в инвариантной семе «увеличение»/«уменьшение» при совпадении как перечисленных общих сем «процесс», «изменение», «количество», так и ряда специальных сем, таких как «длина», «ширина», «сила», «толщина», «высшая точка изменения», «скорость». Антонимичные пары специальных глаголов строятся на основе учета перечисленных шести специальных сем. Остальные специальные семы, выделенные при парадигматическом анализе специальных глаголов, являются нерелевантными для построения антонимических пар. К ним, главным образом, относятся семы, которые

характерны лишь для глаголов «увеличение» и которые не имеют соответствующего антонимичного экспликата в ЛСГ «уменьшение». Это семы: «глубина» (она характерна для семемы *deepen* и не имеет соответствующего экспликата в ЛСГ «уменьшение»); «степень» (*intensify*); «в два раза» (глагол *double*); «в три раза» (глаголы *treble, triple*); «в четыре раза» (глагол *quadruple*); «во много раз» (глагол *multiply*).

Имеется единственная специальная сема – «объем», которая эксплицируется специальным глаголом ЛСГ «уменьшение» *compress* и не имеет соответствующего экспликата в виде специального глагола в ЛСГ «увеличение».

Антонимичные пары специальных глаголов могут быть образованы только в том случае, когда специальная сема, на основе которой строится пара антонимов, имеет экспликат как в ЛСГ «увеличение», так и в ЛСГ «уменьшение». Ниже приводятся возможные антонимические корреляции специальных глаголов, различающихся по инвариантным семам «увеличение» и «уменьшение» и совпадающих по одной из специальных сем (сокращенно СС). Как видим, специальные семы «длина», «ширина», «толщина», «сила», «скорость», «высшая точка изменения» являются антонимически релевантными в том смысле, что находят экспликацию в виде специальных глаголов как в ЛСГ «увеличение», так и в ЛСГ «уменьшение».



Анализ семантических отношений противопоставления в плане парадигматики у глаголов тематической группы «количественное изменение» позволяет сделать следующие выводы.

1. Антонимические корреляции являются той основой, на которой глаголы двух ЛСГ «увеличение» и ЛСГ «уменьшение» объединяются в одну тематическую группу глаголов «количественное изменение».

2. В основе антонимических корреляций глаголов лежат противоположные понятия разнонаправленных действий, предполагающие наличие среднего члена (точки отсчета действий увеличения – уменьшения) на уровне генотипического (идеального) языка и характеризующиеся общностью и относительным характером.

3. Парадигматический анализ глаголов тематической группы позволяет установить потенциальные антонимические корреляции среди глаголов тематической группы «количественное изменение», включая антонимические пары специальных глаголов.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. – М., 1993.

2. *Косериу Э.* Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. Вып. 3. – М.: Иностранная литература, 1963.

3. *Новиков Л.А.* Избранные труды. Т. 1. Проблемы языкового значения. – М.: изд-во РУДН, 2001.

4. *Шаумян С.К.* Структурная лингвистика. – М.: Наука, 1965.

В.Ю. Барбазюк
старший преподаватель
(Финансовый университет)

М.Г. Рубина
старший преподаватель
(Финансовый университет)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ НА РАЗНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ УРОВНЯХ: КРАТКИЙ ОБЗОР

В статье рассматривается содержание понятия «коммуникативная компетенция», обосновывается необходимость активного развития и совершенствования различного рода ее компонентов (сторон) в процессе подготовки по иностранным языкам на разных квалификационных уровнях (бакалавр – магистр/специалист – кандидат наук).

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная и межкультурная компетенции; языковая личность, лингвокультура.

На сегодняшний день выпущено огромное количество научных статей, учебных пособий и справочных материалов по методике преподавания иностранных языков, в которых постулируется, что современная система образования призвана обеспечить успешное взаимодействие будущих специалистов в глобальном лингвокультурном пространстве. В связи с этим особую значимость и актуальность приобретают вопросы коммуникативной и межкультурной компетенций.

Не секрет, что сегодня термин «компетенция» широко используется (в методике) при описании достигаемого в результате обучения уровня владения языком. Изначально же термин был введен в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности и обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном (или иностранном) языке.

Таким образом, «компетентный» говорящий должен образовывать неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство и различие в двух языках. «Компетентный» же слушающий должен понимать предложения и высказывания, предложенные говорящим, и также иметь суждения о них.

Применительно к обучению иностранным языкам понятие «коммуникативная компетенция» стало детально разрабатываться в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком для разных квалификаций (Страсбург, 1996), и определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы.

Имплементация и активное использование в процессе обучения термина «коммуникативная компетенция» обусловлена целым рядом объективно-существующих таких факторов, как:

- 1) поликультурная реальность, мультилингвальный контекст;
- 2) лингвоэтнокультурная самоидентификация личности;
- 3) межкультурный обмен, в том числе с помощью новых информационных и коммуникационных технологий;
- 4) международное сотрудничество, в том числе в повседневной коммуникации;
- 5) геэкономический мир и постнациональная реальность.

Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав три следующие стороны (компоненты): языковую, речевую и социокультурную.

Сегодня активно разрабатываются требования к каждой из сторон коммуникативной компетенции. Представленная ниже схема в общем виде отражает основные требования к каждому из компонентов для разных квалификаций.

На сегодняшний день важным представляется процесс обнаружения механизма превращения национальных языков и культур в средство взаимного понимания, консолидации, инструмент творческого и профессионального развития личности. К такому механизму можно отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной и коммуникативной парадигме.

Коммуникативная компетенция

<i>Параметры и критерии оценки</i>	<i>Бакалавр</i>	<i>Магистр/специалист</i>	<i>Кандидат наук</i>
1	2	3	4
<p>1. Языковая сторона</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Речь в целом грамотна ● Соблюдаются базовые требования к лексико-грамматическому и фонетическому оформлению речи ● Иногда проскальзывают ошибки, часть из которых бакалавр исправляет сам ● Нет большого разнообразия в использовании языкового материала ● Уровень языковой подготовки примерно соответствует пороговому уровню владения иностранным языком 	<ul style="list-style-type: none"> ● Речь магистра/специалиста грамотна ● Магистр/специалист владеет различными по сложности речевыми структурами и моделями, грамотно использует лексико-грамматический и фонетический материал в рамках обсуждаемых тем и проблем ● Уровень языковой подготовки можно определить как высокий 	<ul style="list-style-type: none"> ● Речь кандидата наук абсолютно грамотна ● Кандидат демонстрирует свободное владение иностранным языком, может использовать разнообразные языковые (лексические, грамматические, фонетические) средства для решения одной и той же речевой задачи ● Речь свободна, образна, выразительна и идиоматична ● Соответствует свободному уровню владения иностранным языком 	

1	2	3	4
<p>2. Речевая сторона</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Достаточно хорошо владеет всеми видами речевой деятельности на иностранном языке • На рецептивном уровне владеет основными технологиями извлечения информации • На продуктивном уровне в устной и письменной речи демонстрирует достаточный уровень дискурсивных умений и навыков • Может испытывать некоторые затруднения в проведении таких форм полилогического общения, как дискуссия, диспут, конференция и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Практически не испытывает трудности в любом виде речевой деятельности на иностранном языке • Хорошо владеет различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, компенсаторными умениями • Демонстрирует хороший уровень дискурсивных умений в устной и письменной речи • Хорошо владеет аргументацией, композицией речи • Легко участвует в различных формах полилогического общения, но не всегда может взять на себя руководство такими формами общения 	<ul style="list-style-type: none"> • Ни в устной, ни в письменной речи не испытывает трудностей иной-зычного речевого характера (рецептивных и продуктивных) • Прекрасно владеет различными приемами аргументации, а также формами изложения мысли, такими как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д. • Использует разнообразные способы связи речи и приемы выразительности • Адаптирует свою речь с учетом аудитории, упрощая или упрощая ее • Легко участвует и руководит любыми формами полилогического общения

1	2	3	4
<p>3. Социокультурная сторона</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Имеет достаточный уровень знаний о культуре родной страны и стран изучаемого языка, умеет рассказать о них/сравнить их на иностранном языке • Знает и соблюдает основные особенности формального и неформального общения в устной и письменной речи • Может допускать некоторые ошибки социального характера (лексические, грамматические и фонетические) 	<ul style="list-style-type: none"> • Хорошо знает не только культуру родной страны и стран изучаемого языка, но и общеевропейскую и мировую культуру • Легко находит общее и различное в их исторически сложившихся культурных моделях развития • В устном и письменном общении знает и соблюдает нормы, принятые в различных сферах общения, с учетом различной степени формальности • Практически не допускает ошибок социального характера 	<ul style="list-style-type: none"> • Прекрасно знает мировую культуру, умеет анализировать опыт культурного развития различных стран во взаимодействии различных культур, а также проследить его отражение в языке той или иной страны • Не испытывает трудностей социолингвистического и социокультурного характера практически в любой сфере общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи

Согласно Н.Д. Гальсковой, межкультурная коммуникация понимается как «способность реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [2, с. 72].

Анализ целого ряда определений, характеристик и интерпретаций коммуникативной компетенции, ее основных сторон и межкультурного компонента [см. 6–10] показывает, что данное понятие характеризуется разнообразием и многоплановостью, но вместе с тем есть основание для выделения общих («базовых») черт.

1. Коммуникативная компетенция – это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы.

2. Коммуникативная компетенция представляет собой многоступенчатую систему знаний, умений, качеств и способностей личности, которые в свою очередь способствуют выбору адекватных стратегий коммуникативной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия.

3. Коммуникативная компетенция базируется на ряде других компетенций.

Таким образом, можно заключить, что основной и в то же время конечной целью современного языкового обучения в вузе (на разных уровнях) является формирование у учащихся прежде всего коммуникативной компетенции.

Литература

1. *Барышникова Н.Г.* Формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев в контексте профессиональной подготовки в неязыковом вузе // Вопросы филологии. Спецвыпуск: VI Международная научная конференция «Язык, культура, общество»: тезисы докладов. – 2011. – С. 300.

2. *Гальскова Н.Д.* Межкультурная парадигма – новая онтология современного языкового образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез // Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006.

3. *Кузнецова А.Ю.* Методика формирования межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки по

иностранному языку (на материале немецких парных сочетаний)» // Year book of Eastern European Studies. – 2013. – № 2.

4. *Скугарова Ю.В.* Иноязычный литературно-художественный текст: филологический и дидактический аспекты: монография. – М.: изд-во Моск. ун-та, 2009.

5. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М.: Омега – Л, 2010.

6. *Барышников Н.В.* Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. – М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2013.

7. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 «Филологическое образование». – СПб.: КАРО, 2006.

8. *Малькова Е.В.* Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.

9. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высшая школа, 2009.

10. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000.

М.А. Белогаш
доцент
(Финансовый университет)

Н.И. Соколова
канд. педагог. наук, доцент
(Финансовый университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ГЛОССАРИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Данная статья посвящена использованию глоссария в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей Финансового университета. В статье рассмотрены особенности составления учебного глоссария и его применения в учебных и тестовых заданиях. Подчеркивается важность учебного глоссария как эффективного средства формирования иноязычной лексической компетенции.

Ключевые слова: глоссарий; студенты экономических специальностей; иностранные языки; лексическая компетенция; терминология.

Несмотря на то что интерес к теоретическим и прикладным задачам терминоведения в современной лингвистике сильно возрос, всё же имеется достаточное количество терминологических проблем. Так однозначное понимание и использование профессиональных терминов чрезвычайно важно в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Термины являются основным компонентом научного стиля, поэтому от знания специальных терминов во многом зависит степень восприятия любой научной информации. Знание профессиональных терминов свидетельствует о наличии профессиональной компетенции. Однако, как показали практические исследования, работа по изучению и использованию терминов в процессе обучения иностранному языку может стать средством формирования иноязычной лексической компетенции. Так, со-

гласно положениям ФГОС ВПО, в результате обучения иностранному языку в Финансовом университете выпускник должен владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность; понимать основную терминологию своей профессиональной деятельности. Ведущую роль в процессе достижения данной цели играет языковая (лингвистическая) компетенция, в состав которой входит лексическая компетенция. Под лексической компетенцией понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы, и способность их использования в речи [4, с. 109, 111].

В качестве средства, формирующего лексическую компетентность у студентов, учебный глоссарий требует особого внимания. Сейчас учебные курсы обычно снабжаются приложением – кратким глоссарием базисных терминов, которые включены в методическую инфраструктуру учебника или учебно-методического комплекса по профессиональному иностранному языку. Одна из задач таких глоссариев – облегчить многие трудности, связанные с неточным пониманием английских терминов и их неправильным употреблением. Эта задача имеет не только теоретическое значение, но и большую практическую значимость для обучения иностранному языку в условиях российской высшей школы, являясь частью методики обучения иностранным языкам. Будущий специалист ещё в рамках профессиональной подготовки в вузе должен осознавать, что ему в его деятельности придётся систематически повышать свою профессиональную квалификацию. Всё более важным становится самообразование студентов, которое следует понимать как самостоятельно организованную студентом учебную деятельность для удовлетворения его потребностей в саморазвитии и личностном росте.

Использование учебного глоссария оказывает неоценимую помощь в преподавании иностранного языка студентам факультета открытого образования Финансового университета. Учебный глоссарий для студентов, обучающихся дистанционно, имеет большое практическое значение, так как он призван помочь им в решении языковых проблем, связанных с использованием зарубежных справочных материалов, научных статей, отчетов компаний.

Для достижения большей эффективности учебного пособия, снабжённого глоссарием, необходимо строго подходить к отбору лексического материала, учитывая специализацию студентов, например, бухгалтерский учёт, финансовый менеджмент или банковское дело. Помимо данного критерия существует ряд требований к учебному глоссарию, таких как:

- ориентированность на развитие учебной иноязычной лексической компетенции;
- необходимость реализовывать не только учебно-справочную, но и деятельностно-формирующую функцию;
- соответствие общим целям обучения, этапу обучения, в рамках которых используется данный учебный глоссарий;
- соответствие методическим принципам отбора лексики;
- наличие ориентировочной основы в виде специализированных знаний при развитии умений;
- учёт этапов развития умений при нарастании самостоятельности;
- ориентация на поисково-творческий характер развиваемой самостоятельной деятельности [3, с. 9].

Проблема составления учебного глоссария финансово-экономических терминов связана с вопросами отграничений термина от нетермина, о составе термина и методике его выделения из профессионального текста. Отбор терминов (слов и словосочетаний) целесообразно проводить с помощью методики логико-семантического соотнесения профессионального понятия и соответствующего ему языкового выражения. Терминология каждой науки исчислима, ибо словесно отражает систему её понятий. На практике критерием разграничения термина и нетермина часто служит наличие или отсутствие дефиниции. Под термином лингвисты понимают специальное слово или словосочетание, принятое в определённой профессиональной сфере и употребляемое в особых условиях.

В работах многих учёных-лингвистов перечисляются следующие свойства идеального термина:

- термин должен относиться непосредственно к понятию, он должен выражать понятие ясно;
- термин не должен иметь синонимов;

- значение термина должно быть точным и не должно пересекаться по значению с другими терминами;
- значение термина не должно зависеть от контекста [1].

Понятийно-терминологическая система в лингвистике имеет ряд недостатков, таких как многозначность, синонимия, неточность терминологии, громоздкость и др. Эти недостатки доказывают, что при составлении глоссария должно быть установлено полное соответствие между понятиями и терминами в данной предметной области. Для терминологической системы наиболее благоприятной является такая ситуация, при которой отсутствуют синонимия, омонимия и полисемия. Если мы выделяем терминологические словосочетания существительного и прилагательного, то важно определять однородность определений при существительном, независимо от количества входящих в него слов. Например, *friendly takeover, current asset, big business, checking account*.

Ещё одной значимой чертой терминологической лексики является её именной характер в связи с тем, что существительных в терминологии больше, чем других частей речи, которые чаще всего могут выступать в качестве элементов составного термина, но при этом сами терминирующего значения не имеют. Например, *a state-chartered bank, growth-sustaining policies, going concern*. В процессе работы по составлению учебного глоссария финансово-экономических терминов необходимо было фиксировать все те словосочетания, которые обозначают различные профессиональные понятия, относящиеся к базовому понятию, такие как «часть – целое», «род – вид». Количество знаменательных слов в словосочетании может варьироваться от двух до шести. Например, *short-term investment, money market mutual funds, long-term liabilities, off-balance-sheet activities*.

В процессе перевода терминов с иностранного языка на русский часто возникает трудность, связанная с несовпадением объёма значений слов в двух языках. Так, существует достаточно большое количество терминов в английском языке, при переводе которых на русский язык необходимо использование развёрнутых синтаксических конструкций или придаточных предложений, что делает определение достаточно громоздким и иногда

расплывчатым. Например, *off-balance-sheet financing* – финансирование, не отраженное в балансе и таким образом не влияющее на показатели кредитоспособности компании; *horizontal merger* – слияние компаний одной специализации для достижения экономии издержек и уменьшения конкуренции; *vertical integration* – объединение в единый технологический процесс всех или основных звеньев производства и обращения.

Также нередко среди английских экономических и финансовых терминов использование аббревиатур, поскольку сам термин может состоять из трёх и более слов, что тоже вызывает определённую сложность при переводе, делая определение большим по объёму. Например, **MBI** (*management buy-in*) – покупка менеджерами контрольного пакета другой компании; **OMOs** (*open-market operations*) – купля продажа государственных ценных бумаг (в основном краткосрочных казначейских векселей); **EBITDA** (*Earnings before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization*) – аналитический показатель, равный объёму прибыли до уплаты налогов, расходов на амортизацию и процентов по кредитам.

Встречаются среди терминов такие элементы аллюзий, как, например, **Lady Macbeth Strategy** – стратегия корпоративного поглощения, в которой третья сторона выдает себя за белого рыцаря, чтобы завоевать доверие, но потом отворачивается и объединяется с недружественными участниками торгов; **Kamikaze Defense** – рискованная акция; **White Knight** – дружественный инвестор, который делает новое, более выгодное предложение о поглощении компании, уже являющейся объектом попытки враждебного поглощения со стороны «черного рыцаря»; **Yellow Knight** – компания, которая изначально пыталась поглотить компанию-цель, но впоследствии сделала более мягкое предложение о слиянии обеих компаний.

Данные термины также могут вызвать определённые трудности при их переводе, так как требуют дополнительного пояснения и имеют ссылку на каких-либо исторических и литературных персонажей.

При создании глоссария для студентов заочной формы обучения не ставилось целью включить как можно больше слов и словосочетаний, а использовать лишь те, которые могут встре-

таться студентам в процессе чтения профессиональной литературы по специальности.

Учебные материалы ориентированы на формирование у студентов лексической компетенции. Упражнения, включённые в каждый из модулей, составлены с учётом принципа «от простого к сложному». Так, например, представлены следующие задания.

- Определите, используя информацию в тесте и глоссарии, являются ли данные высказывания истинными или ложными, объясните почему.
- Используя глоссарий и активную лексику урока, найдите в правой колонке дефиниции к терминам, данным в левой колонке.
- Выберите из четырех предложенных терминов один, который не соответствует данной дефиниции.
- Подготовьте рендеринг текста, используя английские эквиваленты фраз, данных на русском языке. Озаглавьте его. При подготовке используйте глоссарий.

Глоссарий эффективно применяется для проверки уровня овладения студентами иноязычной лексики. Для этой цели разработаны специальные проверочные тестовые задания для студентов экономических специальностей. Приведём примеры представленных в тестах заданий.

- Подберите к терминам соответствующие дефиниции.
- Определите, какое из приведённых словосочетаний наиболее точно выражает основную идею текста.
- Выберите лучший вариант из четырех, чтобы завершить утверждение.
- Определите, какой из четырёх терминов выпадает из логической цепочки и является лишним в данном экономическом контексте.

Знание профессиональных терминов вооружает студентов понятийно-категориальным аппаратом по специальности. Работа над лексикой стимулирует к дальнейшему поиску информации, что является наиболее эффективным с применением электронных ресурсов.

Использование глоссария в обучении профессионально ориентированному английскому языку способствует формированию

у студентов логического мышления, развивает умение выстраивать иноязычные высказывания с применением предметной терминологии, помогает избегать грамматических, лексических и синтаксических ошибок и позволяет им давать развернутый аргументированный ответ [2, с. 45]. Употребление дефиниций в процессе иноязычной коммуникации в заданном контексте снимает лексико-грамматические трудности и позволяет студентам достигать определенной беглости в использовании терминологии и достаточно высокого темпа речи в процессе ведения дискуссий или анализа учебных ситуаций. Таким образом, у студентов активизируется и расширяется запас профессионально ориентированной лексики, память, смысловое наполнение терминов и, следовательно, успешность в овладении иностранным языком специальности. Это, в свою очередь, повышает самооценку студентов и мотивацию к дальнейшему изучению лично-значимого для них материала.

Глоссарий в качестве приложения к учебному пособию не представляет особой обучающей ценности. Структура учебного модуля должна включать разделы и задания, выполнение которых невозможно без использования глоссария. В нашей работе со студентами мы включаем в глоссарий не только дефиниции терминов, но и краткую дополнительную информацию об истории возникновения или преобразования термина, сфере его применения. Такие тексты являются материалом для дополнительного чтения и стимулируют студентов к поиску новой, более подробной информации по интересующим их темам.

Аналитическое чтение специальной литературы на иностранном языке, подготовка докладов, эссе и презентаций, предварительная работа для решения кейса значительно облегчены наличием у студента определенного терминологического запаса. Умение студента оперировать изученными дефинициями профессиональных терминов облегчает поиск нужной информации, существенно обогащает его собственный лексический запас за счет обсуждения прочитанного и проанализированного и дальнейшего активного использования усвоенных терминов. Таким образом, студент постепенно приходит к необходимости систематического чтения литературы по специальности, что яв-

ляется проявлением самообразовательной функции иностранного языка.

Все вышеупомянутые преимущества использования глоссария в обучении студентов экономических специальностей профессионально ориентированному иностранному языку позволяют сделать вывод о том, что в процессе изучения терминов и их использования в профессиональном общении формируется иноязычная лексическая компетенция.

Литература

1. *Иванова М.В.* Об использовании глоссариев в учебном процессе. URL: http://tverlingua.by.ru/archive/010/11_10.htm.

2. *Романова Н.Н., Филиппов А.В.* Словарь: культура речевого общения: этика, прагматика, психология, 2010 г. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/890>.

3. *Ятаева Е.В.* Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании. – Екатеринбург, 2007. URL: <http://www.dissercat.com/content/uchebnyi-glossarii-kak-sredstvo-razvitiya-uchebnoi-inoyazvchno-leksicheskoi-kompetentsii-v-p>.

4. Council of Europe: общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – МГЛУ, 2003. URL: [//ru.wikipedia.org/wiki/Общеевропейские_компетенции_владения_иностранн_языком](http://ru.wikipedia.org/wiki/Общеевропейские_компетенции_владения_иностранн_языком).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ И СЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере преподавания немецкого языка в неязыковых вузах)

В статье рассматривается методика преподавания иностранного языка с использованием короткометражных фильмов и сериалов на примере немецкого языка. Основываясь на опыте преподавания, автор анализирует различные типы заданий на трех этапах работы с фильмами: перед просмотром (дотекстовом), во время просмотра (текстовом этапе) и после просмотра фильма (послетекстовом), принятых в методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, активная учебная деятельность; аудиолингвальный и аудиовизуальный методы; видеоматериал в преподавании языка; принцип наглядности.

С конца 60-х годов прошлого столетия фильмы и видеофильмы активно использовались в процессе преподавания. Сегодня они занимают прочное место на уроках иностранного языка. Аргументы «за» и «против» использования этих медийных средств общеизвестны. Однако фильмы на практических занятиях иностранным языком используются достаточно редко по сравнению с учебниками. Тем временем коренным образом изменились цели преподавания иностранного языка: центр тяжести сместился с формирования коммуникативной компетенции в сторону формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В достижении этой цели важную роль играет понимание увиденного и услышанного аутентичного материала. Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на

одном из основных методических принципов – принципе наглядности, который «лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков» [6, с. 188].

Во время просмотра фильмов у студентов в группе формируется атмосфера совместной познавательной деятельности. Студенты становятся более раскрепощенными, активными. Для того чтобы понять содержание фильма, учащимся необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слухового, зрительного, моторное восприятие) положительно отражается на прочности усвоения страноведческого и языкового материала [7, с. 75].

Для преподавания немецкого языка на начальных курсах в качестве видеоматериала на кафедре «Иностранные языки-3» используется сериал «Jojosuchtdas Glück» и короткометражные фильмы о Германии канала Deutsche Welle (www.dw-world.de), новости (Journal, Nachrichten). Фильмы для просмотра можно также найти на Youtube, введя «Kurzfilmedeutsch», и по следующим адресам:

- ✓ URL: <http://lizenzshop.filmwerk.de/shop/materials.cfm?type=trailer&genre=Kurzspielfilm>.
- ✓ URL: <http://www.deutscher-kurzfilmpreis.de>.
- ✓ URL: www.toggo.de.
- ✓ URL: <http://www.wdr.de/tv//kinozeit/kurzfilm/>.

Почему короткометражные фильмы и сериалы более подходят для работы в аудитории? Традиционно обучаемые с воодушевлением воспринимают известие о том, что на занятии они будут смотреть фильм на изучаемом языке. Однако в распоряжении преподавателя, как правило, недостаточно времени для просмотра и дальнейшей работы с полнометражным фильмом. Его приходится прерывать, переносить просмотр на последующие занятия, в результате чего часто забывается сюжетная линия. Короткометражные фильмы или короткие серии отлично вписываются во временные рамки занятий. Сериалы держат аудито-

рию в напряжении, вызывают желание узнать продолжение истории. При просмотре короткометражных фильмов и сериалов учащиеся наглядно видят манеру говорения артистов. При этом облегчается понимание незнакомых слов, лучше усваивается вербальная и невербальная информация, запоминается страноведческая информация.

Просмотры фильмов в аудитории позволяют работать не только с языком, но и обсуждать со студентами аспекты кинопроизводства (например, работу оператора, режиссера).

Перед просмотром фильма целесообразно провести вступительную беседу, разобрать ключевые слова, выполнить упражнения, закрепляющие необходимую лексику. Для экономии времени в аудитории их можно выполнить дома, а проверить и обсудить – перед просмотром фильма в аудитории.

При просмотре короткометражных фильмов общепринята следующая последовательность выполняемых заданий:

- перед просмотром фильма можно выполнить задания «по прогнозу», выдвинуть предположения (Wovon könnte der Film handeln?), сделать предположения о главных героях, о предыстории по названию фильма, т.е. подготовить контекст;

- во время просмотра фильма можно прервать его на интересном месте и поинтересоваться, как дальше будет развиваться действие;

- более подробно заняться какой-то отдельной частью фильма;

- описать действующих лиц;

- ответить на конкретные вопросы;

- дать задания на наблюдательность (они могут быть как легкими, так и более сложными).

<i>Легкие задания</i>	<i>Более сложные задания</i>
Was macht er/sie? Wie sieht er/sie aus? Protogonist/Antagonist	Was sagt die Mimik/die Gestik?
Wie wirkt die Stimme/Intonation von.....?	Welche Symbole sind zu erkennen? (Farben, Räume, Bewegungen, Musik...)

Kameraeinstellung,- perspektive: Welche kommt oft vor? (Oben, unten, nah, fern)	Wie lenkt der Regisseur den Blick der Zuschauer?
Ton: Welche Musik/ Geräusche? Haben Sie eine besondere Bedeutung?	Farben und Licht: Haben Farben und Licht eine symbolhafte Bedeutung?
Wie wird die Sequenz filmisch erzählt? (Zeit im Film, chronologi- sche Reihenfolge)	Welche Anweisungen könnte der Regisseur für diese Sequenz gege- ben haben?

После просмотра фильма выполняются задания на понимание: вопросы/ответы (правильные – неправильные утверждения), сопоставление кадров из фильма и надписей, ответы на вопросы по содержанию фильма, описание действующих лиц, проведение ролевых игр, выполнение лексических заданий и т.д.

При необходимости можно повторить просмотр фильма, что позволит более точно понимать язык, упорядочить диалоги, описывать сцены из фильма, записать новые предложения.

В качестве одного из интересных методов работы с фильмами можно посоветовать так называемый метод «6–3–5». Каждый студент из группы (не более шести человек) делит лист формата А4 на три столбца: первый – для вопроса, второй – для высказывания и третий – для записи своего мнения. Заполняются все три столбца, причем в каждом может быть написано как слово, так и целое предложение. Через 5 минут студенты передают свои листы соседу, который либо отвечает на вопрос, либо пишет свои заметки по поводу фильма. Через 5 минут происходит следующий обмен и так до тех пор, пока каждый листок не вернется к своему хозяину. При этом каждый студент получает лист, заполненный вопросами, высказываниями и мнениями. Все это становится основой для дальнейшего обсуждения фильма (каждый при этом имеет достаточно материала для обсуждения). У данного метода есть как свои достоинства, так и недостатки. В обсуждении участвуют все студенты, при этом высока продуктивность обсуждения и не требуется лидер обсуждения. Однако при использовании этого метода могут возникнуть проблемы с орфографией и грамматикой. Студенты, имеющие проблемы с письмом, могут чувствовать себя ущемленными.

Представляет интерес и метод «мозгового штурма». В небольших группах независимо друг от друга студенты записывают спонтанно возникшие вопросы к фильму. Через 5 минут мозговой штурм прерывается. Каждая группа выбирает из записанных вопросов один, который она хотела бы предложить в качестве ключевого при обсуждении фильма. После этого все небольшие группы собираются и обмениваются результатами. Предпочтительно, если каждая группа результаты своего обсуждения представит в визуальной форме, т.е. запишет в виде ключевых слов на плакате. Этот метод предполагает активное участие в обсуждении всех студентов. Дискуссия может увенчаться успехом благодаря разнообразию идей и мыслей.

На третьем этапе можно использовать и такой метод, как ролевые игры, в основе которых лежат сюжет или ситуации из фильма. Можно написать небольшой критический отзыв о просмотренном фильме, выразив в нем свои субъективные ощущения об игре актеров, о монтаже, о музыке к фильму, о мизансценах, о динамике фильма. Наконец, можно создать рекламный текст к фильму, пытаясь заинтересовать и привлечь потенциальных зрителей.

Использование фильмов, особенно короткометражных, на занятиях по иностранному языку позволяет управлять вниманием как каждого студента, так и целой группы, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, эмоционально воздействовать на обучаемых и повышать их мотивацию к обучению, что в свою очередь способствует интенсификации учебного процесса и созданию благоприятных условий для формирования коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Biechele Barbara. Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kurzvortrag auf der internationalen Deutschlehrertagung, 2009 in Jena.
2. Lernen mit Kurzfilmen und Serien im DaF-Unterricht.
3. *Welke T., Fairstauer R.* Lust auf Film heißt Lust auf Lernen // Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. – Wien: Praesens, 2010.

4. Filme und Videos im DaF-Unterricht- ZUM-Wiki-Seminar2014. Frankfurt.

5. URL: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de> «Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht».

6. *Комаров Ю.А.* Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Методики обучения иностранным языкам в школе. – СПб.: КАРО, 2006.

7. *Махмутова Г.Н.* Использование видеоматериалов в преподавании иностранных языков // Вестник Финансового университета. – 2013. – №1.

Н.К. Благодетелева
старший преподаватель
(Финансовый университет)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫМ УМЕНИЯМ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме обучения специальным умениям на занятиях иностранного языка студентов неязыкового вуза. В работе рассматриваются современные педагогические технологии обучения иностранному языку, обеспечивающие успешность приобретения студентами профессиональной компетенции.

Ключевые слова: профессиональные умения; аналитические умения; проблемное обучение; метод проектов; проектировочные умения.

На современном этапе развития образования акцент в обучении иностранному языку все больше смещается с простого приобретения лексических и грамматических знаний на приобретение профессиональной компетенции, которая определяется наличием у студентов профессиональных умений. Современные подходы к образовательным методикам, применяемые преподавателями иностранного языка в Финансовом университете, ориентированы на самостоятельный активный поиск учебной информации и на умение применять ее в практической деятельности. Студент становится участником образовательного процесса, в котором предпочтение отдается творчеству, умению высказывать свою точку зрения и аргументированно ее отстаивать. В связи с этим перед преподавателем стоит главная задача: используя неограниченные возможности иностранного языка, развивать такие профессиональные и специальные умения, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности студентов, а именно: аналитические (проблемное и проектное обучение), навыки составления аннотаций и рефератов, умения публичного выступления.

Как отмечают исследователи, развитие аналитических умений у студентов неязыкового вуза находится в прямой зависимости от правильно поставленной цели в обучении иностранным языкам, от учета особенностей студенческого возраста и моделирования их будущей профессиональной деятельности [4, с. 110].

Проблемное обучение, прочно внедрившееся в систему преподавания в высшей школе в качестве альтернативного объяснительно-иллюстративному методу обучения, действительно способно будить мысль, развивать интеллект и творческую активность студента. Именно эмоциональное переживание, связанное с активной формой поиска, и получение нового знания, лежащее в основе проблемного метода обучения, является тем внутренним фактором, который активно мобилизует и стимулирует процесс познания.

Как показывает опыт работы преподавателей иностранного языка Финансового университета, проблемное обучение используется как на лингвистическом уровне, где проблемные задания направлены на усвоение нового лексического и грамматического материала, так и на коммуникативно-речевом, где проблемные задания преследуют цель совершенствования речевых компетенций.

Проблемные задания по изучающему чтению направлены на формирование умения анализировать содержание текста, сравнивать и сопоставлять факты, обобщать, делать выводы по прочитанному материалу. Серия предтекстовых и послетекстовых упражнений способствует выработке у студентов модели углубленного понимания текста. Далее следует анализ прочитанного в целях выявления основной идеи текста, по нахождению информации, подтверждающей основную идею и в заключение – составление аннотации и реферата.

Типологическая классификация текстов на профессиональные темы на иностранном языке, используемых студентами Финансового университета, позволяет выделить четыре базовых параметра. К ним относятся:

– *коммуникативная функция текста*, в соответствии с которой тексты профессионального содержания делятся на:

а) академические научно-исследовательские, реализующие собственно исследовательские цели (статья, монография, тезисы доклада, диссертация);

б) научно-популярные, цель которых заключается в популяризации научной информации (научно-популярная статья);

в) научно-учебные, реализующие дидактические цели, которые связаны с формированием профессиональной компетенции в конкретной сфере общественной деятельности (лекция, учебник, учебное пособие);

г) научно-информационные тексты (реферат, аннотация);

д) научно-критические тексты (научный отзыв, рецензия, критический обзор);

– *содержательно-тематический критерий*, согласно которому научные тексты дифференцируются в соответствии с темой сообщения (научно-техническая статья, теоретическая статья, научно-методическая статья и др.);

– *критерии, определяющие характер коммуникативной ситуации*, отражаемой в тексте (научно-профессиональный уровень субъектов коммуникации, тип передачи информации – устная/письменная форма репрезентации информации и др.);

– *характер представляемого знания*, в соответствии с которым научные тексты делятся на первичные и вторичные (им свойственен научно-критический характер изложения – аннотация, реферат, рецензия, научный отзыв и др.).

Важной частью подготовки специалистов в Финансовом университете является обучение и совершенствование навыков письменной речи на иностранном языке. Для этого предполагается научить студентов демонстрировать свое мнение и отношение к поставленной в статье проблеме в письменной форме, составлять аннотацию или реферат.

Аннотирование включает сведения о содержании произведений печати, его авторе и достоинствах работы, носит пояснительный или рекомендательный характер, используется работниками информационных органов для рекламы и пропаганды произведений печати.

По содержанию и целевому назначению аннотации подразделяются на *справочные* и *рекомендательные*. *Справочные* анно-

тации характеризуют тематику издания, сообщают какие-либо сведения о нем, но не дают его критической оценки. Рекомендательные аннотации характеризуют работу и дают оценку ее пригодности для определенной категории пользователей, с учетом уровня подготовки, возраста и других особенностей. По полноте охвата содержания аннотируемого материала и его назначению аннотации подразделяются на *общие* и *специализированные*.

Реферирование – это процесс переработки и изложения информации в устной, или, чаще, в письменной форме. Процесс реферирования протекает поэтапно, а именно: чтение и анализ текста (изучающее чтение), разбивка текста на смысловые фрагменты и свертывание, сокращение, обобщение, компрессия основной информации и оформление текста реферата. Для того чтобы успешно пройти эти этапы, студентам необходимо иметь навыки владения логико-смысловым анализом текста.

Реферирование – сложный творческий процесс. Обучение реферированию базируется на коммуникативной компетенции студента, позволяющей достичь глубины, полноты и адекватности понимания текста. Различают два основных типа рефератов. *Реферат-конспект* является вычлениением основной информации первоисточника и *реферат-резюме*, который указывает только на основные моменты содержания работы [2, с. 5].

Студенты с первых дней обучения в высших учебных заведениях сталкиваются с необходимостью конспектирования лекций, статей, написания рефератов, тезисов и т.п. Практика показывает, что большинство студентов не владеют в достаточной степени умениями и навыками моделирования данных текстов, поэтому на занятиях иностранным языком особое внимание следует обращать на формирование специальных умений воспринимать и анализировать исходный материал.

Среди разнообразия специальных умений особенно выделяются проектировочные умения, которые позволяют будущему выпускнику вуза быть готовым и способным к проектированию своей деятельности в различных социальных сферах общества. Метод проектов позволяет органично интегрировать знания обучаемых из разных областей вокруг решения одной проблемы. Чтобы ее решить, студентам требуется не только знание ино-

странного языка, но и владение большим объемом предметных знаний, необходимых для решения данной проблемы. Для грамотного использования проектного обучения требуется значительная подготовительная работа, предусматривающая несколько этапов [1].

В обучении иностранному языку метод проектов предоставляет возможность студентам неязыкового вуза использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, а также способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка. Разработка и презентация студенческих проектов на профессиональные темы на иностранном языке в Финансовом университете позволяет вовлечь всех участников студенческой учебной группы в процесс совершенствования как их коммуникативных навыков, так, что особенно важно, профессиональных знаний. В связи с этим преподаватели иностранного языка полагают, что одной из составляющих профессионализма является приобретение выпускниками Финансового университета проективных умений, которые они смогут впоследствии использовать на занятиях в магистратуре и при обучении в аспирантуре, а также легко адаптироваться в постоянно меняющихся условиях общественной и деловой среды.

Подводя итог анализу исследуемой литературы и обобщению опыта преподавателей иностранного языка по вопросам формирования проективных умений студентов Финансового университета, необходимо отметить, что метод проектов может стать одним из эффективных способов формирования и развития личности студентов, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации на иностранном языке и способной принимать нестандартные решения. В процессе работы студенты учатся ориентироваться в коммуникационной сети сайтов, образовательных порталов, серверов университетов, научных центров, библиотек, а также работать с гипертекстовыми документами и справочными материалами, пример которых – on-line словари и энциклопедии. Проектное обучение, также как и проблемное, способствует раскрытию интеллектуального, духовного и творческого потенциала студентов и повышению их мотивации к учебной деятельности.

Таким образом, как свидетельствует практический опыт преподавателей иностранного языка Финансового университета, развитие аналитических умений студента является наиболее значимым. Данные умения моделируют будущую профессиональную деятельность студентов, способствуют их вовлечению в научную работу, тем самым достигая основной цели подготовки специалистов с высшим образованием на современном этапе развития высшей школы в России.

В ходе формирования вышеупомянутых умений подготовка презентации и последующее публичное выступление являются наиболее используемыми моделями коммуникации и одновременно наиболее сложными и трудоемкими навыками. Значение презентации в методике преподавания иностранного языка, как одной из активных форм мультимедийного метода обучения, заключается в том, что она формирует у студентов способность к критическому анализу, независимой деятельности, а также развивает поисково-исследовательские умения и навыки. Следует отметить, что формирование и совершенствование этих умений должно осуществляться на протяжении всего периода овладения иностранным языком в вузе. Чтобы выступление прошло на должном уровне, студенты должны накопить достаточный запас профессиональной лексики, речевых образцов, овладеть грамматическими навыками, а также научиться правильно вести себя во время выступления.

Для того чтобы добиться продуктивного результата от данного вида деятельности, преподавателям иностранного языка следует завершать каждую разговорную тему, рассматриваемую на практических занятиях в течение семестра, презентацией, органично дополняющей ролевую игру или кейс-анализ. Работа подобного плана учит аналитическому прочтению материала и заставляет делать логические выводы [6, с. 97].

Следует отметить, что студенты Финансового университета активно выступают на конференциях, овладевая умением профессионально-тематического выступления на иностранном языке, что также является новаторским методом, позволяющим выявлять талантливую молодежь и привлекать ее в науку. Особое место занимает Международный научный студенческий конгресс,

ежегодно проходящий в Финансовом университете и находящий живой отклик в студенческой аудитории. В основном выступающие ограничивают свои презентации на иностранном языке узкой профессиональной тематикой, соответствующей их специализации, и предложенной темой конференции или конгресса.

Результатом подобных нововведений является то, что во время практических занятий студенты всегда активны и заинтересованы, буквально горят желанием подготовить что-либо самостоятельно и подать информацию в виде презентации на любую релевантную тему. Практически все дополнительные групповые или индивидуальные задания встречаются с интересом и перерастают в довольно оригинальные и дельные предложения с применением полученных умений и навыков. В Финансовом университете обучение специальным умениям проходит не только на практических и факультативных занятиях, но и на занятиях иностранного языка как дисциплины по выбору, что расширяет возможности обучения и, несомненно, мотивирует студентов неязыкового вуза упорно работать над практическим владением одним или несколькими языками международного общения. Можно с уверенностью констатировать, что данный подход в процессе обучения специальным умениям в Финансовом университете создает необходимые условия для формирования и совершенствования языковой компетенции студентов, формируя стойкий приоритет в отношении иностранного языка.

Литература

1. *Баскакова Г.Н.* Использование метода проекта на занятиях по английскому языку. URL: <http://festival.1september.ru/articles/605561/>.

2. *Благодетелева Н.К., Соловьева М.В.* Сборник текстов по финансово-экономической тематике для реферирования (для самостоятельной работы студентов бакалавриата всех направлений подготовки) // Финуниверситет, электронная версия, 2011.

3. *Дубровина О.С.* Понятийный анализ проблемы формирования проектировочных умений обучающихся в процессе учебной деятельности // Молодой ученый. – 2012. – № 3.

4. *Егорова О.С., Хрулева И.И.* Развитие профессиональных умений студентов в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. II. – № 3. (Психолого-педагогические науки).

5. *Илькин Н.В.* Проблемное обучение в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы научно-практической конференции (4–5 июня 2009 г.) / сост. Н.К. Иванова. – Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет. 2009.

6. *Милеева М.Н.* Авторская методика преподавания английского языка в условиях многоуровневого обучения студентов технических вузов // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы научно-практической конференции (4–5 июня 2009 г.) / сост. Н.К. Иванова. – Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет, 2009.

И.И. Воронцова
канд. филол. наук, доцент
(Российский государственный
гуманитарный университет)

В.И. Уваров
старший преподаватель
(Российский государственный
гуманитарный университет)

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Слова всегда были для меня глубоким, страстным, завораживающим, мудрым и талантливым делом. Как мало людей, которые любят и умеют говорить! Боже мой, что за чудный дар – уметь говорить и уметь слушать, когда говорят.

А.Ф. Лосев

Способность успешно пользоваться иностранным языком как средством профессиональной коммуникации состоит из множества лингвистических, интеллектуальных и социальных навыков, развитием которых занимается образовательная технология «Дебаты», принадлежащая к концепции открытой педагогики. В статье рассматриваются возможности использования технологии дебатов в обучении бизнес-английскому на базе профильных учебников и учебных пособий.

Ключевые слова: *дебаты; технология; диалогическое мышление; интеллектуальная игра; иностранные языки*

Исходя из основных положений «Национально-государственной доктрины России» и «Общей концепции развития содержания образования», перед современной системой образования стоят задачи по формированию личности, подготовленной к жизни в меняющемся эколого-информационном мире, имеющей

навыки современного общения, способность усваивать информацию и принимать эффективные решения, основанные на системе ценностей этнокультурного, общенационального, общечеловеческого фактора. Современная педагогическая наука не навязывает готовых методик для решения задач, стоящих перед обществом. Она нацеливает педагога на творческий поиск форм и методов работы.

Коммуникативно-когнитивный подход к преподаванию иностранного языка, являющийся ведущим в современных геополитических условиях, предусматривает сознательное обучение устной речи. Способность успешно вести переговоры состоит из многих лингвистических, интеллектуальных и социальных навыков. Развитием этих навыков и призваны заниматься «Дебаты».

Формирование нового мышления в настоящее время – это становление и создание диалогического мышления. Сегодня дебаты с их древними традициями – это модная интеллектуальная игра, которая несет высокую гуманистическую миссию, основанную на системе общечеловеческих ценностей: воспитывать коммуникативно-компетентную личность, умеющую строить свою речь в соответствии с правилами эффективного общения, что в конечном счете связано с интеллектуальным и культурным уровнем. В рамках целей и задач, предъявляемых к современной школе в области воспитательной работы, эффективность методики «Дебаты» несомненна, так как позволяет решать проблемы нравственного, правового, эстетического воспитания учащихся.

ИЗ ИСТОРИИ ДЕБАТОВ

Дебаты ведут свое начало из Древней Греции, где спор считался и средством обучения, и способом познания, и важным элементом демократии. В Древнем Риме существовали школы риториков, в которых проходило обучение ораторскому мастерству. Престиж таких школ был очень высоким, а преподаватели являлись одними из самых высокооплачиваемых. Начиная со средних веков, в Европе были распространены диспуты, курсы ораторского мастерства и дебатов. В Лондоне возникновение института кофеен совпало с небывалым информационным бумом.

Эта традиция несколько позже получила свое развитие и в системе образования России. В Московском университете диспуты проводились на 12 языках.

Сегодня в странах всего мира дебаты активно используются в образовании. В России программа «Дебаты» действует с начала 90-х годов XX века.

ДЕБАТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ

Дебаты учат смотреть на вещи с разных точек зрения, логически выстраивать аргументацию, общаться и находить компромиссы. Дебаты помогают сформировать языковую культуру.

Эта технология по праву принадлежит открытой педагогике, в которой учеба рассматривается как процесс развития личности учащегося на основе компетентностного подхода, а учитель выступает как фасилитатор этого процесса. Занятие в формате дебатов порождает у студентов некий интеллектуальный азарт, провоцирует самостоятельное мышление и будирует творческую энергию.

ЧТО ТАКОЕ ДЕБАТЫ?

Дебаты – это регламентируемый спор. Действие называется дебатами, когда двое или более человек придерживаются различных взглядов на какую-либо проблему и пытаются убедить других (нейтральную сторону, судей), что их точка зрения правильна.

ЧТО ФОРМИРУЮТ ДЕБАТЫ

Исследовательские и организационные компетенции:

- сбор, анализ и грамотное структурирование материалов из различных источников.

Информационные компетенции:

- расширение общекультурного кругозора, обогащение знаний, формирование интереса к регулярному чтению.

Интеллектуальные компетенции:

- логическое и критическое мышление; умение выявлять ошибки и находить кратчайшие пути их исправления; навык в организации своих мыслей;

- развитие творческих качеств, стремление использовать нетрадиционные способы решения проблем, способность ценить креативность у других людей.

Коммуникативные компетенции:

- навыки устной речи, способность проявлять солидарность, эмпатию; толерантность, уважение иной точки зрения, способность работать в команде;

- ораторские способности, стиль публичного выступления, выступления в качестве лидеров, культура речи, культура общения, корректность.

Таким образом, дебаты развивают у участников навыки, необходимые для эффективного общения: умение выразить свою точку зрения, отстоять ее, произнести публичную речь, прокомментировать чье-либо выступление, овладеть всем арсеналом презентационных навыков (включая *body language*). Дебаты – это качественно новый этап в освоении целого пространства кросс-культурного коммуникативного взаимодействия.

Одним из важнейших достоинств является то, что дебаты учат студентов учиться и совершенствоваться, не останавливаясь на достигнутом, а преподавателей настраивают на творческий рост, поиск новых форм и методов деятельности. А это означает сбой традиционных ролевых функций: из авторитарного лидера и контролера, отслеживающего языковые и содержательные ошибки студентов, преподаватель превращается в партнера по диалогу, готового бросить студенту интеллектуальный вызов.

ДЕБАТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изучение языка интерактивно по своей природе и достигает наибольшей эффективности тогда, когда преподаватель и студент участвуют в коммуникации. Диалогическая форма – одна из самых эффективных при передаче иноязычных навыков. В свете методики преподавания иностранных языков особый интерес представляют лингвистические компетенции, а именно:

- совершенствование знания иностранного языка, внушающее и побуждающее воздействие на иностранном языке; пости-

жение основ лингвистики, риторики, деловой переписки, бизнес-языка;

- восприятие устного текста; умение публично выступать с подготовленным текстом, умение вести дискуссию с оппонентом в спокойной, доброжелательной манере.

Формируются харизма, рефлексия – дебатёр анализирует свою игру, находит свои ошибки и более эффективные варианты ведения игры.

ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ

Уроку предшествует предварительная работа: проводится ознакомление с правилами проведения «Дебатов»; обсуждаются тема урока, перечень рекомендуемой учебной и справочной литературы. Определяются роли спикеров, экспертов, тайм-киперов. Во время аргументированного спора спикеров противоположных сторон эксперты отслеживают основные аспекты и аргументы заданной темы. После окончания дебатирувания эксперты объявляют выделенные в ходе дебатов аспекты и аргументы, делают свое заключение. Задача учителя – подвести итог спору, после чего он оценивает работу каждого ученика.

Формат дебатов, а также отдельные его элементы успешно применяются в образовательной деятельности как:

- форма урока (урок-дебаты);
- элемент урока для реализации конкретных учебных целей и задач: организация самостоятельной работы учеников, обобщение, систематизация, закрепление нового материала – мини-дебаты (по сокращенной схеме и времени) или «мозговой штурм» – обеспечение «обратной связи»;
- форма аттестации и тестирования учащихся.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕБАТАМ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

Формирование и развитие у студентов умений, необходимых для участия в дебатах, происходит успешнее в случае использования интерактивных заданий, основанных на моделировании жизненных ситуаций.

Цель обучения дебатам с помощью интерактивных заданий:

- вытеснить на занятиях родную речь, реализовать все виды речевой деятельности; интерпретировать текст – вычленять идеи, обнаруживать и устранять противоречия; обеспечить гибкость владения известной и вновь усвоенной лексикой.

Виды интерактивных умений:

умение достигать взаимопонимания;

умение противопоставлять мнения;

умение анализировать дополнительные обстоятельства;

умения парного и группового взаимодействия;

умение установить эмоциональный контакт с аудиторией;

умение ясно излагать свою точку зрения;

умение общаться в конфликтных ситуациях;

умение управлять своим поведением в общении.

Практики такого обучения предполагают реализацию следующих задач:

- выявить основные трудности, определить основные ошибки, которые допускают студенты при участии в дебатах;

- сформировать у студентов интерактивные умения, необходимые для участия в дебатах.

Например: Active listening skills come first because they are very important for a debater.

Task 1: Listen to a newspaper article and try to remember as much relevant information as possible without taking notes.

Stage 1: A trainer plays a news item or a short story.

Stage 2: In pairs debaters discuss what each of them has remembered.

Stage 3: Each pair shares their stories with the whole group and together they decide whose stories were the best.

Task 2: for developing skills of logical thinking and guessing.

The teacher reads aloud some Latin sayings and expressions which may contain some international words. Using logical thinking debaters should discuss them in pairs and try to translate them into English.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ»:

- творческие задания;
- обучающие игры;
- социальные проекты;
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем.

В целом, несмотря на трудности, которые возникают при первых попытках адаптации дебатов к условиям урока иностранного языка, при правильной организации всех этапов работы эта технология дает возможность значительно повысить мотивацию и качество приобретаемых учащимися знаний. Эффективность использования дебатов в обучении во многом зависит от осознания возможности и целесообразности их применения в зависимости от изучаемой темы, проблемы, группы учащихся, формы занятия. Подготовка к дебатам начинается с определения проблемы и формулировки темы.

Определить области интереса возможно с помощью мозгового штурма. Тема для «Дебатов» должна быть проблемной, но доказуемой. Сформулировать тему нужно так, чтобы сторона «за» и сторона «против» могли на равных эффективно развивать свои аргументы. Формулировка темы должна звучать утвердительно, например, «Russia is a middle class country».

ПРИМЕРЫ ВОЗМОЖНЫХ ТЕМ ДЕБАТОВ

1. I agree that social networking sites (e.g. Facebook, MySpace, twitter, vkontakte) have a positive societal influence.

I disagree that social networking sites (e.g. Facebook, MySpace, twitter, vkontakte) have a positive societal influence.

2. The driving age should be lowered to 16.

The driving age should remain at 18.

3. It is better to own a car and drive to work.

It is better to use public transportation.

4. Money cannot buy happiness.

Money can buy happiness.

5. The final exam (baccalaureat) should be eliminated.

The final exam should not be eliminated.

Некоторые темы сопровождаются комментариями и заданиями:

«In any field of inquiry, the beginner is more likely than the expert to make important contributions».

It is generally known that a beginner owns more curiosity about new things in his field. Experts, however, own larger amount of knowledge and experience which are essential for exploring new things. Who will win this battle?

P.S. Please think about some life examples - people who made an important contribution in their field whether they were novices or beginners. (Пример темы дебатов, проводимых в American Centre, Москва)

ПРИМЕРЫ ТЕМ ДЕБАТОВ, ПРОВОДИМЫХ В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (РГГУ), МОСКВА

Учитывая все возрастающую значимость умений вести дебаты, особенно в мире делового общения, представляется крайне важным внедрение этой технологии в учебный процесс на базе профильных учебников и учебных пособий. Таким образом, при использовании технологии дебатов в обучении бизнес- и экономическому английскому преследуются как минимум три основные цели: закрепление и отработка учебного материала с использованием эффективной технологии, практика устного общения на английском языке, а также непосредственная практика самого дебатирования.

На наш взгляд, для внедрения технологии дебатирования подойдет любой зарекомендовавший себя учебник бизнес-английского, находящийся в широком доступе. Одним из таких учебников может быть многоуровневый Market Leader, используемый на экономическом факультете РГГУ. В качестве базы для апробации технологии дебатирования нами выбран учебник Market Leader Intermediate, New Edition. Урок 6 «Advertising». Формулировка темы дебатов: «Advertising affects our society. Реклама имеет вредное влияние на наше общество».

Подобранный материал для дебатов.

1. Красочные иллюстрации на первой странице юнита (с. 46).

2. Лексика и тезисы из раздела «Discussion» (с. 47). «Позитивную» лексику задания А можно использовать при выдвижении контраргумента – Реклама является своего рода искусством и не только не вредит обществу, но и может развивать его эстетические взгляды. Тезисы заданий В и С можно использовать в поддержку заявленной темы – Реклама имеет явно выраженное негативное влияние на общество, в частности... (далее следуют тезисы из задания).

3. По-разному можно трактовать влияние методов рекламирования (как аргументы и контраргументы), представленные в разделе «Vocabulary» (с. 47).

4. Текст из раздела «Reading» (с. 48) также может дать основу для контраргументов. Например: красивая реклама спортивных товаров, особенно с привлечением известных спортсменов, может в значительной степени способствовать развитию интереса к спорту у молодежи (как наиболее подверженной влиянию средств массовой информации социальной группе). Сам текст статьи может использоваться как подкрепляющий утверждение источник.

5. Несмотря на то что в технологии дебатов предусмотрены свои речевые модели, обороты и клише, не лишним будет использование набора полезных фраз «Useful language» в разделе «Skills» (с. 51).

6. Раздел «Case Study» (с. 52–53), особенно если задания кейса были уже предварительно выполнены, дает дополнительный материал для примеров рекламы, которые затем можно трактовать как в пользу, так и против заявленного в теме тезиса.

Представим конкретный эпизод (в сжатой форме) занятия со студентами экономического факультета РГГУ, 3-й курс, с применением технологии дебатов на основе материала урока учебника.

Тезис: **This House believes that advertising is harmful for the society**

1st Affirmative Speech:

Ladies and gentlemen, today we're here to talk about something very important. The topic of today's debate is whether or not advertising is harmful for the society...

The first point we want to bring up is the following: Advertisements are an attempt to brainwash customers...

The second point we would like to address to is vital: manipulating people! Advertising gives people, especially children, the impression that they can and should have everything they want...

1st Negative Speech:

My partners and I disagree with the other team and believe that advertising has much more pluses than minuses...

Let me move to our counter-arguments now. The first point we want to state is that advertising helps us choose between different goods...

The second point is that ads not only inform, but also promote healthy products and lifestyles...

2nd Affirmative Speech:

Let me start off by making it absolutely clear to you, that our opponents' arguments have nothing to do with the real situation...

Now let me show that our opponents make a mistake criticizing the arguments we consider absolutely adequate...

2nd Negative Speech:

Most recently, our opponents have tried to gently suggest that we underestimate the harm of advertising and overestimate its positive influence. Still, nobody means to make you feel sad or offended. Adverts never criticise people - that would be improper for the companies behind them. Their aim is to realize and provide what people want, so their adverts only reflect what people think. If people's perceptions are wrong, then it is not for advertisers to put them right, but for politicians, media and schools...

3rd Affirmative Speech:

Throughout the course of this debate, we have proved and demonstrated that advertising has a huge negative impact. It is ominous and we simply cannot ignore it. We start to feel that advertising is not our friend, but a selfish monster with a flattering grim. All it needs is to make people pay and pay with their money and health...

3rd Negative Speech:

We would like to thank the judges, the audience and our opponents for coming to this debate. We would also like to state one final time that the way we see things depends mainly on us. There's no need to imagine monsters under your beds or in the wardrobes. Let us be sensible enough to state the idea that advertising has become and

is still remaining an essential part of our life and our society. Naturally, there may be some slips which disappoint some of us. But aren't they all worth the benefits we get WITH advertising? Is not advertising a sign of progress and prosperity? Does it still frighten you, the people of the modern world?

Литература

1. *Cotton D., Falvey D., Kent S.* Market Leader Intermediate. Business English Course Book. New edition, Pearson Longman 2005.
2. *McMillan G.* When is too Much Advertising Too Much, 12 June 2010. Spinoff Online. 5 August 2011.
3. Misleading broadband advertising confuses customers. 2 September 2010. Virgin. 5 August 2011.
4. *Zaleski M.* Using Debate in Second Language Teaching // Idebate. International Debate Education Association. – 2004. – Vol. 1. – Issue 2.
5. en.wikipedia.org/wiki/Advertising.

В.А. Гайдаренко
канд. филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «ИПОТЕЧНЫЙ КРИЗИС»

В статье рассматривается метафорическое представление концепта «ипотечный кризис» в новостных выпусках ВВС, а также на страницах зарубежных СМИ. Особое внимание уделяется метафорам «ипотечный кризис – это болезнь экономики» и «преодоление кризиса – это борьба» и их расширениям.

Ключевые слова: ипотечный кризис; метафора; лексико-семантическое поле; болезнь; регулятивная зона.

В настоящее время тема «Ипотечный кризис в США» широко освещается в СМИ. В данной статье мы концентрируем внимание на лексике, используемой журналистами для описания ситуации, сложившейся на рынке недвижимости США и Европы в 2006–2009 годах.

Метафоризация, как считает Дж. Лакофф, основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain). В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит «метафорическая проекция» (metaphorical mapping), или «когнитивное отображение» (cognitive mapping). Предположение о частичном воспроизводстве структуры источника в структуре цели получило название «гипотезы инвариантности». Следы метафорической проекции обнаруживаются на уровне семантики предложения и текста в виде метафорических следствий. Например, метафора народ/общество – это стадо в выражениях типа *мы вновь являемся лишь бессловесным стадом для губительных игр «верхов»* – обращает внимание адресата на идею «несамосто-

тельности, пассивности», которая является частью когнитивной структуры (фрейма) «стада»: знания о мире говорят нам, что стадо животных (например, коров – как прототипический вариант для европейской культуры) управляется пастухом [10, с. 9].

Высвечивание отдельных свойств источника в области цели, возникающее в процессе метафорической проекции и проявляющееся на уровне предложения и текста в виде метафорических следствий, часто называют «профилированием».

Важное свойство метафоры – ее способность не просто менять отношение к ситуации, но и управлять поведением людей. Метафорические модели являются важнейшим, если не решающим фактором принятия решений. Поэтому так часто метафоры используются в политической и рекламной аргументации.

В целях более сильного воздействия может использоваться не одна метафора, а целый комплекс однотипных метафорических употреблений – развернутая метафора. Например, в начале 90-х гг. XX века в России была популярна метафора «корабль перестройки». Этот образ позволял активно обсуждать проблемы плавания: насколько продуман маршрут, когда приплывет корабль, надежен ли он, есть ли запасной причал, почему меняются штурманы.

Эта метафора навязывала вполне определенные версии возможных политических решений: можно сменить курс, заменить часть команды, выкинуть за борт капитана (М. Горбачева), вздернуть кого-то на рею, но невозможно перестраивать сам корабль.

В экономическом дискурсе период кредитного раздолья часто описывается метафорически:

During boom years Americans borrowed and binged. The hangover was long. After five years of water and aspirin household finances are looking healthier.

В период кризиса многим американцам пришлось затянуть пояса. Какие же следствия можно вывести из данной, представленной метафорически ситуации? Период кредитного «кутежа» закончился «тяжелым похмельем». Многим американцам пришлось пройти «ломку» после того, как они вынуждены были отказаться от жизни в кредит. В этот период как раз и стало актуаль-

ным выражение «to tighten the belts» – «затянуть пояса». Режим жесткой экономии был продиктован и странам, «избалованным» легкими кредитами. В этом случае «лечение» проводится международными кредиторами, которые готовы «спасти» такие страны, как Греция и Испания, но в том случае, если те будут проводить «болезненные» реформы. Часто международные кредиторы называются «евроспасателями» на страницах СМИ. В примерах, приведенных ниже, автор статьи из известного журнала «The Economist» уподобляет «проблемные» страны нашкодившим ученикам, которым требуются различные меры «дисциплинарного» воздействия.

Disruptive Greece is again falling behind in its reforms, particularly in its promise to cull thousands of civil servants

Better behaved Portugal saw bond yields spike after resignation of the finance minister Victor Gasper and may need a second bail-out.

Slow-learning Italy was marked down by a credit –rating agency helping to push the euro down.

Метафора является, согласно А.П. Чудинову, мощным средством преобразования существующей в сознании адресата политической картины мира, побуждения его к определенным действиям и формирования у него необходимого адресанту эмоционального состояния [9, с. 127]. В экономическом дискурсе можно говорить о метафоре как способе воздействия на определенные экономические институты с целью призвать их к более решительным действиям:

Germany insisted that the IMF should be brought as an enforcer: **to be tough with ill-disciplined Greeks** and **put steel into the soft-hearted** European Commission.

А.П. Чудинов также говорит о том, что нередко система фреймов предстает как своего рода когнитивный динамический сценарий, отражающий представления о типичной последовательности развертывания модели. Например, характерная для политической коммуникации метафорическая модель с исходной ментальной сферой «болезнь» предполагает следующий сценарий развертывания: *заболевание – выявление симптомов – определение диагноза – лечение – уход за больным – выздоровление* [9, с. 132].

Метафорическая модель «финансовый кризис – это болезнь» помогает правильно оценить реальное положение вещей в пораженной кризисом экономической системе и предписывает ряд мер по борьбе с кризисными явлениями. «Токсичные» активы проникли в финансовую систему, а значит, необходимо предпринять радикальные шаги по «лечению» банков.

Britain soon found itself the partial owner of its largest banks. In 2008 and 2009 it pumped billions into RBS and Lloyds Banking Group to prop them up

Интересно, что Большой словарь Вебстера (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language) дает стилистическую маркировку выражению «to bail out». To bail out-to relieve or assist in an emergency situation, especially financial crisis (slang).

Это выражение употребляется тогда, когда объект воздействия «каузатора» находится в критическом состоянии (компания на грани банкротства, экономика на грани финансового коллапса).

Bailout financial aid given to an economy or company that is approaching collapse (Oxford Dictionary of Business and Management).

По частотности употребления фразовый глагол «to bail out», ранее занимавший слот на языковой периферии, можно назвать наиболее популярным и появляющийся на страницах СМИ в контексте спасения не только банков, но и стран. «Спасение» же предполагает проведение реформ, которые называют «болезненными». Экстренные же меры по спасению экономик стран Европы и Кипра предполагают «страдания» людей. Метафора «hair-cut», которая используется для обозначения единовременного налога на депозиты на Кипре, высвечивает все то негативное, что связано с урезанием личных активов граждан. Негодование людей, у которых были реквизированы личные средства со счетов, дало рождение таким выражениям, как «драконовский» закон и «драконовский» налог. «Стрижка» депозитов стала уподобляться воровству, а президент Кипра даже сравнил эту новую законодательную инициативу с турецким вторжением на Кипр в 1974 году. Вроде бы безобидное слово «стрижка», которое предполагает эстетическое воздействие на волосяной покров человека в целях

придания ему благообразного вида, в прямом смысле этого слова некоторыми журналистами стало уподобляться снятию скальпа. «Списывание» средств со счетов означало паралич бизнеса и потерю большей части накопленных трудом сбережений. Отсюда волна протеста и демонстрации на улицах Кипра.

Таким образом, метафора способна порождать целый шлейф ассоциаций в определенные временные периоды, т.е. по сути являться катализатором общественно-политических преобразований и нести прагматический заряд.

Например, «плохие» долги необходимо «вычищать» из банков. «Лечение» предполагает проведение реформ финансовыми властями, которые часто болезненно отражаются на благосостоянии граждан. Однако «меры жесткой экономики – *austerity measures*» в конечном итоге должны способствовать «оздоровлению» экономики.

Теперь нам хотелось бы обратить внимание на некоторые слоты сценария «получение ипотечного кредита». Метафорическое описание определенной ситуации, сложившейся в рассматриваемый временной период (2006–2009 гг.), позволяет затронуть ту область концепта, которая зачастую находится в тени. Кроме того, особого внимания заслуживает так называемая «регулятивная зона» концепта, которая, согласно З.Д. Поповой, предписывает, что надо, а чего не надо делать в сфере, «покрываемой» концептом [8, с. 112]. Так, если говорить об «ипотечном кризисе», то особое значение приобретают такие метафоры, как «плохие» долги и «токсичные» активы.

«Плохие» ипотечные долги «вычищают» из банковской системы. Необходимо что-то делать и с **«токсичными»** активами, которые «заразили» всю финансовую систему.

Bad mortgage debts have to be ***cleaned out*** of banks (BBC)

По каждому слоту выделенного сценария в период ипотечного кризиса можно найти выражения, которые «высвечивают» ту или иную сторону концепта «ипотечный кризис». Так, если говорить о заемщиках, то в названный период становится актуальным концепт «нестандартный» заемщик – *subprime borrower*. У нестандартных заемщиков кредитные риски, т.е. риски невозврата кредита, являются более высокими. Такие заемщики в не-

давнем прошлом имели просрочки по кредитам, в отношении данных заемщиков выносились судебные решения или осуществлялась процедура обращения взыскания на заложенное имущество, или они проходили через процедуру банкротства. Именно эта категория людей значительно пострадала во время кризиса. В этот период становятся частотными такие выражения, как «credit woes» – кредитные беды. Именно нестандартные заемщики почувствовали на себе давление (feel the squeeze), именно они почувствовали на себе боль (feel the pinch, feel the pain) во время ипотечного кризиса. Возвращение к режиму жесткой экономики оказалось очень болезненным для многих американцев, избалованных дешевыми кредитами.

Americans are becoming thrifty. (BBC)

The compulsory return to thrift will be **deeply painful** (BBC)

Вот ряд необходимых слотов сценария «получение ипотечного кредита»:

mortgage housing credit – ипотечный жилищный кредит, целевой долгосрочный кредит, предоставляемый физическому лицу под сравнительно низкий процент ипотечными банками для строительства или покупки жилья

СЛОТЫ:

- real estate – недвижимость,
- a borrower – заемщик,
- a lender – кредитор,
- to take out a mortgage – брать ипотечный кредит,
- a credit history – кредитная история заемщика,
- an interest rate – процентная ставка.

Начало кризиса в США часто описывается в англоязычных СМИ метафорически (пузырь рынка жилья лопнул – the housing bubble burst). Что же профилируется данной метафорой? Речь идет о таком негативном явлении, как спекулятивные махинации банков и ипотечных компаний.

Журналисты BBC описывают данную ситуацию, используя разговорную лексику: Banks were sloshing around cash (to slosh around – выплескивать, хлестать (о жидкости)). Banks were desperate to lend money and find borrowers on the back of the growing

economy. Banks targeted people who hadn't owned homes before with cheap introductory mortgages at low interest rates.

Как видно из примеров, сценарий «выдача ипотечных кредитов» «обогатился» новыми ассоциативными семами в период кризиса. Вообще недвижимость на страницах СМИ часто сравнивается с непосильной ношей, непозволительной роскошью. Купить недвижимость – значит «раскошелиться». В английском языке в таких контекстах используется фразовый глагол «to splash out». Не все могут себе позволить купить дом или квартиру. А мужчины, которые могут себе позволить купить недвижимость, к примеру в Китае, получают особый статус и рассматриваются китайскими девушками как выгодные потенциальные мужья.

Men **splash out** on property to improve their position in the marriage queue (BBC).

The burden of home-buying **falls heavily** on unmarried men (BBC).

There are **punishingly high prices** in property market (BBC).

Метафорическими следствиями пагубной финансовой деятельности можно считать «сужение» экономики и как результат – «болезненный» удар по кошельку простых американцев. Именно тягостное «болезненное состояние» актуализируется на страницах СМИ в контексте ипотечного и финансового кризиса: economy is shrinking (экономика сужается), economy has contracted (экономика сжалась), people have **to tighten their belts** (людям приходится затянуть пояса).

The compulsory return to thrift for many Americans will be **deeply painful** (BBC).

People **feel the pinch**.

People **feel the pain**.

Americans are **struggling to cope** with mortgage repayments. (BBC).

Mortgage arrears have become typical (BBC).

Во многих случаях дело доходит до суда. Заложенное имущество заемщика изымается за неплатежи, неплательщик выселяется: We are observing the rise in repossessions. Evictions have become quite common (eviction – лишение собственности по суду, изгнание).

Cheap mortgages are not available nowadays. Banks have tightened their lending rules.

Чаще всего состояние экономики в ситуации ограничения кредита описывается также метафорически. Речь идет о расширении метафоры: «финансовый кризис – это давление». В этом плане представляет интерес выражение «credit crunch». Примечательно, что ограничение кредита представляется как процесс и даже как целенаправленная политика государства «credit squeeze – a government measure or a set of measures to reduce economic activity by restricting the money supply (Oxford Dictionary of Business and Management), а также как «болезненный» результат, о котором мы уже упомянули. Речь идет о давлении как некой деструктивной силы (упадок экономики, бедственное финансовое положение людей). Но в то же время ограничение денежной массы является рычагом финансового регулирования.

The subprime crisis **places downward pressure on economic growth**.

The squeeze is being exerted on US economy – ипотечный кризис оказывает давление на экономический рост.

- The economy **is sliding into recession** – экономика скатывается в рецессию.

- More expensive loans **decrease investment by businesses and consumer spending, which drive the economy** – более дорогие кредиты снижают инвестиционную активность и потребительские расходы, что является движущей силой экономики.

- economic slowdown – экономический спад.

- consumer spending slows down – снижаются потребительские расходы.

- economic hardships-экономические трудности.

- casualty of a slowdown – потери (люди или компании, пострадавшие в результате экономического спада).

Состояние экономического спада характеризуется с помощью таких выражений, как: economy is cooling, economy is shrinking, economy has contracted, economy is facing turbulent times.

Ситуация, которая сложилась на рынке недвижимости в результате ипотечного кризиса, характеризуется как некая нега-

тивная сила, которая наносит удар всей мировой экономической системе.

Тенденция падения цен на жилье и нежелание банков предлагать дешевые ипотечные кредиты часто описывается в СМИ с помощью таких выражений, как «housing downturn», «housing slump»: Florida and California have been badly hit by the US housing downturn. В результате негативного влияния кризиса на рынке недвижимости и ограничения кредита многие компании находятся на грани банкротства. Например, доходы многих строительных корпораций резко упали из-за снижения спроса на жилье: One of UK's biggest house builders has announced a 95% fall in profits for the first half of the year. Для описания ситуации на рынке жилья во многих странах все чаще используется слово «collapse»: The Spanish housing market is close to collapse, prompting fears the country could go into recession. В целом для характеристики негативных тенденций на рынке жилья и негативного влияния этих тенденций на мировую экономику можно выделить «негативное» лексико-семантическое поле:

Demand for housing has fallen – спрос на жилье упал.

Demand for houses is sluggish – спрос на жилье вялый.

Consumer confidence is low – потребительская активность на низком уровне.

Business confidence is low – деловая активность на низком уровне.

Profits have collapsed – доходы резко упали.

Drop in sales has been reported – наблюдается падение продаж

credit woes – кредитные беды.

fall in orders – падение заказов.

Cash can become tight – могут возникнуть проблемы с наличными деньгами.

to be in debt – иметь долги.

Life has become tough – жизнь стала трудной.

Цены на продукты питания, топливо, коммунальные услуги значительно возросли:

People are being turned down by mainstream banks. Americans are feeling the squeeze (испытывать финансовые затруднения).

Для многих потребителей получить ипотечный кредит стало намного сложнее. Банки требуют от потенциальных заемщиков большие первоначальные взносы: Banks require big deposits. Cheap mortgages are not available. Lenders are increasingly focusing their attention on the creditworthiness of applicants. And the result is that an increasing number of loan applicants are getting declined.

Банки выдают кредиты населению и малому бизнесу под более высокие проценты. Ситуация с кредитованием оказала серьезное влияние на всю мировую экономику. Деятельность многих предприятий в условиях ограничения кредита (credit crunch) стала проблематичной.

Многие предприятия увольняют сотрудников. Урезается заработанная плата. Сокращаются льготы: Redundancies have become common. We can observe pay cuts and cuts in benefits.

Известная сеть кафе Starbucks недавно закрыла 600 магазинов и уволила 12 000 сотрудников. На экономику США оказывается серьезное давление. Именно так ситуация освещается в прессе: The coffee chain Starbucks is closing 600 stores in the US with the loss of 12.000 jobs. It's the latest evidence of the squeeze being exerted on the US economy.

Однако, несмотря на все экономические трудности, правительство Великобритании, к примеру, решительно настроено «выстоять в период экономических штормов» – «to weather economic storms». Правительство Великобритании предприняло ряд мер, нацеленных на оказание финансовой помощи наиболее «уязвимым слоям населения», пострадавшим в период ипотечного кризиса. Этим слоям населения предоставляются беспроцентные ссуды, что дает им возможность избежать изъятия имущества за неплатеж (mortgage rescue scheme). Людям, которые собираются приобрести недвижимость впервые, предоставляются беспроцентные кредиты на пять лет. Правительство также предлагает населению принять долевое участие в строительстве новых домов (shared-equity scheme). Также выделяются средства на строительство социального жилья. Все эти меры направлены на то, чтобы дать толчок, активизировать рынок недвижимости, ведь от этого рынка будет зависеть состояние всей экономики: «to boost the housing market». У людей, получивших отказ в предо-

ставлении кредита в больших банках, появляется возможность занять деньги в «кредитных союзах»: Credit Unions say people are turning away from big banks and turning to them as a result of credit crunch.

Магазины, предоставляющие покупателям значительные скидки в период ограничения кредита, получают прибыль. Резкое увеличение объема продаж в магазинах эконом-класса является свидетельством того, что предприниматели, правильно оценив ситуацию, предлагают покупателям то, что от них ожидается: качественный товар по низкой цене: Bargain stores are enjoying an increase in sales thanks to credit crunch. Shoppers are looking for a bargain. Sales boom in bargain stores.

Часто в СМИ, описывая ситуацию, связанную с ипотечным кризисом, журналисты употребляют выражение: «to buck the economic trend». Это выражение можно перевести таким образом: «Противостоять экономической тенденции». Несмотря на негативные явления в экономике, многие компании функционируют стабильно и даже завоевывают выигрышные позиции в конкурентной борьбе. К примеру, британские туристические компании сейчас получают большую прибыль. Наблюдается наплыв туристов на британские курорты. Не имея средств для того, чтобы поехать за рубеж, британцы выбирают местные курорты: British resorts are seeing the boost in trade as people try to beat the credit crunch by taking breaks in the UK. Holiday companies are cashing in.

Население покупает меньше полуфабрикатов и предпочитает натуральные продукты. Люди из-за финансовых трудностей предпочитают питаться дома, а не в кафе и ресторанах. Отсюда спрос на «здоровую пищу». Мы можем наблюдать изменение культуры покупательского поведения: The drop in sales reported by Marks and Spenser this week was regarded as a signal of the way our spending habits are being changed. People go down the market. They prefer to cook. The demand for healthy food has grown.

В Великобритании повысился спрос на услуги нянь. Многим женщинам, которые заботятся о маленьких детях, приходится выходить на работу, чтобы внести свою лепту в оскудевший бюджет семьи: More women go back to work to beat the credit crunch. Demand for nannies has grown.

Таким образом, проанализировав лексические единицы, можно выделить «позитивное» лексико-семантическое поле:

- to buck the economic trend – противостоять экономической тенденции;

- to beat the credit crunch – выстоять и победить в борьбе с финансовыми трудностями в период ограничения кредита;

- to boost the housing market – дать толчок, стимулировать рынок недвижимости;

- companies are cashing in – компании получают прибыль;

- a boost in trade – толчок, активизация торговли;

- increase in sales in bargain stores – увеличение объема продаж в магазинах экономического класса;

- mortgage-rescue schemes – программы по оказанию помощи людям, неспособным выплачивать ипотечный кредит;

- to weather the economic storms – выстоять в период экономических штормов;

- shared-equity schemes – программы по долевному участию населения в строительстве новых домов;

- the economy is resilient – экономика проявляет стойкость.

Таким образом, мы выделили два лексико-семантических поля в сфере, покрываемой концептом «ипотечный кризис». В первом поле преобладают образные выражения, где расширяется метафора «ипотечный кризис – это болезнь экономики». В этот временной период «сужается» экономика, что болезненно отражается на благосостоянии людей. Во втором лексико-семантическом поле анализируется метафора «преодоление кризиса – это борьба», где актуализируются выражения, связанные с мерами правительства по преодолению последствий кризиса, а также акцентируется внимание на изменение потребительской культуры.

Литература

1. Материалы выпусков новостей сайта www.bbc.co.uk.
2. Материалы сайта «The Mortgage Reports».
3. URL: www.themortgagereports.com.
4. Материалы информационного сайта Bloomberg. URL: www.bloomberg.com.

5. Материалы Ассоциации ипотечных банков США. URL: [www.mbaa/org](http://www.mbaa.org).
6. Англо-русский словарь общей лексики АBBYY Lingvo «Lingvo Universal».
7. Compact Oxford English Dictionary.
8. *Попова З.Д.* Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: Восток-Запад, 2007.
9. *Чудинов А.П.* Политическая лингвистика. – М.: Флинта, 2008.
10. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. – М.: УРСС, 2004.

АНГЛИЙСКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК – ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье приводятся аргументы в пользу изучения в вузах английского языка как второго иностранного. Подчеркивается необходимость обучения специфике произношения, грамматики и речевой деятельности в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: *второй иностранный язык; произношение; видо-временные формы глагола; грамматическое конструирование; лексика классного обихода.*

Уровень владения английским как вторым иностранным языком должен быть достаточно высоким, с учетом его доминирующего положения среди других иностранных языков.

Как показывает практика, в современном обществе выпускники вузов все чаще сталкиваются с различными жизненными ситуациями, когда от них требуется знание английского языка на достаточно профессиональном уровне. Следовательно, повышается роль и ответственность преподавателя английского как второго иностранного языка в вузе. Задача преподавателя заключается не только в том, чтобы в процессе обучения раскрыть различные аспекты этого языка, но и дать студенту серьезный багаж практических знаний о языке как системе. Другими словами, профессионально ориентированный процесс обучения второму иностранному языку должен занимать важное место в образовательных программах вузов.

Рассмотрим некоторые конкретные примеры обучения второму иностранному языку, на которые следует обратить внимание преподавателей вузов.

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Второй иностранный язык в высшем учебном заведении не допускает так называемого приближенного (approximate) произношения, особенно у студентов, изучающих английский язык в качестве второго языка. В школе у учеников очень часто не поставлены такие звуки, как [θ, ə, w, ð]. Следует помнить, что обучение произношению и, в частности, звукам не должно строиться только на имитации, как это практикуется при обучении интонации. Студентам нужны понятные указания, как произнести тот или иной звук, чтобы сохранить его аутентичность. Одновременно следует отметить весьма распространенную у студентов монотонность речи, что является следствием недоработки в свое время фразового ударения, смыслового ударения, которые обеспечивают правильный ритм и мелодию английской речи. Задача преподавателя вуза – обеспечить студентов четкой системой знаний о том, как произносить гласные и согласные буквы, как ставить ударение, читать сочетания букв, части слов и целые слова. Применительно к английскому языку важно учитывать его специфику в плане расхождения написания слов и их звучания. Студенты должны знать простые, но очень необходимые правила, как, например, правило «трех нельзя», которое гласит, что согласные звуки не удваиваются, не оглушаются и не смягчаются. Необходимо помнить, что чтение английского слова определяется такими факторами, как: 1) происхождение; 2) состав; 3) длина слова и структура ударений, сокращение звуков; 4) тип слога, положение и сочетание букв [2, с. 27]. Необходимой задачей, которая стоит перед преподавателями второго иностранного языка, является обучение транскрипции, без чего невозможно пользование печатными словарями в целях уточнения чтения незнакомых слов. В курсе обучения студентов произношению преподавателю вуза следует обратить внимание на известные трудности фонетики английского языка: 1) наличие звуков, отсутствующих в родном языке, в частности [θ, ð, ə:]; 2) смешение сходных звуков [i: , i]; 3) трудности в произношении некоторых сочетаний звуков [desks, fifθ , mʌnθs, klouðz] и др.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ

Одним из недостатков многих учебников английского языка является, во-первых, недостаточное количество упражнений на закрепление и, во-вторых, расплывчатая трактовка грамматического правила. Например, правило употребления Past Continuous трактуется следующим образом: «Если ты рассказываешь о прошлом и описываешь, как это происходило в какой-то момент, используй Past Continuous. Например, My sister and I were at the sea-side. We were playing football». Совершенно очевидно, что такое правило не раскрывает в полной мере сути этой временной формы глагола и не способствует формированию у студентов так называемой «речевой оперативности правила», т.е. сигнала «длительное действие – другое моментальное действие» [1, с. 114]. Приводимое в некоторых школьных учебниках правило Past Continuous пространно и неоднозначно, так как оно может относиться и к нормам употребления Past Simple.

Тесты по грамматике требуют от преподавателя вдумчивого отношения к обучению видовременным формам глагола. Эти формы должны носить систематизирующий характер, служащий в основном целям упорядочения и обобщения приобретенных студентами знаний.

Особенность грамматического конструирования высказывания заключается в том, что, начав предложение определенным образом, говорящий имеет в своем распоряжении конечное число вариантов завершения. Поэтому нужны специальные упражнения, такие, где есть варианты начала предложений, близкие или аналогичные по значению, но разные по структуре или функции.

Being a student, Being a little child, Walking in the rain Washing the dishes Working in the garden	she broke one of the cups. I planted many new flowers. means a lot of hard work. isn't always pleasant. he liked playing the piano.
---	---

Чтобы работа не была механической, предлагается задание:

- что повлияло на поступки человека;
- выразите свое отношение к этому явлению.

Так как обучение языку опирается на все виды памяти, развивая их в рамках данной проблематики хотелось бы остановиться на непосредственной памяти, которая действует для удержания информации на срок формулирования мысли. Для развития этого вида памяти эффективен такой вид задания, как воспроизведение постепенно расширяющихся предложений. Например:

Will you be able to?

Will you be able to go on with the experiment?

Will you be able to go on with the experiment if something happens to me?

Will you be able to go on with the experiment if something happens to me and there is no one else to help you?

Постепенное наращивание предложений упрочивает навыки употребления языковых явлений, а смысловой выбор при оценке или объединении высказываний формирует умение выражать свою точку зрения, сопоставлять аргументы и контраргументы, тем самым способствуя развитию логики в построении связного высказывания.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Следует отметить, что сложность тематики текстов обуславливает и сложность так называемых «comprehension questions». Желательно, чтобы преподаватель начал работу над текстом со своих вопросов, так как он может варьировать один и тот же вопрос несколько раз, чтобы сделать его более понятным для студентов [4, с. 175]. Занятия по домашнему чтению позволяют расширить возможности обучения речевой деятельности. При дефиците заданий в учебниках студенты могут использовать различные виды упражнений по текстам домашнего чтения, такие как «follow-up activities».

Как известно, общение на иностранном языке служит одновременно средством и целью обучения. По мнению английского методиста Г. Хьюза, «the classroom situation is a genuine social environment which allows the meaningful situational use of the language» [5, с. 6].

Речь в данном случае идет об усвоении студентами необходимой и достаточной (в количественном отношении) лексики классного обихода, т.е. фраз, предложений, выражающих просьбы, команды, инструкции преподавателя в различных коммуникативно-педагогических ситуациях, возникающих при руководстве преподавателем деятельностью студентов. Над этим «пластом» лексики можно работать на занятиях по английскому языку [3].

В заключение хотелось бы отметить, что успешность работы студентов во многом зависит от профессиональной подготовки преподавателя.

Литература

1. *Галицкая С.Ю.* К вопросу об обучении длительным формам английского языка // Проблемы содержания методики преподавания иностранных языков. – Владимир, 2008.

2. *Галатенко Н.А.* Английская транскрипция: учебное пособие с упражнениями и ключами. – М.: Ось-89, 2003.

3. *Мустафина Ф.Ш.* Методическая разработка по совершенствованию умений коммуникативно-обучающей функции учителя английского языка. – СПб., 2011.

4. *Doff Adrian.* Teach English. Cambridge University Press in association with the British Council, 2004.

5. *Hughes Glyn S.* A Handbook of Classroom English. Oxford University Press, 2009.

О.Ю. Дигтяр
канд. педагог. наук, доцент
(Финансовый университет)

Т.А. Танцура
старший преподаватель
(Финансовый университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ (PODCASTS) В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена вопросам использования мультимедийных средств, а именно podcasts в обучении студентов английскому языку. Основное внимание в работе авторы уделяют изучению podcast, принципам работы с ним, рассматриваются их типы, качественные характеристики и преимущества в сравнении с другими аудиовизуальными средствами обучения, критерии отбора для изучения на занятии.

Ключевые слова: *подкаст; подкастинг; блог; критерии отбора материала; информационно-коммуникационные технологии; применение.*

В современной методике преподавания иностранных языков одним из важных вопросов является проблема использования технических средств в обучении студентов английскому языку.

В последнее время проблема развития информационно-коммуникационных технологий приобретает новое звучание. В рамках развития современного общества основной целью обучения иностранным языкам становится формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению иностранным языком. Поэтому в преподавании иностранного языка все больший акцент делается на коммуникативный подход, на изучение аутентичного материала, на изучение языка в культурном контексте, на повсеместное развитие и внедрение различных интерактивных, мультимедийных и дистанционных средств обучения. Использование новых информа-

ционных технологий в обучении английскому языку позволяет повысить мотивацию студентов к обучению, развить самостоятельную когнитивную деятельность, повысить уровень творческой самореализации, а также сформировать коммуникативные навыки, межкультурную и профессиональную компетенцию будущего специалиста.

В связи с быстрым ростом научно-технической базы и информационных технологий требования, предъявляемые преподавателям, растут. Применение современных интернет-технологий в учебном процессе ведёт не к вытеснению преподавателей компьютерными системами, а к изменениям роли и функции преподавателей, к усложнению преподавательской деятельности. Преподаватель, не владеющий интернет-технологиями, рискует стать неинтересным своим студентам.

Взаимодействие в ходе учебного процесса, осуществляемого на базе современных коммуникационных технологий, требует от преподавателя не только педагогических, но и специальных технических навыков, опыта работы с современными техническими средствами. Соответственно перед современным педагогом в данное время стоит обязательная задача по внедрению инновационных технологий в образовательный процесс.

Обучение иностранным языкам с интеграцией современных интернет-технологий в учебно-образовательный процесс позволяет студентам совершенствовать навыки аудирования и чтения; преодолевать языковой барьер посредством погружения в языковую среду; знакомит студентов с сетевыми ресурсами, предлагающими много интересной и полезной информации по изучаемым темам, с помощью которых студент решает поставленные преподавателем задачи; стимулирует обсуждение тем и дискуссии на изучаемом языке во внеурочное время, что в конечном итоге ведёт к повышению мотивации изучения иностранного языка как такового и к дальнейшему успеху в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в методике преподавания английского языка много говорится об использовании в процессе обучения таких технических средств, как всемирная сеть Интернет и ее богатые ресурсы: веб-сайты, электронная почта и электронные эн-

циклопедии, телекоммуникационные проекты, блоги, видеоконференции, подкасты, чат-сессии, форумы и многое другое. Предполагается, что современный преподаватель английского языка владеет целым арсеналом технических средств обучения [2].

Так как основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетенции, то на базе интернет-технологий выделяют синхронную и асинхронную коммуникацию.

Средства синхронной коммуникации – это интернет-средства, позволяющие общаться в режиме реального времени (чат, видеочат и аудиочат).

Средства асинхронной коммуникации – это интернет-средства, позволяющие обмениваться информацией с задержкой во времени (форумы, электронная и аудиопочта, сайты, блоги).

Среди блогов существует особый тип – аудиоблоги, или так называемые подкасты (от англ. Podcast или Podcasting). Английское слово Podcast произошло от слов i-Pod (MP3 плеер) и broadcast (радиовещание, трансляция). Аудиоблоги/подкасты – это те же сетевые дневники, только с аудиофайлами в формате MP3. Подкастинг – это создание и распространение аудиофайлов в MP3-формате в интернет-сети, которые можно слушать on-line или загрузить в MP3-плеер. Известен термин Vodcast – это формат распространения видео-аудиоконтента через Интернет. Изобретение подкастинга приписывают Адаму Керри, бывшему видею MTV. Отличие подкастинга от других технологий доставки аудиотекста заключается в так называемой подписке: пользователь с помощью программы подписывается на интересующие его подкасты, и те автоматически загружаются на его компьютер по мере обновления. Некоторые программы могут синхронизировать полученный аудиофайл и отправить его напрямую в плеер. Подкастинг нацелен на то, что каждый обучающийся способен создать свой аудиоблог, где он может размещать свои аудиозаписи. Основное отличие подкаста от живого вещания в том, что, скачав «свежий» выпуск, его можно прослушать в удобное время в удобной обстановке.

Технически подкастинг является простым внедрением мультимедиа-контента (аудио или видео) в RSS-канал, это синтез преимуществ Интернета и радио (а иногда – телевидения).

Принципиальное отличие подкастинга от других способов распространения цифрового аудио и видео, как уже было сказано ранее, – это его стандартизация на основе протокола RSS («Really Simple Syndication» с англ. «действительно простая рассылка»). **RSS** – это один из форматов, используемых для передачи, быстро меняющегося содержания веб-сайтов по Сети [3].

Отличительной чертой подкастинга является его динамический характер, т.е. периодичность программ. Это непохоже на разовую публикацию каких-либо мультимедийных материалов, это средство получения обновлений с любого веб-сайта, материалы которого интересны пользователю. Еще одной немаловажной причиной широкого распространения подкастинга является то, что все программы принципиально бесплатны для слушателей, а процедура подписки предельно проста. Можно подписаться на определенный RSS-канал и получать новую информацию по интересующей тематике. Тематику студенты могут выбирать в дополнение к уже имеющимся темам, которые находятся на стадии изучения или в качестве изученных, пополняя свой лексический и грамматический багаж путем выделения новых лексических единиц и грамматических конструкций, а также материалы подкастов могут быть использованы в диалогической и монологической речи и для формирования устных тем. Работу по прослушиванию подкастов можно рекомендовать в виде домашней работы с дальнейшим обсуждением на занятии, после отработки новых лексических единиц и грамматических конструкций, что облегчает работу с подкастами студентам более низкого уровня. Наличие транскрипта по данному подкасту сделает работу студентам доступнее. Транскрипт подкаста может использоваться после тщательной отработки в качестве диктанта для проверки усвоения лексико-грамматических конструкций.

Существуют различные типы подкастов: 1) аутентичные подкасты, файлы с записью носителей языка; 2) подкасты, созданные преподавателями для своих учащихся; 3) студенческие подкасты. Выбираются подкасты и определяются для работы в аудитории в соответствии с поставленной целью и задачами [4].

Одной из важных целей обучения – научить студентов понимать звучащую речь. Отсутствие у преподавателя аудиозаписи текстов на уроке приведет к тому, что студенты не смогут понимать живую речь за пределами аудитории. Использование аудиоматериалов может значительно способствовать подготовке студентов к ситуациям реального общения и снять возможные трудности. Без овладения таким видом речевой деятельности, как аудирование, невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества.

Подкасты хороши тем, что позволяют «привыкнуть» к «чужой речи». Подкасты лучше выбирать по интересующей тематике, они могут затрагивать и злободневные темы, включая экономические, юридические, экологические и другие вопросы. Методика, при которой студенты многократно слушают разные тексты на интересующую их тему, способствует глубокому и осознанному пониманию изучаемого языка. Эта методика требует постепенного изменения тем, что влечет за собой расширение языковой компетенции в целом [1].

Несомненно, одной из самых сложных задач при работе с подкастами является отбор материала, точнее, критерии, по которым следует отбирать материал. В настоящее время в методике преподавания иностранных языков отечественными и зарубежными исследователями разработано несколько критериев по отбору подкастов: авторитетность сайта, надежность и достоверность информации, наличие дополнительных опций к подкасту (наличие упражнений) и возможность выбора уровня сложности подкаста.

Современные информационные и коммуникационные технологии существенно меняются с каждым днем, что приводит к пересмотру принципов и методов учебного взаимодействия. Преподаватель в меняющихся условиях должен владеть различными инновационными технологиями обучения, включая применение подкастов, что, безусловно, способствует повышению качества владения иностранным языком будущих специалистов в условиях реализации стандартов третьего поколения «плюс».

Литература

1. *Казарина О.Ю.* Студенческий блог «The World of Language» // Информационные технологии в образовании: еженедельный бюллетень / НГТУ и Ассоциация Сибирский открытый университет. – Новосибирск: НГТУ, 2006–2008. URL: http://bit.edu.nstu.ru/archive/issue-1-2006/ikt_v_obuchenii_inostrannym_yazykam:regi_127.
2. *Яценко Ю.С.* Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды научно-практической конференции. URL: <http://www.t21.rgups/doc2007/5/21.doc>, свободный.
3. *Мятин Е.* Подкастинг – синтез интернет и радио, 2006. URL: <http://www.ixbt.com/>.
4. *Ступина Т.Л.* Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство. – Иркутск: ИГЛУ, 2006.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются дидактические возможности междисциплинарного взаимодействия в учебном процессе по иностранному языку в неязыковых вузах. Междисциплинарный подход рассматривается как средство развития у студентов иноязычных знаний и умений во всех видах речевой деятельности и реализации профессиональной направленности в процессе языковой подготовки выпускников неязыкового вуза.

Ключевые слова: междисциплинарные связи; профессиональная ориентация; метапредметный подход; контекстное обучение; квази-профессиональная деятельность, отбор профессионально значимых материалов.

Междисциплинарные связи, формируемые на основе дисциплины «Иностранный язык» способствуют тому, что эта дисциплина является одной из важнейших дисциплин гуманитарной направленности высшего профессионального образования.

Междисциплинарный подход как «взаимосвязанное и согласованное формирование коммуникативной (лингвистической) и профессиональной компетенций» является неотъемлемой частью эффективного профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Председатель Учебно-методического объединения по лингвистическому образованию российских вузов, национальный координатор от Российской Федерации в Совете Европы по языковой политике, ректор МГЛУ И.И. Халеева считает реализацию межпредметных связей между различными учебными дисциплинами «одной из наиболее прогрессивных методических и педагогических концепций» [13, с. 29].

Формируемые при внедрении междисциплинарного подхода полидисциплинарные интегративные компетенции дополняют и углубляют профилирующую для дисциплины «Иностранный язык» профессиональную коммуникативную компетенцию [12, с. 4].

В основе междисциплинарного подхода лежит идея понимания высшего профессионального образования как единого целого. Исходя из этого, ведущими принципами междисциплинарного подхода выступают: профессиональная ориентация, интеграция, многоуровневая подготовка и преемственность программ.

Важнейшим элементом *профессиональной ориентации* наряду с информацией о конкретных профессиях, выработкой рекомендаций о наиболее предпочтительных путях трудового самоопределения, является *профессиональная адаптация* – приспособление человека к содержанию и условиям конкретного вида трудовой деятельности [1].

Современная профессиональная подготовка специалистов лингвистического профиля по иностранному языку предполагает использование материалов по профилю вуза уже на первом этапе обучения, что можно объяснить не столько меньшим по сравнению с лингвистическими вузами количеством часов, сколько большей эффективностью обучения в рамках профессионального взаимодействия. Учебно-методическое обеспечение дисциплин «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», профессионально специализированных курсов иностранного языка по выбору студентов, факультативных курсов в неязыковом вузе требует обязательного междисциплинарного взаимодействия. Результатом такого взаимодействия стала серия учебников «Английский язык: экономика и финансы», предназначенных для студентов финансово-экономического профиля, созданных коллективом преподавателей кафедры «Иностранные языки-2» Финансового университета при Правительстве РФ [7–10]. Методологической основой данных учебников стала концепция тесного взаимодействия, взаимопроникновения и интеграции дисциплины «Иностранный язык» с базовыми дисциплинами профиля обучения. Авторам необходимо было найти точки пересечения этой дисциплины с такими разнородными дисциплинами, как «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Бухгалтерский учет,

анализ и аудит» «Деньги, кредит, банки», «Международные валютно-кредитные отношения», «Финансовый менеджмент», «Региональная экономика», «Статистика», «Финансы», «Экономика организаций» и пр.

Прежде чем приступить к созданию учебников, авторы изучили рабочие программы и учебные планы основных дисциплин, преподаваемых на направлениях подготовки, для которых были предназначены учебники. Затем были созданы учебные пособия, которые прошли апробацию в учебном процессе, получили гриф УМО по образованию в области финансов, учета и мировой экономики в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по специальностям «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит», «Мировая экономика», «Налоги и налогообложение». Результатом этих процессов стало создание серии учебников, способных обеспечить иноязычной подготовкой весь период обучения в Финуниверситете. В учебнике удалось реализовать метапредметный подход, расширить применение межпредметного компонента в форме межпредметных задач, которые в принципе не могут быть решены средствами одного предмета: кейс-анализ, ролевая и деловая игра. В данном случае мы можем говорить о меж- и надпредметном взаимодействии учебных знаний, исходя их определения В.Н. Максимовой: «Междисциплинарный метод обучения – это интеграция учебных дисциплин с целью многостороннего рассмотрения отдельно взятой темы, понятия, проблемы» [11]. Вошедший в состав каждой главы учебников иноязычный анализ конкретных деловых ситуаций – это процесс конструирования деятельностных метапредметных сценариев. В ходе занятия с применением метапредметных технологий студент осваивает сразу два типа явлений – содержание предметной области и иноязычную деятельность. Н.В. Громыко, зам. директора НИИ инновационных стратегий развития общего образования, называет это явление своеобразной машиной по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени, отмечая, что «метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности

друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов» [4].

Подобный подход к определению содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе имеет и обратную сторону. Необходимо очень хорошее знание преподавателем иностранного языка материала базовых учебных дисциплин вуза. Знание преподавателем иностранного языка реалий будущей сферы профессиональной деятельности обучаемых позволяет организовать обучение в контексте специальности, моделируя в учебной деятельности ее содержание и условия. Здесь уместно обратиться к трудам А.А. Вербицкого, посвященным контекстному обучению, в которых автор анализирует трансформации базовых форм деятельности обучающихся в вузе: от учебной деятельности академического типа, примером которой является лекция и в ходе которой происходит передача и усвоение информации, к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры и пр.) и потом – к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки) [2, с. 38].

В рамках данной статьи представляется целесообразным подробнее остановиться на квазипрофессиональной деятельности, представленной в учебной деятельности кафедры «Иностранные языки-2» Финансового университета проблемными ситуациями (case-study), их анализом, ролевой, деловой игрой и другими учебными технологиями, которые способствуют трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Это именно та учебная деятельность, в которой особенно ярко проявляется межпредметное взаимодействие. Система учебных проблемных ситуаций, представленная в учебниках серии «Английский язык: экономика и финансы», позволяет последовательно формировать каркас иноязычной учебной деятельности, моделировать профессиональную деятельность, интегрировать знания всех других научных дисциплин, необходимые для разрешения этих ситуаций.

Учебная ситуация, которую мы используем в качестве примера, рассматривается на заключительном этапе базового курса в рамках темы «Виды банков и основы их деятельности». Студенты начинают работу над кейсом «Покупка Chelsea Barracks в

Лондоне: рискованное сочетание традиционной и мусульманской банковской практики» с самостоятельного ознакомительного чтения опорного текста. Объем текста около 2000 печатных знаков, он подобран на основе фактического материала из аутентичных источников в целях последующего разбора на аудиторных занятиях. В каждой конкретной ситуации поводом для отбора текстового материала служит не только то, что он актуален, но и то, что ситуация, с одной стороны, характерна для профессиональной деятельности, а с другой – способна вызвать дискуссии. Подбирая опорный текст для кейс-анализа, мы стремимся, чтобы данный текст соответствовал определенному этапу многоуровневой профессиональной подготовки студентов. Текст сопровождается заданиями, имеющими иноязычную речевую и профессиональную направленность.

Неотъемлемым компонентом этой деятельности является самостоятельная работа с цифровой средой. Студенты готовят обзоры интернет-версий BBC, Reuters, «The Economist» и пр. по тематике кейса. Цель этого этапа работы над кейсом – развивать у обучаемых аналитическое мышление, умение использовать в информационных целях киберпространство и вовлечь студентов в дискуссию, которая предшествует выработке совместного решения.

Нам представляется важным изучение каждого кейса завершить принятием решения или рекомендациями по разрешению обсуждаемой ситуации. Задание по выработке решения дается после разбора кейса и ролевой игры на его основе. Решение представляется индивидуально или группой студентов письменно в виде протокола, служебной записки или отчета. Изучение конкретной деловой ситуации в нашей практике завершает ролевая игра, сюжетная линия которой основывается на рассматриваемых обстоятельствах [6].

Имитация телевизионного «круглого стола» или заседания независимого комитета, пресс-конференции или парламентской группы позволяет использовать междисциплинарные связи, так как при принятии решений обучаемые применяют знания по целому ряду профильных дисциплин вуза. В рассматриваемом случае это не только основы банковской деятельности, но и между-

народные валютно-кредитные отношения, мировая экономика, экономическая психология, статистика, страхование банковских операций и пр.

Данный пример квазипрофессиональной деятельности в рамках учебного процесса по иностранному языку демонстрирует, как при контекстном обучении моделируется предметное и социальное содержание профессиональной деятельности обучаемых, а совершенствование ими лингвистической и социолингвистической компетенции налагается на канву этой деятельности [3].

В рамках многоуровневой подготовки большую помощь в определении тематики и отборе профессионально значимых материалов для разных этапов процесса обучения иностранному языку оказали преподаватели Финансового университета, прошедшие обучение в рамках семинара Института повышения квалификации преподавателей «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке».

Необходимо пояснить, что для осуществления учебного процесса на факультетах с преподаванием всех учебных дисциплин на английском языке наряду с приглашенными зарубежными лекторами потребовались отечественные преподаватели основных университетских дисциплин, которые в должной степени владеют английским языком. Для решения этой задачи был организован семинар «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке» как один из компонентов повышения квалификации преподавателей Финансового университета.

Особенностью вышеупомянутого двухгодичного семинара является совместное обучение преподавателей разных дисциплин. При организации семинара необходимо было прежде всего отобрать учебный материал с учетом того, что слушатели семинара преподают разные учебные дисциплины. Было важно подобрать учебные материалы, которые не только отвечали коммуникативным задачам, но и были тематически приемлемы для специалистов разных профилей: вместе проходят обучение математики и психологи, преподаватели бухучета и юристы, социологи и специалисты по финансовому менеджменту, маркетингологи и аудиторы.

В результате был сделан выбор в пользу академической и общеэкономической тематики, а также широкого профиля университета. Эта тематика была дополнена материалами социокультурной направленности. Подобное сочетание позволило реализовать междисциплинарный подход к формированию коммуникативных компетенций обучаемых и осуществить согласованное взаимодействие учебных предметов [5].

Обобщая сказанное, можно утверждать, что одним из условий углубления междисциплинарных связей в процессе формирования профессиональной компетентности будущих финансистов является разработка и внедрение в образовательный процесс учебных материалов метапредметной направленности. Специфика содержательного наполнения всех уровней профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку требует единства, взаимосвязи и корреляции усилий преподавателей, направленных на формирование коммуникативной (лингвистической) и профессиональной компетенций. При этом основные положения междисциплинарного и проблемно-контекстного подходов к обучению иностранному языку служат эффективной опорой учебного процесса по иностранному языку.

Литература

1. Большая психологическая энциклопедия. URL: <http://psychology.academic.ru>.
2. *Вербицкий А.А.* Проблемы развития профессионального образования с позиций теории контекстного обучения: инициативы XXI века. – 2009. – № 1.
3. *Вербицкий А.А., Хомякова Н.П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 61–71.
4. *Громыко Н.В.* Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов. URL: http://www.docme.ru/doc/38300/stat._ya-gromyko-n.v.-metapredmetnyj-podhod-v-obuchenii.

5. *Дубинина Г.А.* Концептуальная основа подготовки к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке // Вестник Финансового университета. – 2012. – № 4 (8).

6. *Дубинина Г.А.* Комплексное использование кейс-анализа, ролевой игры и мультимедийных технологий при обучении бакалавров иностранному языку // Вопросы прикладной лингвистики: сборник научных трудов: вып. 5. – М.: Российский университет дружбы народов, 2012.

7. *Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.* Английский язык: экономика и финансы (Majors): учебник. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2011.

8. *Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.* Английский язык: экономика и финансы (Environment): учебник. – М.: Финуниверситет, 2013.

9. *Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г.* Английский язык: экономика и финансы (Threshold): учебник. – М.: Финуниверситет, 2012.

10. *Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г.* Английский язык: экономика и финансы (Overview): учебник. – М.: Финуниверситет, 2012.

11. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988.

12. *Попова Н.В.* Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины иностранный язык): автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. – СПб., 2012.

13. *Халеева И.И.* Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. – М.: МГЛУ, 2013.

Л.А. Жмуренко
преподаватель
(Финансовый университет)

М.М. Арсуага Герра
преподаватель
(Финансовый университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена актуальной задаче в методике преподавания – формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В ней мы предлагаем обратиться к использованию активного творческого компонента на занятии, а именно к прослушиванию песен в целях развития коммуникативной компетенции у обучающихся. Песня является богатым дидактическим материалом, который помогает студентам познакомиться с культурой изучаемой страны, активировать словарный запас и грамматические темы.

Ключевые слова: культурная компетенция; языковая компетенция; коммуникативный подход; повышение мотивации.

В последнее время в методике преподавания иностранных языков особое место отводится формированию коммуникативной компетенции, а коммуникативный подход в обучении языкам прочно занял лидирующую позицию среди прочих, менее творческих и более традиционных методов преподавания. На наш взгляд, прослушивание песни в качестве аудирования на занятии полностью отвечает задачам, стоящим перед преподавателем при коммуникативной методике обучения. Вместо традиционных грамматических и переводных упражнений на основе песенного материала мы можем предложить студентам широкий ряд «activities», т.е. упражнений, которые побуждают обучающихся к коммуникации, вызывают у них личный интерес, и, кроме

того, разрывают рутинность занятия и создают благоприятную атмосферу для лучшего запоминания и усвоения материала.

Музыка способствует развитию таких коммуникативных компетенций у обучающихся, как: лингвистическая (на фонетическом, грамматическом и семантическом уровнях); дискурсивная (текст песни является полноценным и завершенным элементом дискурса); стратегическая (развивается возможность разрешать проблемы коммуникации); социолингвистическая (знакомство с разными стилями языка и развитие умения их употреблять); социокультурная (знакомство с культурой страны изучаемого языка через музыку и слова песни) [5, с.110]. Таким образом, с точки зрения коммуникативной методики обучения песенный материал представляется прекрасным и эффективным видом аудирования на занятии.

Само аудирование, являясь одним из четырех основных видов речевой деятельности, составляет неотъемлемую часть коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. Зачастую именно аудирование вызывает наибольшие затруднения у обучающихся иностранным языкам. В данном конкретном случае мы можем сказать, что аудирование является важнейшей составляющей при обучении испанскому языку как на начальном, так и на продвинутом этапе изучения. На начальном этапе аудирование формирует у обучающихся слухо-произносительные навыки, а также способствует привыканию обучающихся к особенностям звучащей испанской речи. В последующем процессе обучения аудирование активно развивает все навыки обучающихся, формирует основные компетенции, а также активно вовлекает обучающихся в учебный процесс, повышает их мотивацию и способствует получению позитивных эмоций от урока.

В данной работе делается акцент на использовании такого вида аудирования, как прослушивание песен в обучении иностранному (испанскому) языку, не только с лингвистической точки зрения, но и с учетом психологического и социокультурного аспектов обучения, а также с учетом гармонизации учебного процесса.

Песня является богатым дидактическим ресурсом, который позволяет осуществлять изучение языка как системы, а также

изучение особенностей культуры страны изучаемого языка. В контексте данной работы под термином «песня» мы подразумеваем песенные материалы, т.е. музыку, слова, манеру исполнения, видеоряд и т.д. В первую очередь, адекватно подобранная для занятия песня предоставляет разнообразный и необходимый языковой и грамматический материал, на основе которого мы можем осуществлять формирование лексических и грамматических навыков. Кроме того, на примере песни мы можем выявить присущие определенному иностранному языку фонетические паралингвистические средства общения, такие как специфика тембра, темп речи, диалектные особенности произнесения звуков речи. Данный аспект является практически важным при обучении испанскому языку из-за определенной специфики испанской звучащей речи, восприятие которой, как правило, вызывает некоторые трудности у обучающихся (особенно на начальном этапе обучения). Не стоит забывать и о том, что песня создана носителями языка и является частью культуры определенной страны, возможно, несет в себе некоторые региональные либо социальные особенности, в связи с чем мы можем утверждать, что данный элемент обучения способствует развитию культурной компетенции и расширению мировосприятия обучающихся. Помимо этого ряд песен содержит в себе прецедентные тексты, которые являются важнейшей составляющей конкретной речевой культуры и овладение которыми в большой степени повлияет на благоприятное развитие коммуникативной компетенции.

В методике уже давно признана теория, что для быстрого и лучшего усвоения обучающийся должен быть вовлечен в процесс эмоционально [1, с. 58]. Например, песня, темой которой является дружба между двумя людьми и сложности их взаимоотношений, обязательно найдет отклик у обучающихся и тем самым вызовет их личную заинтересованность и мотивацию. Коммуникативные задания к песне способствуют снятию психологического и мотивационного барьеров, обучающиеся охотно принимают участие в обсуждении близких им тем, тем более преподнесенных в необычной и неожиданной форме.

Помимо прочего песня помогает создать благоприятный эмоциональный климат во время учебного процесса, непосредствен-

но влияя на эмоции обучающегося и тем самым способствуя лучшему запоминанию и усвоению темы. Данный тип аудирования вызывает интерес у обучающихся, следовательно, воздействует на их произвольные механизмы внимания, облегчая процесс обучения и делая его более эффективным. Песня оказывает своего рода суггестивное воздействие на обучающихся, помогает справиться с барьерами, стоящими на пути эффективного запоминания и восприятия материала, создает психологически благоприятный климат и доверительную атмосферу на занятии.

Такие стандартные составляющие песни, как простая лексика, наличие рифмы и часто многократный повтор в припеве способствуют лучшему усвоению и запоминанию языкового материала. Текст песни может служить как иллюстрация функционирования языковых единиц, как образец речи определённой структуры, как образец реализации речевых намерений, как модель порождения нового речевого высказывания. Песня дает возможность тренировать целиком речевые структуры, а не только отдельно взятые слова. Кроме того, прослушивание песни, с нашей точки зрения, способствует развитию у обучающихся механизма антиципации [2], который играет немаловажную роль при изучении любого иностранного языка.

Песни и музыка активно используются при интенсивном методе обучения иностранным языкам. Одним из приемов Г.А. Китайгородской [1] является использование перед занятиями и в перерывах популярных песен либо музыки страны изучаемого языка. Цели использования песен не ограничиваются лишь переключением внимания из-за смены вида деятельности, но также происходит произвольный процесс запоминания слов и грамматических конструкций. В результате многие обучающиеся запоминают слова песен, напевают их и в итоге используют конструкции из песен при общении. Таким образом, мы видим, что прослушивание песен способствует эффективному формированию у обучающихся коммуникативной компетенции, а также вносят разнообразие и гармонизируют непосредственно сам процесс обучения, повышая личную мотивацию и создавая эмоционально благоприятную среду для изучения иностранного языка.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕН НА УРОКЕ

Как мы уже упоминали, прослушивание песен в процессе обучения иностранному языку способствует формированию у обучающихся фонетических, лексических и грамматических навыков по следующим причинам:

– в тексте песен обычно используется разговорная, широко употребляемая лексика и простые короткие фразы, что идеально подходит для учебных целей;

– исследования доказали, что среднее количество слов в песнях меньше, чем в разговоре или чтении вслух [3, с. 11];

– текст песни запоминается и непроизвольно «вертится в голове» за счет постоянного повторения припева;

– отдельно взятые слова лучше запоминаются благодаря ритмичности музыки;

– происходит активизация использованных грамматических конструкций;

– песня способствует повышению мотивации у обучающихся, тем самым процесс обучения становится эффективнее;

– в текстах песен нередко содержатся реалии страны изучаемого языка, что расширяет кругозор обучающегося;

– прослушивание песен способствует овладению навыками произношения, восприятию иноязычной речи на слух;

– осуществляются задачи эстетического воспитания учащихся: раскрываются творческие способности каждого, а также поддерживается интерес к изучению иностранного языка, повышается эмоциональный тонус;

– песня может служить эмоциональной и мыслительной разгрузкой, что также способствует повышению тонуса и эффективности работы обучающегося.

КРИТЕРИИ ВЫБОРА ПЕСЕН ДЛЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Выбор песни для занятия зависит от ряда факторов, и только адекватно подобранная в соответствии с этими критериями песня станет эффективным инструментом обучения языку.

1. Следует избегать многоголосых композиций при выборе песен для обучения языку. Они обычно воспринимаются не так легко, как песни с одним исполнителем.

2. Необходимо выбирать исполнителя без специфической манеры произношения.

3. Большое внимание следует уделить непосредственно качеству записи.

4. Сложность текста песни должна соответствовать уровню обучающихся. Процент незнакомых слов не должен превышать 20–25%. Не следует давать текст с незнакомой грамматикой.

Что касается испанского языка, то все вышеперечисленные критерии к нему применимы. Особое внимание следует уделить выбору исполнителя песни: его национальности, в случае если речь идет о латиноамериканских композициях, или провинции, откуда он родом (если мы говорим об Испании).

РАБОТА С ТЕКСТОМ ПЕСНИ

Песню можно использовать на различных стадиях урока. В начале урока – для создания эмоционального настроения и фонетической зарядки, введения нового материала. В середине или в конце урока – для аудирования, закрепления грамматических форм или лексики.

Работу с текстом песни можно поделить на три этапа: перед прослушиванием, непосредственно во время прослушивания и после прослушивания.

Приёмы работы с текстом песни на этапе перед прослушиванием подготавливают обучающегося к работе с текстом, дается установка на первое восприятие песни. Возможна предварительная беседа, связанная с содержанием песни, прочтение текста песни и, может быть, перевод.

На этапе прослушивания возможны упражнения на аудирование: например, прослушайте и расставьте предложения по порядку, заполните пропуски.

После прослушивания можно давать репродуктивные задания, такие как составление предложений из ключевых слов, восстановление из сюжета фабулы и т.д.

Упражнения по работе с текстом делятся на несколько типов: фонетические, грамматические, семантические, переводные и задания коммуникативной направленности. В зависимости от целей и уровня студентов могут отрабатываться разные группы упражнений.

Хотелось бы продемонстрировать вышеупомянутые возможности на песне «Ayer te vi». Для нашего примера мы выбрали грамматические, семантические упражнения и задания коммуникативной направленности. Здесь мы тренируем и закрепляем не только прошедшее время, но местоимения в винительном падеже.

Уровень: B1 (пороговый).

Цель: тренировка и закрепление прошедшего времени.

Грамматическая наполняемость: Pretérito Indefinido, Imperfecto.

Коммуникативная задача: рассказ о событиях в прошлом.

Длительность: 30 мин.

В данном примере мы предлагаем три блока заданий к песне:

A. Задания перед прослушиванием песни.

1. Студентам предлагается прочитать информацию о группе «La Buena Vida» и заполнить недостающую информацию.

2. Повторение грамматических правил, отличие между *Pretérito Indefinido* и *Imperfecto*.

3. Обсуждение перед прослушиванием песни. Преподаватель задает вопросы на содержание песни. Студенты должны постараться угадать о чем идет речь по названию песни, кто поет эту песню, что он почувствовал при встрече. Работа в парах.

B. Прослушивание песни: работа над грамматикой: обучающиеся слушают песню и раскрывают скобки в прошедшем времени.

C. После прослушивания.

1. Работа над лексикой: соединить слова из двух столбиков, чтобы получилось словосочетание.

2. Составить рассказ о своей истории знакомства.

Далее мы представляем задания к песне на испанском языке.

Actividades para la canción «Ayer te vi» del grupo español «La buena vida».

A. Antes de escuchar la canción.

1. Ahora vamos a escuchar una canción interpretada por el grupo español que se llama «La Buena Vida». ¿Qué te parece el nombre del grupo? ¿Qué tipo de canciones interpretan, en tu opinión?

2. Aquí tienes algunos datos sobre el grupo, pero el texto no está completo. Elige una palabra de cada columna y rellene los huecos.

1	2	3	4	5	6
País Vasco	Comenzaron	fue	dejó	decidía	sufría
Andalucía	Comenzaban	era	dejaba	decidió	sufrió

La Buena Vida es un grupo de música pop de San Sebastián (1_____, España). 2_____ en 1988 y siguen interpretando en la actualidad. Borja Sánchez 3_____ el fundador del grupo y guitarrista principal, pero 4_____ el grupo tras el disco «Soidemerosol».

En la actualidad, La Buena Vida es uno de los grupos más consolidados, respetados e influyentes del pop independiente español, a pesar de la marcha de su cantante Irantzu Valencia, que 5 _____ dejar la banda a principios de 2009. En mayo de 2011 la banda 6_____ la triste pérdida de su bajista Pedro San Martín en un accidente de tráfico en la provincia de Burgos.

¿Recuerdas cuándo utilizamos Pretérito Indefinido y Imperfecto? ¿Cuál es la diferencia? Formula la regla.

3. Este es el título de la canción: «Ayer te vi». En tu opinión,

- > ¿de qué se trata en la canción?
- > ¿será una canción feliz o triste?
- > ¿quién la canta?
- > ¿quién vi a quién?
- > ¿qué sintió en aquel momento?
- > ¿qué harías si vieras a un conocido en la calle?

Coméntalo con tu compañero.

B. Escuchando la canción:

1. Ahora vas a escuchar la canción. Aquí tienes la letra, completa los huecos con los verbos en la forma adecuada:

Ayer por fin te vi
 te vi... tendiendo la ropa
 Yo no (buscar) _____ tan alto
 (dar) _____ a darte contra mi puerta
 Yo no (buscar) _____ y te vi

te (decir) _____... canciones
canciones nuevas por verte
y no poder tenerte

Como no (poder) _____ dormir
tejí un sueño despierto
En él tú (dar) _____ un salto
y yo te (esperar) _____ con brazos abiertos
No lo (esperar) _____ de ti
(sentir) _____... pasiones
pasiones nuevas por verte
y no poder tenerte

Ayer por fin te vi
te vi... ya lo sé
y tú a mí...
también...
(poder) _____ ver...
me (mirar) _____ bien

Así no puedo seguir
tendré que subir
le diré...
que hoy y aquí... ella es...
mi razón de ser

Ayer también te vi
te vi... tendiendo la ropa
Yo no (buscar) _____ tan alto
y mira por dónde ahora

C. Después de escuchar la canción:

1. Relaciona las palabras las dos columnas y explica qué significan estas expresiones:

tender
sentir
dar

aquí
ser
la ropa

mirar
esperar
hoy y
razón de

pasiones
con brazos abiertos
un salto
bien

2. Compon tu historia. ¿Cómo conociste a tu novio/a?

Литература

1. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Высшая школа, 2008.
2. *Lozanov G.* Suggestology and Suggestopaedia. Theory and practice. – Paris, 1978.
3. *Murphey T.* Music and Son. – Oxford: Oxford University Press, 1992.
4. *Nunan D.* Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge University Press, 1995.
5. *Silva Ros, María Teresa.* La Enseñanza Del Inglés Como Lengua Extranjera En La Titulación De Filología Inglesa: El Uso De Canciones De Música Popular No Sexistas Como Recurso Didáctico. – Málaga, 2006.

Е.П. Звягинцева
старший преподаватель
(Финансовый университет)

ВИРТУАЛЬНЫЙ РЕПЕТИТОР ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (на примере Финансового университета)

В статье рассматриваются проблемы самостоятельной подготовки студентов неязыковых вузов в процессе освоения иностранного языка и возможные пути решения данной проблемы. Подготовленные педагогами кафедры «Иностранные языки» учебно-методические материалы способствуют интенсификации учебного процесса и приводят к повышению уровня владения иноязычной речью.

Ключевые слова: *самостоятельная подготовка; разработка компьютерных технологий; интенсификация профессионально ориентированного иноязычного образования; электронный (виртуальный) репетитор.*

В процессе подготовки специалиста экономической и финансовой сферы, с учетом перехода на трехуровневую систему подготовки – бакалавриат, магистратура и аспирантура, – перед преподавателями иностранного языка неязыкового вуза стоит задача максимально полно учитывать специфику профессиональной деятельности будущих экономистов и финансистов. Как известно, срок подготовки профессионального экономиста сократился до четырех лет (в бакалавриате). При этом объем знаний, которые профессорско-преподавательский состав должен передать студентам, не сокращается, а увеличивается. Как правило, педагоги ищут выход в увеличении процента самостоятельной работы студентов. При подготовке заданий для изучения материала во внеаудиторное время они ставят задачу максимально упростить доступ к материалам, сделать их более интересными и разнообразными, насыщенными и по возможности бесплатными.

Все эти усилия нашли отражение в разработке компьютерных заданий, интенсифицирующих профессионально ориентированное иноязычное образование в неязыковом вузе, коим является Финансовый университет.

Безусловно, в процессе интенсификации учебного процесса по иностранному языку, которая может быть выполнена средствами информационных технологий, нужно ориентироваться на максимальное освобождение преподавателя от работы. В этом случае у преподавателя будет больше времени на развитие и отработку навыков устной речи.

Одна из главных задач преподавателя – использовать аудиторное время так, чтобы обучаемые получили максимальный опыт речевого общения. Именно преподаватель может способствовать обсуждению проблемных ситуаций, дискуссионных тем и иных видов общения, в ходе которого он контролирует и корректирует речевую деятельность обучаемых, развивая тем самым их коммуникативные умения. Это трудоемкий творческий процесс, требующий значительной подготовки, поэтому любую другую рутинную работу, связанную, например, с проверкой запоминания активной лексики или типовых грамматических упражнений, необходимо реализовать посредством информационной системы и перевести в автоматический режим самоподготовки.

Текстовые материалы по иностранному языку должны приобрести черты «активного» средства обучения – стать электронным ассистентом преподавателя и виртуальным репетитором, работающим в индивидуальном режиме с обучаемым [1, с. 109–112].

Текстовые материалы должны стать полноценным средством организации самостоятельной работы будущих экономистов, способными объяснять фонетический, грамматический и лексический материал, обеспечивать его тренировку в достаточном количестве упражнений и мгновенный контроль их выполнения.

Аспекты самостоятельной работы студентов должны быть расширены за счет освоения учебного материала к каждому занятию посредством информационной системы. Данный тип работы должен стать обязательным этапом подготовки, необходимым для развития коммуникативных умений на занятиях под руковод-

ством преподавателя. Доступ к информационной системе должен быть построен на основе сетевых технологий, позволяющих получать учебные материалы по сети Интернет и обновлять на сервере данные о своем обучении для информирования преподавателя. Такая организационная форма обучения повысит эффективность деятельности студентов, так как будет способствовать ее организации, управлению, контролю и мотивации [2, с. 311–315].

Первым этапом на этом пути создания электронного репетитора для студентов неязыковых вузов должна стать *разработка компьютерных технологий*, интенсифицирующая профессионально ориентированное иноязычное образование. Именно она позволяет:

- организовать новый вид самостоятельной подготовки, при котором их деятельность методически организована и автоматически контролируется;

- выделить приоритетное творческое направление деятельности преподавателя, освободив его от трудоемкой рутинной работы;

- методически грамотно реализовать функции, от которых был освобожден преподаватель, в электронном учебнике (на базе информационной системы) и обеспечить обучаемых индивидуальным виртуальным репетитором.

Разработанные технологии обучения различным языковым аспектам и видам речевой деятельности синтезируются в рамках одной программной среды, позволяющей систематизировать в электронном учебнике разноаспектный учебный материал и выстраивать его в соответствии с единой концепцией мультимедийного обучающего комплекса. Такой комплекс станет системным средством для решения ряда задач:

- создание учебных материалов преподавателями на любом иностранном языке;

- внедрение этих материалов, включающее их освоение обучающимися;

- контроль деятельности обучающихся в автоматическом (предусмотренном программой) и дистанционном режиме (анализ преподавателем протокола ошибок обучающегося, выполнение и проверка коммуникативных упражнений) [3, с. 217–222].

Следующим этапом в процессе использования студентами электронного репетитора выступает *результативно-проективный блок* (или стадия), который ориентирует на результат организации профессионального компонента профессионально ориентированного иноязычного образования будущих экономистов и позволяет выявить перспективы дальнейшего языкового развития специалиста.

При этом проективность данного блока позволяет:

– студентам: получить более развитую практику применения иностранного языка в осуществлении профессиональной деятельности, овладевая реальным профессиональным опытом иноязычного общения, получая возможность естественного вхождения в профессию на основе учета поликультурного процесса иноязычного общения;

– преподавателям: ориентироваться на перспективу иноязычного образования, постоянное развитие студента в области профессиональной иноязычной коммуникации, способного к выстраиванию оптимального профессионального диалога, стремящегося к постоянному саморазвитию и развитию той области деятельности, в которой он занят;

– вузам: развивать социокультурное пространство, соответствовать требованиям процессов модернизации в системе высшего образования.

Таким образом, данный этап создания электронного репетитора для студентов неязыковых вузов отражает аспекты комплексного диагностирования будущих экономистов, включающее контроль, выявление динамики развития, применение выделенной системы критериев, уровень сформированности умений и навыков, их степень сформированности.

Как же на практике реализуется идея создания электронного репетитора для студентов, изучающих английский язык на кафедре «Иностранные языки-2» в Финансовом университете? В соответствии со спецификой дисциплины «Английский язык», принципами Болонской конвенции и программой «Иностранный язык» для вузов финансово-экономического профиля (авторы Л.Г. Ковтун, Г.А. Дубинина Г.А.) самостоятельная работа студентов с использованием электронного репетитора на кафедре «Иностранные языки-2» представлена следующим образом.

Формы работы	Электронный ресурс Финансового университета, год издания	Тип доступа
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Выполнение заданий, предусмотренных в электронных учебных пособиях	<i>Староверова Н.П., Н.В. Церковная и др. Учебные задания по английскому языку для самостоятельной работы студентов 2-го курса. 2009</i>	Через медиатеку
	<i>Дробышева Н.Н., Звягинцева Е.П., Маркова Н.А. Тестовые задания по английскому языку по деловой переписке и банковской корреспонденции. 2010</i>	CD
	<i>Звягинцева Е.П., Касаткина Т.П., Маркова Н.А. Учебные задания по английскому языку по деловой переписке и банковской корреспонденции. 2010</i>	CD
Выполнение тестовых заданий, представленных в электронном виде	<i>Манахова Е.Б., Паршикова Л.А., Рубина М.Г., Барбазюк В.Ю., Валиахметова Л.В., Харченко М.Г., Масалова В.Н., Симеонова Н.М. и др. Тестовые задания по английскому языку для рубежного контроля знаний студентов первого / второго / третьего года обучения в бакалавриате. 2012</i>	На CD для применения в комп. классах и через систему АСТ
Работа с лингфонными курсами	Интерактивный обучающий курс «Business Targets», лицензионный CD	Через медиатеку
Подготовка и проведение кейс-анализа	<i>Ефимова Н.И., Бурова Л.Б., Гагарина М.А. Методические указания к проведению case-study «Социально-психологические аспекты делового общения», ч. 1, 2. 2009–2010</i>	CD
	<i>Михайлова Л.Б., Звягинцева Е.П., Карпова С.В. Методические указания к проведению case-study «Маркетинговая политика компаний». 2010</i>	CD

1	2	3
Подготовка и проведение кейс-анализа	<i>Воронина А.З., Калинычева Е.В.</i> Методические указания к проведению деловой игры «Рейдерство. Корпоративные захваты». 2011	Через портал
	<i>Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н., Парасоцкая Н.Н.</i> Методические указания к проведению ролевых игр при обучении английскому языку специалистов в области бухучета. 2011	Через портал
	<i>Масалова В.Н.</i> Методические указания к проведению деловой игры «Рекламная кампания для продвижения товара на рынке». 2010	Через портал
	<i>Масалова В.Н.</i> Методические указания к проведению ролевых и деловых игр в научных кружках по английскому языку. 2011	Через портал
	<i>Звягинцева Е.П., Мухортова Е.П. и др.</i> Методические указания к проведению деловых и ролевых игр по теме «Стратегическое планирование». 2012	CD
	<i>Звягинцева Е.П.</i> Английский язык. Методические указания к проведению кейс-стади по теме «Культурные диверсификации в процессе межличностного и делового общения». 2013	Через портал
Работа с использованием оригинальных источников (обзоры статей по узкой специальности)	<i>Южакова Н.Е., Ашиткова Н.А., Яковлева О.И.</i> Сборник текстов для развития навыков межкультурной коммуникации. 2008	CD
	<i>Масалова В.Н., Маркова Н.А. и др.</i> Учебные задания для развития навыков письменной речи для студентов второго года обучения в бакалавриате. 2011	Через портал

1	2	3
Работа с использованием оригинальных источников (обзоры статей по узкой специальности)	<i>Белогаш М.А., Лузанова Н.П.</i> Сборник текстов для развития навыков чтения литературы для студентов 3-го курса по специальности «Анализ рисков». 2010	CD
Составление аннотаций и рефератов	<i>Благодетелева Н.К., Соловьева М.В.</i> Английский язык. Сборник текстов по финансово-экономической тематике для реферирования (для самостоятельной работы студентов бакалавриата всех направлений подготовки). 2011	CD
	<i>Серебрякова О.М.</i> Методические указания к написанию эссе для студентов первого курса бакалавриата очной формы обучения. 2011	Через портал
	Староверова Н.П. Методические указания для преподавателей «Как правильно составить и оформить реферат по английскому языку». 2011	Через портал
Подготовка Power Point презентаций с использованием СДП	<i>Калинычева Е.В., Староверова Н.П.</i> Методические указания к выполнению учебных заданий на развитие навыков письменной речи. 2010	CD
	<i>Ашиткова Н.А., Паршикова Л.А.</i> Домашние творческие задания по особенностям налоговых систем зарубежных стран. 2011	Через портал
Ознакомление с лингвострановедческой и культурологической информацией	<i>Ашиткова Н.А., Куликова О.О. и др.</i> Методические указания к проведению кейс стадии «Особенности межкультурной коммуникации». 2010	CD

1	2	3
Ознакомление с лингвострановедческой и культурологической информацией	<i>Ефимова Н.И., Куликова О.О., Ларионова М.А.</i> Лингвострановедение для студентов экономических специальностей. 2011	Через портал

Литература

1. *Борисенко Г.А.* Роль и место грамматики в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: материалы региональной заочной науч.-практ. конф. «Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе», 30 апреля 2006 г., Красноярск / отв. ред. А.А. Ворошилова. – Красноярск: СибГАУ, 2006.

2. *Гиниятуллина Р.Д.* Иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических факультетов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2005.

3. *Игнатюк Ю.Л.* Историко-культурологическое осмысление понятия «критерий» // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 3.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются способы формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза посредством современных педагогических технологий. Отмечается важность интеграции образовательной и научной деятельности в учебном процессе, приводятся практические примеры и рекомендации преподавателям вузов для применения в учебном процессе.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность; технология; научная деятельность; образовательная деятельность.

Современные экономические и политические условия способствуют серьёзным изменениям системы высшего профессионального образования. Трёхуровневая система образования, возможность обучения по программе двойного диплома, предложение программ MBA усиливают конкуренцию в образовательной среде и обуславливают необходимость непрерывного совершенствования педагогического процесса в области подготовки специалистов экономического профиля. Специалисту финансово-экономической сферы необходимо быть компетентным во многих отраслях.

Бакалавр по направлению подготовки 080100 «Экономика» должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

- подготовка исходных данных для проведения расчетов экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов;

- аналитическая, научно-исследовательская деятельность, поиск информации по полученному заданию, сбор и анализ данных, необходимых для проведения конкретных экономических расчетов;

- обработка массивов экономических данных в соответствии с поставленной задачей, анализ, оценка, интерпретация полученных результатов и обоснование выводов;

- анализ и интерпретация показателей, характеризующих социально-экономические процессы и явления на микро- и макроуровне как в России, так и за рубежом;

- подготовка информационных обзоров, аналитических отчетов;

- проведение статистических обследований, опросов, анкетирования и первичная обработка их результатов;

- оперативное управление малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта;

- педагогическая деятельность – преподавание экономических дисциплин в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного профессионального образования [3].

Решение вышеобозначенных профессиональных задач невозможно при низком уровне формирования профессионально-коммуникативной компетентности, что подтверждается научными исследованиями отечественных и зарубежных учёных. Анализируя вопрос профессиональной подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования, следующие учёные отмечают важность коммуникативного компонента: Е.В. Арцишевская, С.П. Бурдынская, Ю.К. Бабанский, Н.В. Введенский, В.В. Давыдов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, Н.В. Яковлева.

Под профессионально-коммуникативной компетентностью нами понимается сложная динамическая интегральная система личностных и профессиональных качеств, способствующих осуществлению делового общения при решении задач коммуникативного характера в профессиональной деятельности.

Профессионально-коммуникативная компетентность признаётся базовой характеристикой специалиста классиками отечественной педагогической науки: Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, И.А. Зимней, Л.А. Петровской, В.А. Сластениным; а также современными исследователями: В.Н. Введенским, Г.Б. Вершининой, Ю.М. Жуковым, Ю.В. Фроловым и др.

Большое количество исследований посвящается педагогическим условиям формирования и развития коммуникативной компетентности (М.В. Булыгина, Н.А. Войтлева, М.Б. Иванова, Е.И. Козырева). Однако наблюдается неразработанность вопроса формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза в образовательной и научной деятельности.

Недооценивается значимость научной деятельности, направленной на получение и применение новых знаний для решения экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем в формировании профессионально-коммуникативной компетентности, хотя в настоящий период наблюдается высокий уровень взаимодействия между наукой, образованием и производством.

Возможно ли данное взаимодействие в учебном процессе и приводит ли оно к положительным результатам – сформированности высокого уровня профессионально-коммуникативной компетентности? Используется ли вузами потенциал научной и образовательной деятельности в полном объёме?

Рассмотрим на примере работы одного из ведущих вузов Российской Федерации, выпускающего специалистов в сфере финансов и экономики – Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Профессорско-преподавательский состав уделяет большое внимание языковой подготовке будущих работников финансово-экономической сферы, используя современные педагогические технологии, направленные на формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности.

С первых курсов преподаватели привлекают студентов к научной деятельности, учитывая тот факт, что современное общество испытывает потребность в самостоятельно мыслящей, умеющей видеть и творчески решать возникающие проблемы

личности. Таким образом, при изучении иностранного языка учебный процесс организуется на основе исследовательской деятельности студентов с учётом междисциплинарных связей, создаётся новое поле деятельности для дисциплины «Иностранный язык» – научные исследования в финансово-экономической сфере. Создание нового поля невозможно без использования современных педагогических технологий. В качестве примера приведём такую технологию, как «научная презентация».

«Научная презентация» – эффективная технология, направленная на информирование о результатах научных исследований и обучение аудитории и служащая эффективным инструментом в формировании профессионально-коммуникативной компетентности студента.

Данная технология формирует у студента способность и готовность:

- искать (запрашивать различные базы данных, получать информацию и др.);

- изучать (организовывать взаимосвязь знаний и систематизировать их, использовать свои собственные приемы обучения и др.);

- размышлять (критически относиться к поступающей информации, занимать позицию в дискуссиях, вырабатывать свое собственное мнение и др.);

- включаться в деятельность (входить в группу или коллектив и вносить свой вклад, нести ответственность и др.);

- сотрудничать (работать в группе, договариваться на основе разумного компромисса и др.);

- адаптироваться (использовать новые технологии усвоения информации, не сдаваться перед трудностями и др.) [2, с. 41–42].

При подготовке к выступлению студент усваивает все этапы научной деятельности.

Этапы научной творческой деятельности (по Е.Л. Мельниковой).

1. Постановка проблемы – возникновение проблемной ситуации, осознание ее противоречия, формулирование проблемы. В результате проблема – вопрос, схватывающий противоречие проблемной ситуации, поставленный для разрешения.

2. Поиск решения – выдвижение гипотез и их проверка. В результате решение проблемы – понимание нового знания.

3. Выражение решения – выражение нового знания научным языком в принятой форме. В результате – продукт – рукопись (книги, статьи, диссертации, доклады).

4. Реализация продукта – публичное представление продукта. В результате – публикация, выступление.

Первые два этапа реализуются на занятиях по дисциплине «Иностранный язык 1» [1], преподаватель выступает в роли наставника, направляя и контролируя студентов.

Четвёртый этап – результирующий, демонстрирующий способность студента произнести речь перед аудиторией, аргументировано доказать свою точку зрения, имеющую научный потенциал.

Подготовка научной презентации требует серьёзной работы как со стороны студента, так и со стороны педагога. Преподаватели кафедры используют аутентичные учебные пособия при обучении студентов логично, чётко излагать мысли и тему проводимых исследований. Так на 1-м курсе в рабочие программы включено учебное пособие «Dynamic Presentations», которое охватывает все наиболее значимые аспекты, требующие внимания [4]:

- вступительная часть;
- структура презентации;
- интонация;
- визуальные средства;
- описание графиков, таблиц, статистических данных;
- язык жестов;
- общение с аудиторией.

Необходимо отметить, что данное пособие содержит большой спектр упражнений разного типа, которые системно развивают навыки, необходимые для создания конечного продукта – презентации.

Особенно ценным являются для студентов примеры приведённых презентаций, которые можно прослушать на CD.

Аутентичные учебники совершенствуют знания студентов и помогают преподавателям разнообразить образовательный процесс. Однако на первых этапах использования технологии «научная презентация» можно наблюдать следующие типичные ошибки у студентов:

- неверное выстраивание структуры презентации;
- несоблюдение временных рамок при выступлении;
- неправильное оформление слайдов.

Для того чтобы предупредить и избежать этих ошибок, необходимо ознакомить студентов с критериями оценки. С этой целью преподаватель перед выступлением студента раздаёт в группе оценочные листы каждому участнику и предлагает оценить выступление по следующим критериям:

<i>Points of assessment</i>	<i>Scoring (1-10)</i>
1. The theme of the presentation – clarity-relevance to the objectives of the presentation	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Content-adequacy-depth-creativity-originality/individuality	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Structure-organization/introduction, main part, conclusion/	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Visuals-presentation is supported by adequate tools (e.g. slides)-creativity of design	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Vocabulary-accuracy-appropriacy-clarity	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Grammar-accuracy-appropriacy	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Time keeping	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Delivery -presentations skills -body language	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Audience rapport -awareness -enthusiasm	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Special comments. Overall score	

Оценки студентов, как правило, являются объективными, более того, выступление в роли экспертов способствует формированию правильной самооценки.

Одним из наиболее важных этапов работы над формированием профессионально-коммуникативной компетентности является участие в студенческой научно-практической конференции в рамках международного научного студенческого конгресса, традиционно проводимого в стенах Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Студенты демонстрируют результаты научного исследования, работа над которыми велась на занятиях по дисциплине «Иностранный язык 1». Оцениваются презентации независимым жюри – представителя-

ми российских и зарубежных организаций, так как студентам и преподавателям необходимо знать не только оценку работы, но и требования, предъявляемые работодателем к начинающему специалисту в условиях жёсткой конкуренции.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам.

- Формирование профессионально-коммуникативной компетентности способствует решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности, обозначенными в нормативных документах.

- Необходима интеграция научной и образовательной деятельности в учебном процессе при формировании профессионально-коммуникативной компетентности.

- «Научная презентация» – эффективная технология, реализуемая на занятиях по дисциплине «Иностранный язык 1», развивающая профессионально-коммуникативную компетентность студента финансово-экономического вуза.

Литература

1. *Климова И.И., Лизунова Н.М., Калугина О.А.* Иностранный язык 1: программа для студентов, обучающихся по направлению 080100.62 – «Экономика», профиль «Международные финансы» (программа подготовки бакалавров) – очная форма обучения. – М.: Финуниверситет, 2013.

2. *Тесленко В.И., Латынцев С.В.* Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2007.

3. Приказ Минобрнауки России от 21.12.2009 № 747 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 "Экономика" (квалификация (степень) "бакалавр"» (зарегистрировано в Минюсте России 25.02.2010 № 16500). КонсультантПлюс. URL: www.consultant.ru.

4. *Powell Mark.* Dynamic Presentations. – Cambridge University Press, 2012.

М.М. Каинова
старший преподаватель
(МГУ им. М.В. Ломоносова)

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В СФЕРЕ БИЗНЕСА И ОЦЕНКА РАБОТОДАТЕЛЯМИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ БИЗНЕС-ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЙ РЫНКА ТРУДА США

В статье исследуется вопрос востребованности навыков деловой коммуникации на рынке труда, как основного фактора, определяющего объем и содержание коммуникативного компонента в программах бизнес-вузов. Обзорный анализ научной периодики США позволяет сделать определенные выводы о значимости этого навыка для трудоустройства и карьерного роста выпускников бизнес-вузов, о сравнительно низком уровне их подготовки в этой области, о категориях коммуникативных навыков и компетенций, наиболее востребованных среди работодателей.

Ключевые слова: *навыки деловой коммуникации; коммуникативная компетентность; исследование рынка труда; бизнес-вузы США.*

В каждой эпохе существуют свойственные и характерные только ей тренды, идеи, понятия. Сегодня, если сделать подборку терминов, наиболее употребляемых в литературе, относящейся к сфере бизнеса, то в первой двадцатке, безусловно, найдется место таким понятиям, как эмоциональный или социальный интеллект, «soft skills», нетворкинг. Поступая на работу, особенно на руководящие позиции, кандидату сегодня часто приходится сдавать тесты не на IQ, определяющий его интеллектуальный коэффициент, как это было принято совсем недавно, а тесты на EQ, так как по некоторым исследованиям до 70% работы руководителя связано именно с этим показателем. Создавая собственное дело, современный бизнесмен вынужден опираться на нетворкинг, т.е. сеть профессиональных связей и контактов. Чтобы добиться успеха и признания, стать кумиром нового поко-

ления, необходимо быть человеком с уникальными коммуникативными способностями, с даром оратора, способным заразить своими идеями миллионы, подобно Стиву Джобсу.

Что объединяет все эти понятия? Все они имеют непосредственное отношение к коммуникации, к умению общаться в устном и письменном виде, в реальном и виртуальном мире, один на один или выступая перед миллионами. Та мысль, которую транслирует нам современный мир – это то, что коммуникация является решающим фактором, ключом к успеху в любой профессиональной деятельности. И вопрос, встающий перед учебными заведениями сегодня, – это, во-первых, какие именно коммуникативные навыки востребованы сегодня на рынке труда, и, во-вторых, в какой степени вузы отвечают требованиям и запросам рынка.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ БАЗА

В научной периодике США регулярно публикуются статьи, посвященные исследованию этого вопроса. В значительной степени благодаря Ассоциации бизнес коммуникации (ABC – Association for Business Communication), основанной еще в 1936 г., в Соединенных Штатах создана большая база для публикации научно-исследовательских работ в сфере деловой коммуникации. В 2011 г. по инициативе ABC был проведен сравнительный анализ шести научных журналов, регулярно публикующих статьи, посвященные теме деловой, менеджерской и организационной коммуникации (BMOC – business, management, organizational communication): Academy of Management Journal, Academy of Management Review, Administrative Science Quarterly, Journal of Business and Technical Communication, Journal of Business Communication, Management Communication Quarterly [5, с. 3]. Во введении авторы обозначили своей целью поощрение и облегчение задачи проведения исследований и их дальнейшей публикации преподавателями коммуникативных дисциплин (BMOC), кроме того, они отметили необходимость повысить статус изданий, специализирующихся на этой теме и соответственно престиж дисциплины в целом. В статье особо подчеркивается тот факт, что на данный момент из трех узкоспециализированных журналов из данного перечня

только один, Management Communication Quarterly, включен в списки SSCI (Social Sciences Citation Index), т.е. имеет индекс цитирования, тогда как Journal of Business and Technical Communication и Journal of Business Communication не обладают индексом цитирования. В целом авторы отмечают, что подобное положение свидетельствует о неокончательно определенном статусе данной научной области, а также о том, что ее пока не рассматривают наравне с другими профессиональными дисциплинами. И тем не менее стоит отметить, что благодаря этим изданиям мы имеем доступ к большому объему исследовательского материала, относящегося как к теории и методу преподавания деловой коммуникации, так и к вопросу ее роли и востребованности на рынке труда за последние несколько десятков лет.

КЛЮЧЕВАЯ РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Вопрос востребованности коммуникативной компетенции на рынке труда является основополагающим для определения объема и содержания коммуникативных дисциплин в программах бизнес-вузов. Поэтому неудивительно, что эта тема регулярно поднимается в научной периодике. В 2000 г. Национальная ассоциация коммуникации США (NSA – National Communication Association) провела сравнительный анализ 100 научных публикаций различного характера, посвященных важности изучения коммуникации в современном обществе. Результаты исследования были представлены в статье, опубликованной в Journal of the Association for Communication Administration [6, с. 1–25]. Авторы выявили четыре основных сферы, которые наиболее часто затрагиваются в научных публикациях и для которых коммуникативная компетенция представляет особую важность: для целостного развития личности, для совершенствования образовательного процесса, для общества в целом и преодоления культурных барьеров, для успешной карьеры и функционирования бизнеса в целом. Статья заканчивается пятым разделом, посвященным публикациям, отмечающим важность преподавания коммуникативных навыков преподавателями, которые бы были специалистами в этой области, а также указывающим на необходимость создания кафедр коммуникации.

В том, что касается важности коммуникативной компетенции для карьеры и бизнеса, авторы исследования, проанализировав 50 публикаций за 20 предыдущих лет (с 1978 по 1998 год), выявили восемь наиболее часто поднимаемых в научной периодике тем. Во-первых, коммуникативное образование помогает студентам найти желаемую работу. Во-вторых, устная коммуникация и умение активно слушать относятся к базовым профессиональным навыкам, востребованным работодателями. В-третьих, развитие определенных коммуникативных моделей поведения является ключевым фактором для работы в некоторых профессиональных областях (бухгалтерия, аудит, банковское дело, инженерные профессии, гигиена труда, информационные технологии, связь с общественностью, продажи, и др.). В-четвертых, коммуникативное образование может способствовать карьерному росту. В-пятых, коммуникативное образование помогает повысить качество и эффективность контактов с деловыми партнерами и клиентами. В-шестых, освоение коммуникативных навыков способствует повышению квалификации кадров. В-седьмых, коммуникативное образование повышает эффективность работы управляющего персонала. В-восьмых, коммуникативные навыки являются первостепенным фактором для успеха предпринимателей. Особая ценность исследованных статей, отчетов и докладов заключается в том, что они опираются, в основном, на интервью и опросы заинтересованных лиц самого широкого спектра: это представители бизнеса, среди которых присутствуют и менеджеры среднего и высшего звена, работники кадров на производстве и кадровых агентств, а также бывшие выпускники, оценивающие степень востребованности тех или иных навыков при поступлении на работу и продвижении по службе.

Отдельно стоит отметить, что в целом ряде приведенных в исследовании работ отмечалась не просто значимость коммуникативных навыков, но и то, что при приеме на работу и карьерном росте они все чаще оцениваются как фактор более важный, чем трудовой опыт или владение профессиональными навыками. Кроме того, многие авторы поднимают тему превалирования так называемых *soft skills* над *hard skills*, где под *soft skills* понимается

навык межличностного общения, а под *hard skills* – профессиональные навыки [10, 13].

НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ БИЗНЕС-ВУЗОВ

Если говорить о том, как в целом работодатели оценивают степень подготовленности выпускников с точки зрения владения коммуникативными навыками, то оказывается, что реальность пока еще далека от желаемого. Так, в 2004 г. Национальная комиссия по письменной речи США (NCW) предоставила отчет о качестве подготовки персонала в области составления письменной документации. Проанализировав результаты опроса среди сотрудников 120 американских корпораций (при доле ответивших 53,3%), Комиссия выяснила, что в значительном количестве опрошенных компаний лишь треть или даже меньшее число сотрудников обладало письменными навыками, которые фирмы оценивали бы как «ценные для компании». Кроме того, оказалось, что в целом по Америке коммерческие организации разного профиля тратят до 3,1 млрд долл. в год на обучение своих сотрудников письменным навыкам [7, с. 3–4].

Однако недостаток в области письменных навыков – не единственный, с которым сталкиваются работодатели. Многие работники кадров, отвечающие за собеседования, отмечают, что кандидаты недостаточно владеют устными коммуникативными навыками: не умеют придерживаться заданной темы, четко отвечать на поставленный вопрос, давать обратную связь и даже делают во время собеседования грамматические ошибки [8, с. 287–291]. В некоторых исследованиях указывается на то, что «выпускникам не хватает умения работать в команде, а также с представителями других культур» [3, с. 4]. В опросе, проведенном среди исполнительных директоров крупных компаний, многие респонденты отметили, что, несмотря на тот факт, что половина их работы связана с коммуникацией, их образование мало их к этому подготовило, более того, уровень такой подготовки они часто оценивают как «удручающий» [1].

ВИДЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ, ВОСТРЕБОВАННЫЕ НА РЫНКЕ ТРУДА

Стоит отметить, что низкое качество подготовки выпускников – не единственный аспект, на который обращают внимание исследователи. В фокусе внимания публикаций на эту тему регулярно оказываются также перечни конкретных коммуникативных компетенций, востребованных как на рынке труда в целом, так и применительно к конкретным профессиям.

Безусловно, к наиболее востребованным коммуникативным навыкам до сих пор относятся письменная и устная коммуникация. Относительно первой в ранее упомянутом отчете Национальной комиссии по письменной речи было указано, что письменная компетенция является «пороговым навыком» как для поступления на работу, так и для карьерного роста. Половина опрошенных компаний указала, что оценивает этот навык при приеме на работу; при этом для компаний финансового и страхового секторов, а также сектора услуг и недвижимости эта цифра достигает до 80%. Кроме того, половина респондентов отметили, что учитывают этот навык при принятии решения о продвижении сотрудника по службе. В том же отчете отмечалось, что в перечень обязанностей двух третей персонала крупных американских компаний входит та или иная форма письменной отчетности. Более половины респондентов отметили, что они «часто» или «почти всегда» составляют технические отчеты (59%), пишут официальные доклады (62%), ведут внутреннюю и внешнюю корреспонденцию (70%).

Однако стоит отметить, что владение письменной риторикой, которая на протяжении большей части XX в. считалась приоритетной для бизнеса и превалировала в программах бизнес-школ, судя по опросам последних десятилетий, отступает на второй план. Так, в 1997 г. был опубликован целый ряд исследований, посвященных этой теме. В результате анкетирования, проведенного среди 1000 менеджеров по работе с персоналом, было выявлено, что решающим фактором при приеме на работу молодых специалистов являются письменный и устный навыки, при этом «из четырех первостепенных навыков три, а именно – навык публичных выступлений, умение активно слушать и энту-

зиазм, – относятся к устным навыкам» [14, с. 170–179]. В другом опросе, проведенном среди 354 менеджеров, выяснилось, что при найме молодых специалистов самым важным из всех коммуникативных навыков опять же считается устный, и в частности умение слушать, поддерживать разговор, давать обратную связь и следовать инструкциям [4, с. 67–80]. Еще в одном исследовании того же года, проведенном среди 394 выпускников программы МБА, отмечалось, что наиболее сложные ситуации, с которыми недавним студентам приходилось сталкиваться на новой работе, требовали от них именно устных коммуникативных навыков, таких как навык убеждения и разрешения конфликтов [9, с. 7–29].

Немало внимания сегодня уделяется и вопросу соотношения определенных навыков с конкретными профессиями. Прежде всего стоит отметить, что в целом наибольший интерес к коммуникативным навыкам проявляют специалисты, связанные со сферой финансовых услуг – бухгалтерией и аудитом, а также менеджментом и маркетингом [11, с. 5–27]. Именно представители этих профессий или преподаватели этих дисциплин в вузах чаще всего инициируют исследования среди выпускников и работодателей. В том, что касается профессиональной специфики коммуникативных навыков, то здесь можно процитировать исследование, в котором указывается особая востребованность «межличностной коммуникации для бухгалтеров и аудиторов, ораторское искусство и умение слушать для менеджеров, письменные и устные коммуникативные навыки для специалистов в области маркетинга и письменные навыки для выпускников финансовых институтов» [12, с. 60–72].

В целом же очевидно, что работодатели ищут не столько бывших студентов, овладевших теми или иными навыками, а сложившихся профессионалов с определенными поведенческими моделями. И в данном случае показательным является обзорное исследование, проведенное в 2011 г. Конрадом и Ньюберри, которым на основе 217 научных публикаций удалось классифицировать основные навыки, востребованные на рынке труда. Из 24 выделенных навыков девять подпадают под *категорию организационных коммуникативных навыков*: инициирование открытого обсуждения; разрешение конфликтов; налаживание информа-

ционных потоков; умение обучать важным навыкам; использование информационных технологий; умение давать обратную связь; ведение переговоров; ведение деловой переписки; создание убедительных презентаций. Семь относятся к разряду *лидерских коммуникативных навыков*: умение вызвать энтузиазм; быть катализатором изменений; сплачивать коллектив за счет синергии и товарищеских отношений; умение выражать поддержку; мотивировать, убеждать и генерировать оптимизм. Семь связаны с *межличностными коммуникативными навыками*: умение активно слушать; достигать взаимопонимания; контролировать свои эмоции; строить доверительные отношения; общаться с представителями разных культур; проявлять уважение; налаживать отношения [2, с. 4–23].

Выводы

Какие же выводы следует сделать бизнес-школам? Во-первых, очевидно, что роль коммуникативных навыков в сфере бизнеса на сегодняшний день трудно переоценить. Коммуникативная компетентность является крайне важной как в процессе поиска работы, так и в карьерном росте. При этом в определенных профессиональных областях роль этого навыка может значительно возрастать и даже оказываться решающей. В результате, учитывая тот факт, что навык межличностного общения, или *soft skills*, имеет порой даже больший вес, чем узко профессиональные навыки, *hard skills*, становится очевидным, что место и объем этой дисциплины в программах бизнес-школ, а также в научно-исследовательской работе и в научных публикациях следует пересмотреть.

Во-вторых, говоря о наиболее востребованных коммуникативных навыках на сегодняшний день, необходимо отметить, что на передний план выходят, с одной стороны, устные навыки, чье понимание при этом значительно расширяется, включая в себя и умение активно слушать, и давать обратную связь, и вселять энтузиазм и многие другие. Крайне важными остаются и навыки письменной риторики, которые теперь часто вплотную соприкасаются с информационными технологиями, если речь идет об умении составлять документацию в различных форматах, созда-

вать слайды или вести электронную переписку. Одновременно с этим все больше проявляется интерес к компетенциям, связанным с межличностным общением – индивидуальным, коллективным, а также с взаимодействием между представителями различных культур. Регулярно в перечне востребованных умений упоминаются и те, что теперь уже традиционно относятся к эмоциональному интеллекту – умение контролировать свои эмоции, устанавливать взаимопонимание, вселять доверие.

В-третьих, очевидно, что работодатели хотят видеть во вчерашних выпускниках не растерянных новичков с красными дипломами, а сложившуюся личность с выработанными поведенческими моделями. Никто не ожидает, что человек на новом рабочем месте будет знать все тонкости ремесла, но умение сориентироваться в новой обстановке, не постесняться задать вопрос и обратиться за помощью, наладить отношения в новом коллективе, т.е. именно коммуникативная компетентность порой быстрее помогает становлению способного и перспективного работника, чем многие тома узкопрофессиональных знаний. И это, безусловно, ставит новые и трудные задачи перед всей системой бизнес-образования.

Литература

1. *Argenti Paul A., Forman J.* Should business schools teach Aristotle? // *Strategy & Business*. – 1998. – Retrieved August 14, 2004 from the World Wide Web at (URL: <http://www.strategy-business.com/briefs/98312>).

2. *Conrad D., Newberry R.* 24 Business communication skills: Attitudes of human resource managers versus business educators // *American Communication Journal*. – 2011. – № 13.

3. *Graduates are not prepared to work in business/Association Trends*. – June 1991.

4. *Maes J.D., Weldy T.G., Icenogle M.L.* A managerial perspective: Oral communication competency is most important for business students in the workplace // *The Journal of Business Communication*. – 1997. – № 34.

5. *Martin J. St Clair, Davis B.D., Krapels R.H.* A Comparison of the top six journals selected as top journals for publication by business

communication educators // The Journal of Business Communication. – 2012. – № 49.

6. *Morreale S.P., Osborn M.M., Pearson J.C.* Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication // Journal of the Association for Communication Administration. – 2000. – № 29.

7. National Commission on Writing. Writing: A ticket to work... or a ticket out. College Entrance Examination Board. – New York, NY, 2004.

8. *Peterson M.S.* Personnel interviewers' perceptions of the importance and adequacy of applicants' communication skills // Communication Education. – 1997. – № 46.

9. *Reinsch N.L., Shelby A.N.* What communication abilities do practitioners need? Evidence from MBA students // Business Communication Quarterly. – 1997. – № 60.

10. *Robles M.* Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business Communication Quarterly. – 2012. – № 75.

11. *Sharp M.R., Brumberger E.R.* Business Communication Curricula Today: Revisiting the Top 50 Undergraduate Business Schools // Business Communication Quarterly. – 2013. – № 76.

12. *Wardrobe W.J.* Department chairs' perceptions of the importance of Business communication skills // Business Communication Quarterly. – 2002. – № 65.

13. *Weber M.R., Crawford A., Don Dennison.* North Carolina Human Resource Professionals' Perceptions of Soft Skill Competencies // Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism. – 2012. – № 11.

14. *Winsor J.L., Curtis D.B., Stephens R.D.* National preferences in business and communication education // Journal of the Association for Communication Administration. – 1997. – № 3.

И.И. Климова

канд. филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

Д.Г. Васьбиева

канд. экон. наук, доцент
(Финансовый университет)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Возросший интерес к проблемам иноязычной межкультурной коммуникации в современном мире в значительной степени вызван глобализацией, которая подразумевает формирование единого (всеобщего) международного экономического, правового и культурно-информационного пространства. Глобальные изменения в информационной, коммуникативной, профессиональной и других сферах современного общества определили качественно новые направления системы образования, необходимость создания новой образовательной среды, где лингвистическое образование сосредоточено на развитии иноязычной компетенции в соответствии с ценностными приоритетами личности. Процесс освоения и приобщения личности обучающегося к иноязычной культуре происходит в условиях меняющихся ценностных отношений личности к социально значимым ценностям – образованию, познанию, профессии, иностранному языку, иноязычной межкультурной коммуникации. Основными предпосылками гармоничности и преемственности образования послужили интеграция России в европейское образовательное пространство, общие тенденции к модернизации и глобализации образования, присоединение России к Болонскому процессу.

Одним из обязательных компонентов программы высшего профессионального образования и условий развития личности в контексте иноязычной культуры является овладение иностранными языками. Как известно, содержание образования традиционно рассматривается как совокупность «знаний», «умений», «навыков», которые должны быть усвоены обучаемыми. Однако

для профессионального самоопределения, предполагающего выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей, этот образовательный результат не является ключевым. Другими словами, в современной системе образования иностранный язык должен выступать не только как средство решения языковых задач, но и как средство решения социальных и профессиональных задач. Иноязычная компетенция, отражающая результат высшего профессионального образования, в отличие от совокупности знаний, умений, навыков, гарантирует готовность выпускников вузов различных специальностей продуктивно реализовать в иноязычной среде полученные знания в условиях реальной профессиональной среды.

Высокий профессионализм и конкурентоспособность будущего специалиста определяются не только объемом системно-языковых, культурологических и социокультурных знаний, но и умениями, а также способностями, позволяющими ему адекватно проявлять себя в ситуациях межкультурного общения в любом профессиональном формате. Как известно, межкультурные различия в деловой среде могут привести к дисбалансу в работе механизмов принятия решений, самоорганизации, разрешения конфликтов. Согласно данным Американской академии менеджмента, 55% международных альянсов и 78% слияний и поглощений распадаются в течение первых трех лет. В основе данного распада лежат не экономические проблемы, а культурная «нестыковка» коллективов, сложности построения организационных структур из людей с разным национально обусловленным менталитетом и с разными стратегическими методами ведения бизнеса, одним словом, проблемы в межкультурных коммуникациях. Именно грамотный и внимательный подход к управлению культурными особенностями сотрудников позволит избежать провалов на конкретных рынках.

На наш взгляд, активизация взаимодействия разных культур в эпоху глобализации объективно потребовала новых подходов к обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов. В этой связи целесообразно включить культурологический аспект в учебно-методические комплексы по иностранным языкам. По крайней мере, большинство отечественных методистов

едины во мнении, что необходима качественно новая совокупность приемов, способов в развитии иноязычной коммуникативной компетентности студентов как языкового, так и неязыкового вуза [5; 6; 7, с. 31; 8; 9; 10].

Обучение иностранному языку предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции наряду с предметно-практическим взаимодействием в совместной деятельности преподавателя и студентов, а также в самостоятельной работе студентов. При этом цель обучения – достижение студентом такого уровня компетенции, который обеспечил бы адекватное и корректное решение коммуникативных задач в изучаемых ситуациях социально-бытового, делового и научного общения.

Многие методисты до недавнего времени употребляли термин «компетенция» (языковая или речевая) [1] при определении цели обучения иностранному языку. Под компетенцией понимается способность творчески выполнять деятельность на основе сформированных мотивов, личностных качеств, умение использовать нормативно-приемлемые образцы поведения в профессиональной области. В основе развития профессионализма и конкурентоспособности современного специалиста лежит овладение компетенцией. Однако в последнее время методическая литература разделяет понятия «компетентность» и «компетенция», опираясь на трактовку данных терминов в русскоязычных толковых словарях [18, с. 248]. О «предметной и коммуникативной компетентности» пишет И.А. Зимняя [2, с. 45]; термин «профессиональная компетентность» получил широкое распространение в современных методических работах, аргументированное «разведение» двух терминов приводится в работах А.И. Сурыгина [23].

На наш взгляд, важно разграничить «языковую компетенцию» и «коммуникативную компетентность». Языковую компетенцию можно описать как ресурсное качество, которое является источником процесса принятия эффективных решений и определяет уровень компетентности. Иными словами, языковая компетенция в результате обогащения знаниями, умениями, навыками переходит на более высокий уровень развития и «превращается» в профессиональную компетентность как важное интегративное качество личности.

Языковая компетенция отвечает за правильный выбор и использование языковых средств (фонетических, орфографических, лексических, грамматических) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения; коммуникативная компетенция включает механизмы, приёмы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения; понятие культурной компетенции совпадает с понятием культурной грамотности и предполагает знание политических реалий, фразеологизмов, терминов, диалектизмов и т.д. Понятие межкультурной коммуникативной компетенции достаточно четко сформулировал И.Л. Плужник: «...она (МКК) представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать своё поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения...» [19, с. 6].

Коммуникация представляет собой социально обусловленный процесс передачи информации и обмена мыслями, чувствами между людьми в различных сферах творческой и познавательно-трудовой деятельности для эффективного общения. Общение – устно-речевое вербальное и невербальное взаимодействие, реализуемое в практической деятельности. Итак, как мы видим, понятие «коммуникация», по сути, является синонимом понятия «общение», но коммуникация шире, чем общение. Раскрывая смысл понятия «межкультурная коммуникативная компетенция», О.А. Леонтович особо отмечает, что межкультурная компетенция «является конгломератом трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции». Мы считаем, что утверждение О.А. Леонтович об образовании принципиально нового целого, «которое обладает собственными признаками, отличными от каждого из компонентов, взятых в отдельности» [16, с. 32–33], заслуживает самого пристального внимания.

В современных условиях иноязычная коммуникативная компетентность специалиста является одним из важных и приоритетных аспектов профессиональной подготовки выпускника экономического вуза. Профессиональную коммуникативную компетентность можно рассматривать как способность успешнее решать как практические, так и духовно-нравственные комму-

никативные задачи в процессе взаимодействия с представителями другой культуры.

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность как компонент делового общения (в широком смысле) представляет собой способность решать бизнес-задачи и принимать эффективные решения для достижения результата в контексте другой бизнес-реальности и другой культуры. В данном исследовании под культурой понимается «совокупность моделей поведения людей, способов их деятельности и результатов этой деятельности, включая материальные и духовные ценности человечества, а также сложившиеся в обществе представления и суждения о мире» [13]. Нас интересует подход, который связан с дидактическими аспектами адаптации обучаемых к особенностям чужой культуры и возможностью обучаемых реализовать свои коммуникативные намерения в рамках повседневных и профессиональных задач с учетом социокультурного фактора.

Для методистов и лингводидактов, ориентированных на формирование коммуникативной компетентности на иностранном языке, важен факт отражения национальной культуры в языке (в его лексиконе, грамматиконе, прагматиконе), в речевой деятельности, в невербальной коммуникации. Очевидно, что и лексика, и грамматика, усвоенные в отрыве от речи вне конкретного контекста их возможного употребления, не решают задачу эффективной коммуникации. Необходимо сформировать у обучаемых способность осуществлять эффективную коммуникацию в соответствии с условиями общения, в рамках культурного контекста. Важно отобрать языковой и речевой материал в соответствии с потребностями и возможностями обучаемых, с реальными речевыми ситуациями их потенциального общения.

Процесс адаптации обучаемого к особенностям чужой экстралингвистической действительности через язык понимается многими методистами как процесс аккультурации обучаемого и превращение его в языковую личность, обладающую коммуникативной компетентностью и межкультурной компетентностью (МКК), в личность, «способную выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [23].

В каждой культуре, в том числе иноязычной, можно выделить следующие компоненты: культурная доминанта макросоциума (совокупность идеалов, ценностей, общественных стереотипов в национальных масштабах); культурные ценности микросоциумов (социальных групп); профессиональная культура; индивидуальная культура; внешнекультурные навыки. Эти подструктуры могут эксплицитно или имплицитно присутствовать на разных языковых уровнях и проявляться в речи. Учет этих составляющих и должен определять спектр интересов современной лингводидактики, ориентированной на формирование культурной грамотности языковой личности; основные направления развития стратегии и тактики учебно-методических мероприятий при обучении иноязычному общению; основные направления развития языковой политики, методологию обучения иноязычному общению. Одной из центральных задач при этом является создание методической концепции, ориентированной на формирование такой языковой личности. Подобная концепция разрабатывается нами для неязыкового вуза на основе когнитивно-деятельностного подхода.

Говоря о сущности понятия «межкультурная компетенция», необходимо отметить, что существует несколько подходов к его трактовке. В рамках когнитивного подхода данное понятие рассматривается как когнитивные знания, воплощающиеся в поведенческих навыках. Цель данного подхода – совершенствование понимания и повышение уровня толерантности в принятии других культур. Поведенческий подход включает в себя возможность адаптации общих поведенческих навыков к условиям межкультурной коммуникации. Необходимо также упомянуть подход, согласно которому «культурной компетенцией можно считать действие, которое соответствует и эффективно используется для определения культурной идентичности какой-либо конкретной ситуации» [15, с. 53]. Однако, несмотря на разнообразие подходов, существует общее положение, присущее большинству из них и заключающееся в том, что межкультурной компетенции соответствует действие, в котором участвуют респонденты двух разных культур, способных достигать цели на основе компетентного поведения, помогающего пониманию другой культуры [15].

В работах известных методистов встречается большое разнообразие дефиниций и характеристик межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция – «это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Межкультурная компетенция не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [11, с. 218]. Данная трактовка межкультурной компетенции наиболее четко и полно отражает, по-нашему мнению, сущность и содержание межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция означает также готовность и способность принимать адекватные решения в повседневных сценариях, добиваясь положительных результатов, осуществляя выбор адекватных моделей поведения и, что немаловажно подчеркнуть, сохраняя свою индивидуальность и развивая способность к самопознанию [15].

К характеристикам межкультурной компетенции исследователи относят следующие умения:

- ориентироваться в феноменах иного образа жизни, сознания и системы чувств, иерархии ценностей;
- воспринимать и понимать факты иной культуры, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различие и общность;
- вступать с ними в диалог, критически осмысливать их и тем самым обогащать собственную картину мира [20, с. 20].

Как следует из приведенных выше дефиниций и характеристик, интерпретации понятия «межкультурная компетенция», его компонентная наполняемость разнообразны, но вместе с тем все они сходятся в том, что межкультурная компетенция не

ограничивается наличием у обучающихся знаний культурных стандартов страны изучаемого языка, знаний о сходствах и различиях своей и иной культуры. Межкультурная компетенция представляет собой сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной и некоммуникативной деятельности и поведения студентов в условиях межкультурного взаимодействия.

Важным результатом формирования межкультурной компетенции студентов экономических вузов, на наш взгляд, является развитие у них таких качеств и способностей личности, как способность к непрерывному образованию, подразумевающая стремление расширять знания о культурной и социокультурной жизни страны изучаемого языка и родной страны, межкультурной адаптации, способности к рефлексии, толерантности и эмпатии. Остановимся на них подробнее.

Развитие межкультурной компетенции невозможно без рефлексии, относящейся к важнейшим психологическим механизмам, позволяющим определить отношение личности к собственному действию и обеспечить преобразование этого действия в соответствии с условиями межкультурного общения. Рефлексия (позднелат. *reflexio* – обращение назад, отражение) представляет собой форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и их законов, деятельность самопознания, раскрывающего специфику духовного мира человека.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимается самоанализ деятельности и ее результатов [22]. Рефлексия позволяет, с одной стороны, анализировать, корректировать и регулировать учебную деятельность, направленную на формирование межкультурной компетенции, с другой – собственное речевое и неречевое поведение обучающихся при взаимодействии в реальных условиях межкультурной коммуникации.

Характерной чертой личности, обладающей высоким уровнем сформированности межкультурной компетенции, является также толерантность. Рассматривая феномен «толерантность», следует отметить многообразие трактовок его сущности с пози-

ций различных наук. В философии толерантность предстает как отношение Я – Ты для достижения общности, как общечеловеческая ценность, как чувственно-эмоциональная основа общения и один из его способов, представляющих рациональную составляющую общения. В этике толерантность трактуется как нравственный принцип межличностного взаимодействия, определенный нравственный императив, моральная ценность и моральное качество личности, состоящее в совокупности установок на диалог, понимание и принятие «другого». В психологии толерантность является бессознательной установкой, состоящей в эмоциональной готовности индивида к поиску и достижению общности между образом Я и претворенным в сознании индивида образом «другого». Часто толерантность рассматривается как способ преодоления антагонизма и неприятия. Однако эта позиция не является правомерной, поскольку не учитывает одно важное препятствие в межличностных отношениях, которое призвана преодолеть толерантность, а именно – безразличие. Таким образом, быть толерантным означает быть равнодушным, внимательным и доброжелательным к окружающим. Толерантная личность – это личность, способная акцептировать разнообразие мира. «Важной чертой толерантной личности является не просто отказ от претензии на монопольное обладание истиной, но и критичность понимания, способность поставить все окружающее под сомнение и затем доказательно обосновать свою, чужую или общую с «другими» точку зрения» [14, с. 42].

С понятием толерантности тесно связано понятие эмпатии, представляющее своего рода один из высших уровней последней. Благодаря эмпатии мы приобретаем способность «непроизвольного перевоплощения в других людей» [21, с. 24] с той целью, чтобы стать на их место и постараться почувствовать и понять то, как они чувствуют, почему так поступают. Эмпатия – главный путь самоактуализации человека [17] и одно из условий совершенствования личности. Формирование у студентов эмпатии как психологического механизма межличностного взаимодействия связано с развитием умений соотносить свое и чужое, преодолевать страх и неуверенность перед незнакомыми явлениями в различных сферах деятельности иного лингвокультурного сооб-

щества, принимать на себя новые роли в ситуациях межкультурного общения. Эмпатические умения позволяют прогнозировать возможные коммуникативные неудачи, а также избегать их. На наш взгляд, наиболее значимыми эмпатическими умениями, которые нужно развить у студентов технического вуза базового курса, являются следующие:

- принимать и понимать позицию другого человека;
- учитывать социокультурную специфику партнера по общению при выборе вербальных и невербальных средств общения;
- принимать и относиться уважительно к иной системе ценностей, иному мировидению и мировоззрению.

Помимо вышеназванных качеств и свойств показателем сформированности межкультурной компетенции является способность личности к адаптации в рамках двух и более культур, к так называемой «межкультурной адаптации» [5]. Следовательно, личность, способная адаптироваться к другой культуре, обладает такими качествами, как уважение и толерантное отношение к культуре народов других стран и своего народа, готовность изменять стереотипные представления, преодолевать предрассудки в связи с приобретением новых знаний и опыта, осознание и проявление себя как равноправного и полноценного участника-субъекта диалога культур, способного осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие. Другими словами, межкультурная адаптация объединяет в себе все вышеназванные качества и способности личности.

И наконец, важнейшим результатом формирования межкультурной компетенции студентов экономического вуза должна стать способность к непрерывному образованию и совершенствованию в направлении поликультурности.

Поскольку межкультурный компонент существует у всех компетенций, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию, то формирование межкультурной компетенции при использовании межкультурного компонента возможно лишь на основе развития всех видов речевой деятельности в их взаимосвязи и взаимозависимости.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов является движущей силой позитивных изменений личности на основе рефлексии, ориентированности на постижение ценностей другой культуры, на осознание обучаемыми национальной культуры и родного языка и повышение чувства гражданственности.

Литература

1. *Бим И.Л., Миролубов А.А. и др.* Учебные стандарты школ России. – М.: Иностранные языки, 1998.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд. – М., 1999. – С. 384.
3. Программа по иностранным языкам для неязыковых вузов. – М., 1995.
4. Большая советская энциклопедия. URL: http://slovari.yandex.ru/search.xml?text=enc_abc&enc_abc=*&how=enc_abc_rev&encpage=bse, свободный. Russ Portal Company Ltd 2001.
5. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2001.
6. *Сафонова В.В.* Культуроведение и социальное в языковой парадигме. – Воронеж, 1992.
7. *Баграмова Н.В.* Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как вторым иностранным в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1993. – С. 31.
8. *Глухов Б.А., Щукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., 1993.
9. *Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б.* Учитель иностранного языка: мастерство и личность. – М., 1993.
10. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
11. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001.
12. *Зимняя И.А.* Указ. соч. С. 45.
13. *Клоков В.Т.* Французский язык в Африке. – Саратов, 2000.

14. *Комогоров П.Ф.* Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000.

15. *Корочкина М.Г.* Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2000.

16. *Леонтович О.А.* Международное обучение на базе Центра американистики ВГПУ // Модернизация содержания и методов иноязычного обучения как приоритетное направление в условиях непрерывного языкового образования: тез. докл. II регион. науч.-практ. конференции, Волгоград 17–18 янв. 2003 г. / сост.: С.А. Пятаева, М.А. Железнякова. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 32–33.

17. *Маслоу А.* Способы поведения, ведущие к самоактуализации. – М., 1991.

18. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М., 1986. – С. 248.

19. *Плужник И.Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень. – 2003.

20. *Прохорец Е.К.* Обучение чтению современной немецкой художественной литературы для юношества (старшие классы школ с углубленным изучением иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2001.

21. *Рахлевская Л.К.* Самовоспитание: культура мышления и развитие интеллекта учащихся. – Томск, 1994.

22. *Соколова Л.А.* Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1.

23. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб., 2000. – С. 170.

О.М. Козаренко
канд. геогр. наук, доцент
(Финансовый университет)

ИНОЯЗЫЧНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ

В статье приводятся результаты анкетирования по выявлению сформированности исследовательской компетенции у студентов экономического профиля; показывается роль дисциплины «Иностранный язык» в формировании исследовательских навыков; дается обоснование необходимости выделения иноязычной исследовательской компетенции, которая становится неотъемлемой частью формирования специалиста будущего.

Ключевые слова: исследовательская компетенция; иноязычная компетенция; иноязычная исследовательская компетенция; студенты экономического профиля.

В последние годы преподавателям иностранного языка все чаще приходится готовить студентов для участия в научных конференциях на иностранном языке. Как следует относиться преподавателю к этой работе и как правильно ее организовать? Можно ли ее ограничить только проверкой грамотности написания иноязычного текста и правкой устного выступления? Но и это только одна сторона медали. Какие сложности возникают перед студентами, решившими провести исследование на иностранном языке? Какие трудности они при этом испытывают? Можем ли мы, преподаватели иностранного языка, способствовать развитию исследовательской компетенции средствами нашей дисциплины?

Прежде чем дать ответы на все эти вопросы, нам необходимо, во-первых, осознать всю значимость работы по приобщению молодых специалистов к проведению научных исследований. Актуальность этой проблематики мы определили в контексте трех последующих уровней:

I. Глобальная значимость определяется тем, что именно научные исследования лежат в основе национального роста любой страны и повышают ее конкурентоспособность на мировом рынке.

II. На национальном уровне важность проблемы связана с принятым курсом на модернизацию российской экономики и последовательным переходом на инновационное развитие [1].

III. В рамках конкретного учебного заведения, а именно Финансового университета, перед нами стоит задача создания отраслевого национального исследовательского центра.

Во-вторых, определим действующие лица образовательно-педагогического процесса, которые будут участвовать в формировании исследовательской компетенции. К ним относятся, с одной стороны, преподаватели иностранного языка (ИЯ), остепененные и не остепененные, со званиями и без званий. Но: а) обладающие знаниями о стране в самых разных аспектах и отсюда поливалентные; б) способные работать в русле междисциплинарности; в) имеющие опыт общения с носителями языка и понимающие социокультурные особенности другой нации и ее ментальность. С другой стороны, это студенты-бакалавры, которые должны стать квалифицированными кадрами, владеющими основами профессиональной культуры и базовыми компетенциями, обеспечивающими современную квалификацию кадров массовых профессий в области экономики.

Таким образом, речь идет о начальном этапе вузовской подготовки будущих специалистов и именно в этом и будет состоять основная сложность и специфика формирования у них исследовательской компетенции (ИК).

Для проверки степени сформированности ИК у студентов бакалавриата было проведено следующее исследование, практические методы работы которого включали: анкетирование, наблюдение, анализ результатов деятельности студентов, изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта, создание нового опыта.

Анкетирование носило как качественный, так и количественный характер. Некоторые вопросы были достаточно общими, направленными на выяснение понимания студентами осо-

бенностей науки как отрасли человеческой деятельности, а также методов научного исследования. Другие имели более конкретный характер и ориентировались на особенности исследовательской работы на ИЯ.

По результатам анкетирования среди франкофонных студентов 1–4-го курсов университета было выявлено, что значительная часть студентов не видела разницы между образовательной и научной деятельностью. 20% опрошенных не расценивали науку как отрасль человеческой деятельности, связанную со знанием или с получением нового знания. Вот некоторые из ответов: «Наука – это жизнь!» (1-й курс); «крайне интересная вещь» (1-й курс); «сфера человеческой деятельности» (3-й курс); «изучение и исследование конкретного предмета» (3-й курс); «исследование проблемы» (4-й курс).

69% опрошенных студентов младших курсов были убеждены в необходимости знания методов научного исследования, обращая внимание, с одной стороны, на их универсальность, с другой – на то, что это может им помочь в их учебной деятельности: «для поиска информации в профессиональной сфере»; «методы универсальны, это поможет в профессиональной деятельности».

Это цифра возросла до 88% у студентов 3-го и 4-го курсов, которые полагали, что методы научного поиска «будут полезны в их дальнейшей работе», а также указывали следующие аргументы: «чтобы уметь систематизировать информацию», «чтобы структурировать мои высказывания», «продвигаться в моей карьере», «чтобы хорошо написать выпускную работу», «чтобы сделать правильные выводы, надо уметь анализировать», «чтобы понимать происходящее и уметь сформулировать свое отношение к нему».

70% опрошенных убеждены в том, что они уже владеют методами научного поиска, аргументируя это такими высказываниями как: «структурировал информацию»; «исследовал тенденции и статистику»; «использовал учебники, статьи, новости».

На вопрос о роли преподавателя в пробуждении интереса к науке и исследовательской работе три четверти опрошенных студентов младших курсов оценили ее как ведущую.

На старших курсах вариативность ответов возрастает: четверть опрошенных отмечают, что именно преподаватель пробудил интерес к науке, однако 64% видят в преподавателе скорее консультанта.

48% студентов предпочитают выполнять исследование на иностранном языке в группе, для 14% это не имеет значения. Один из ответов звучал так: «Когда интересно, то один, когда неинтересно – в группе».

При выполнении исследования, работая с источниками на иностранном языке, 65% опрошенных утверждали, что они излагают прочитанное своими словами, т.е. переформулируют. 25% меняют местами части фраз, а 10% копируют отрывки и вставляют их в работу без изменения.

При выполнении исследовательской работы на ИЯ студенты полагают, что для них наиболее важно научиться анализировать данные (44%), далее в порядке убывания – излагать мысли (34%), работать со статистикой (21%).

Более 80% опрошенных считают, что главным препятствием их участия в исследовательской работе является нехватка времени, около 10% не знают, как это делать. Остальные не видят в этом большого смысла.

На вопрос: «Какие эмоции вызывает у Вас исследовательская работа?» – 37% ответили «удовлетворение», соответственно: рост самооценки, радость, гордость, превосходство над другими (7%). 13% испытывают безразличие.

Обратимся к анализу результатов анкетирования. Очевидно, что отсутствие четкого понимания того, что же такое наука и вызывает те сложности, с которыми преподаватели сталкиваются при руководстве исследовательской работой студентов, а именно: студенты бакалавриата при подготовке исследовательской работы часто рассматривают ее в качестве учебного задания. Они дают на иностранном языке определение понятия, описывают его характеристики или особенности. Презентации такого уровня обычно содержат большое количество фотоиллюстраций, часто не сопровождаемых подписями. В таких работах отсутствует проблематика, а следовательно, аргументация, минимизированы количественные параметры и их анализ и т.д.

Обращает на себя внимание и тот факт, что, не всегда понимая до конца суть научного метода познания, студент считает, что владеет им в полной степени. Неслучайно при этом около половины опрошенных испытывают потребность научиться анализировать на ИЯ данные и правильно излагать свои мысли.

Требует осмысления и то, какой видится студентам бакалавриата роль преподавателя в пробуждении интереса к науке. То, что больше половины опрошенных видят преподавателя в роли консультанта (а не играющего решающую роль), вызвано, на наш взгляд, тем, что речь идет о преподавателях иностранного языка, а не о преподавателях специальных кафедр. На старших курсах снижение ведущей роли преподавателя, по сравнению с младшими курсами, может быть связано с возрастанием уровня их профессиональной автономности. Несмотря на то, что только один студент из опрошенных посчитал роль преподавателя формальной, мы должны понимать, сколь велика и значима наша задача в формировании исследовательских качеств личности и насколько она востребована молодыми будущими специалистами.

Предпочтение студентов проводить исследования в группе, на наш взгляд, объясняется тем, что в группе «знающие» восполняют пробелы «незнающих», а это уменьшает степень индивидуальной ответственности последних за работу. Таким образом, идет компенсаторное восполнение несформированности иноязычных и исследовательских компетенций

Недостаточно четко при работе с иностранными источниками студенты понимают, что такое плагиат, если 10% из них «по привычке» вставляют чужие авторские тексты в работы под своим именем, а также не указывают источника предоставленной информации, демонстрируя графики или таблицы.

Исследования показали, что у большей части опрошенных не сформирована компетенция по рациональному планированию рабочего времени.

Анализ вышеприведенных данных свидетельствует о недостаточной сформированности ИК у опрошенных студентов, изучающих французский язык. Это проявляется в отсутствии:

- понимания сути исследовательской работы; неумении видеть проблему, строить гипотезу, аргументировать (даже на родном языке);

- понимания роли факта, как основы для обобщения и умозаключения;

- навыка работы с источниками информации на ИЯ (трудность подбора источников, определение их достоверности). Выбор источника информации часто определяется по степени его доступности в соответствии с уровнем владения ИЯ (использование порой электронных переводчиков для понимания содержания);

- структуры высказывания, плана изложения. Изложение материала часто копирует структуру первоисточника;

- критического восприятия информации (например, воспроизводится от своего имени персонализированное отношение автора статьи к проблеме; однобокий характер критических замечаний и т.д.);

- уважения к чужой интеллектуальной собственности. Часто используются заимствования без указания источника информации;

- потребности выразить свое видение проблемы и путей ее решения;

- стремления к переосмыслению имеющихся положений и основ, их оригинальной трактовке.

Причины трудностей, возникающих при организации исследовательской работы студентов, связаны, на наш взгляд, с частичной утратой культуры научного исследования в последние десятилетия; с недостаточной ее востребованностью в учебном процессе; различием требований преподавателей разных дисциплин к выполнению студенческого исследования. Определённую роль при этом может играть и увеличение доли виртуального общения, с упрощением форм высказывания, стиранием границ языковых регистров, что может уменьшать требования к мыслительной деятельности учащихся и лишать их части языковых средств, необходимых для формулирования осмысленного высказывания.

Опираясь на многолетний опыт руководства научной работой студентов, изучая развитие их творческой компетенции в процессе исследовательской работы, на международной конференции «Актуальные и перспективные задачи образования и

подготовки преподавательских кадров», которая состоялась в мае 2013 г. в университете г. Монреаль (Канада), мы предложили следующее определение **научно-исследовательской работы студентов**: *«Работа студента, направленная на освоение основ научной методологии и углубленного изучения конкретного аспекта научной проблемы, способствующая активизации его творческой, образовательной и познавательной деятельности и создающая предпосылки для формирования креативного мышления и творческой самореализации».*

В ходе научно-исследовательской работы у студентов формируются *исследовательские компетенции*, а именно умение:

- увидеть проблему;
- подбирать источники информации для ее раскрытия;
- критически оценивать подобранную информацию;
- применять методы научного поиска для решения исследовательской задачи;
- опираться на полученные знания в разных областях;
- комбинировать знания с опорой на воображение в поисках оригинального решения проблемы;
- систематизировать информацию, вычлняя главное и второстепенное;
- работать со статистическими данными;
- анализировать и делать выводы;
- испытывать потребность в получении знаний;
- не останавливаться на достигнутом.

Если мы обратимся к мировому опыту и посмотрим, каковы же основные исследовательские компетенции востребованы сегодня и будут востребованы в будущем, то увидим, что для поданных восьми стран, в которых проводилось изучение этой проблемы (Франция, Германия, Финляндия, Нидерланды, Объединенное Королевство, Швейцария, Япония, США), идеальный портрет сформировавшегося исследователя включает в себя следующие научные компетенций [2].

1. Научные знания 2. Способность к изучению и совершенствованию (обновлению), 3. Умение сформулировать проблематику исследования 4. Способность к анализу и владению информационными средствами высокого уровня техничности*.

5. Умение работать на стыке дисциплин*. 6. Способность объединять, интегрировать уже имеющиеся знания. 7. Способность к саморазвитию. (Звездочкой отмечены ключевые компетенции будущего.)

Возвращаясь к специфике формирования ИК у студентов бакалавриата, отметим, что для нее характерна большая вариативность тем проводимых исследований.

Известно, что глубина исследовательской работы достигается за счет последовательного и углубленного ее изучения. Однако развитие ИК на начальном уровне вузовской подготовки для большинства студентов идет в сторону расширения изучаемых тем. Последнее определяется скорее образовательным процессом, подключением все новых дисциплин, чем решением первоначально поставленной исследовательской задачи. Расширение структуры познавательной деятельности сопровождается и расширением аспектов изучения ИЯ.

Эта специфика отражается на формах работ студентов младших курсов. Так результатом исследовательской работы для бакалавров может быть, например, изучение той или иной экономической проблемы (или одного из ее аспектов): истории ее возникновения, столкновения различных взглядов, различий в ее трактовке в рамках национальных школ, перспектив ее решения, постановка эксперимента и т.д. В этом случае работа будет носить описательный характер.

Это может быть также компиляция, если работа составлена по материалам, заимствованным у других авторов без самостоятельной их обработки и без проведения собственных исследований [3].

Для студентов младших курсов это необходимый этап для ознакомления с той или иной научной проблематикой. Результат этой работы становится более продуктивным, если к изучению привлекаются научные источники на иностранных языках или из смежных отраслей знаний. И в этом случае проведенная работа может быть хорошей стартовой площадкой для дальнейшего научного поиска.

Итак, результатом исследовательской работы на родном языке является получение студентом нового знания. Знание, по-

лучаемое на иностранном языке, это знание, отличающееся по форме его восприятия, а именно, процесс его получения идет через призму неродного языка (его морфологических, лексикологических, структурных особенностей, манеры и способа выражения, социокультурной подачи).

Например, термин «рациональное природопользование» – понятие, широко используемое в отечественной научной литературе, эквивалентно во французском языке выражению «la gestion et la protection de l'environnement», что дословно переводится как «управление и охрана окружающей среды». Для начинающего исследователя это может создавать определенные трудности, которые решаются за счет развития иноязычной компетенции. Однако для дальнейшего развития исследовательских качеств личности, полноты реализации в этом аспекте иноязычной компетенции следует говорить о необходимости формирования у студентов **иноязычной исследовательской компетенции (ИяИК)**.

Иноязычная исследовательская компетенция *формируется* с опорой на:

- **знания по специальности и иноязычные знания** (и является тем самым междисциплинарной);
- **иноязычные умения**, расширяющие познавательные возможности студента в его профессиональной подготовке;
- **личностные ценности**, учитывающие особенности межкультурного понимания.

ИяИК *реализуется* посредством решения студентами исследовательских задач различной степени сложности в соответствии с совершенствованием их иноязычной компетенции в аудиторной и неаудиторной работе.

Иноязычная исследовательская компетенция *выражается* в:

- умении сформулировать и выразить посредством иностранного языка содержание исследования как в устной, так и в письменной форме;
- владении приемами исследовательской работы в соответствии с требованиями страны изучаемого языка;
- понимании социокультурного аспекта научного общения.

В чем заключается *роль дисциплины ИЯ* в формировании иноязычной исследовательской компетенции?

1. Показать *особенности организации научных исследований в стране* изучаемого языка (в рамках выбранной специальности).

2. Познакомить с *особенностями языка науки* страны изучаемого языка (использование в научных текстах безличных форм, указательных местоимений, пассивных форм глаголов и т.д.).

3. Показать особенности *соответствия иноязычных научных терминов* в родном и иностранном языках (в случае необходимости следует прибегать к помощи специалистов для конкретизации и уточнения понятий, а также для отслеживания их изменения во времени).

4. Познакомить с *иноязычными источниками достоверной научной информации* (статистические сайты государственных служб, научные журналы и их электронные версии, электронные иноязычные научные библиотеки).

5. Обратит внимание на те *направления исследований, которые на данный момент пока не нашли достаточно широкого развития в отечественной науке*, но понятия которых широко используются в материалах страны изучаемого языка.

6. Научить письменному и устному изложению иноязычного научного материала *в соответствии с требованиями, принятыми в стране изучаемого языка* (привитие культуры составления плана, знакомство с различными его видами; аргументация, анализ, противопоставление и т.д.).

7. Сформировать опыт работы с иноязычным *статистическим материалом*.

8. Научить *уважать чужую интеллектуальную собственность*. Сформировать привычку цитирования используемых источников, правильного оформления ссылок в соответствии с правилами страны изучаемого языка.

Коммуникативные особенности иноязычной исследовательской компетенции заключаются в умении сформулировать и выразить посредством иностранного языка: проблематику исследования; причинно-следственные связи; передать логику вы-

сказывания; аргументацию; сделать выводы; выразить собственное отношение к проблематике.

Существуют ли *критерии сформированности* ИЯИК? В первом приближении мы изложили их в следующей форме.

«Я хочу». Поскольку ИЯИК является составной частью ИК, то критерием ее сформированности является *внутренняя потребность к получению новых знаний (в том числе с привлечением иноязычных источников)*. Но особенностью ИЯИК в этом случае является необходимость поддержания должного уровня владения иноязычной компетенцией.

«Я знаю». Владение *иноязычным инструментарием* для реализации методов научного поиска.

«Я могу». Появление *интеллектуальной и социальной идентификации личности*, повышающей ее самооценку, вселяющую веру в себя, формирующую пытливость и самокритичность, а также самодостаточность в профессиональной деятельности. Появление чувства сопричастности к поиску оптимального решения, а значит, улучшению жизни социума.

Подводя итог, обратим внимание на **важнейшие черты** иноязычной исследовательской компетенции.

– Умение средствами ИЯ сформулировать научное содержание исследования, включающего иноязычный понятийный аппарат. Построение собственного исследования на основе применения научных методов поиска, включая особенности национальных методологий страны изучаемого языка.

– Способность выражать и интерпретировать на иностранном языке высказывания на научную тематику в устной и письменной форме (слушать, говорить, читать и писать).

– Умение вести научный диалог с учетом знания и понимания ментальности носителей иноязычной научной культуры.

– Умение организовать свое исследование таким образом, чтобы взять лучшее из национальных научных школ страны изучаемого языка.

Литература

1. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года». Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 года № 1662.

2. URL: http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Luxembourg/Local%20Assets/Documents/Whitepapers/2011/fr_fr_wp_besoinscompetences2020_22062011.pdf.

3. URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/?f=0JrQntCb0Ks%3D&t=0JrQntCg0JU%3D&nt=930>.

Е.П. Клейменова
канд. филол. наук, доцент
(МГУ им. М.В. Ломоносова)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МГУ им. М.В. ЛОМОНОСОВА

Профессиональная подготовка магистров и аспирантов должна основываться на интегрированной модели, способствующей формированию не только языковых и социокультурных компетенций, но и иноязычной коммуникативно-профессиональной компетентности. «Project – writing» и «Team – building» рассматриваются в работе как стратегия эффективного обучения английскому языку в Школе магистров.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; языковые компетенции; социокультурные компетенции; коммуникативно-профессиональная компетентность; «Project writing»; «Team building».

Обучение английскому языку на старших курсах экономического факультета в рамках бакалавриата, в Школе магистров и в аспирантуре имеет профессионально ориентируемый характер.

Наша программа создана с учетом главных критериев профессиональной языковой подготовки экономистов: непрерывности, преемственности и повышения уровня сложности. Это является основой принятой модели профессионального образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура.

Методика обучения английскому языку в рамках рассматриваемой программы основана как на создании системы компетенций, так и на соотношении этих компетенций с целями и задачами обучения, и на распределении их по уровням обучения. Существенным этапом является разработка стратегии формирования каждой из компетенций. Компетентностная модель доказала свою эффективность.

При разработке и внедрении любой новой программы основополагающим является создание нового учебного комплекса,

отвечающего поставленным задачам. Первое издание учебного пособия «English for Senior Students of Economics» появилось в 2002 г. Оно рассчитано на бакалавров, имеющих базовые специальные знания в области макро- и микроэкономики, и призвано способствовать приобретению профессиональных навыков владения английским языком.

Создавая данное учебное пособие, мы старались решить двуединую задачу – заложить для бакалавров языковой и профессиональный фундамент, который дает нам возможность перейти к решению задач следующих более сложных ступеней в рамках образовательной парадигмы: магистратуры и аспирантуры.

Учебник нового поколения по языку должен быть оптимальным с точки зрения формирования языковых и профессиональных компетенций студентов старших курсов бакалавриата. Он также должен быть создан на базе новейших материалов в области макроэкономики. Наш учебник отвечает этим требованиям.

Совершенствование основных языковых навыков, необходимых специалистам в реальном деловом контексте, вооружает их набором инструментов, необходимых для эффективного аналитического чтения, написания аннотаций и рефератов, научных статей и докладов, для подготовки и проведения презентаций, выступлений на конференциях и круглых столах. Большое внимание уделяется не только совершенствованию стратегий, как деловых, так и языковых, но и расширению терминологического словаря по всем аспектам макроэкономики. При этом важно подчеркнуть, что термины представлены не в изолированном виде, как это принято в терминологических словарях, а в составе узусальных и наиболее распространенных словосочетаний.

Отличительной особенностью данного учебника является то, что он состоит из отдельных модулей, закладывающих навыки, необходимые для создания профессиональной компетентности в разных областях профессиональной коммуникации.

С открытием Школы магистров на экономическом факультете перед нами была поставлена задача создания пакета специальных программ с учетом определенного набора компетенций, соответствующих данному уровню подготовки специалистов.

Магистерская программа является новой, более сложной ступенью в общей методике обучения, выработанной кафедрой иностранных языков для экономического факультета МГУ. Приоритетом нового этапа обучения является написание и представление проекта по специальности обучающихся. Проект разрабатывается и презентуется командой.

Итак, два основополагающих момента: написание проекта (Project writing) и совместная работа в рамках команды (Team work). Естественно, что формируемые и развиваемые компетенции связаны с этими процессами, которые являются очень важными для профессиональной компетентности наших магистров.

Проект не завершается лишь синтезом информации собственного текста и презентацией результатов своего исследования. Данный метод позволяет сформировать целый ряд экстралингвистических компетенций чрезвычайно важных в дальнейшей профессиональной деятельности магистров. Это, прежде всего, умение работать в команде, способность оценивать личную ответственность, а также делегировать ответственность разным участникам команды.

Необходимость развития этих компетенций была вызвана тем, что представители ведущих компаний в области экономики, финансов, аудита и страхования, интервьюируя претендентов на существующие вакансии, большое внимание уделяют также и их умению работать в команде, умению решать поставленные задачи в рамках коллективного принятия решения и коллективной ответственности.

Успешная профессиональная коммуникация основана как на хорошем профессиональном языке (English for Economics), так и на эффективной стратегии. Необходимая стратегия вырабатывается и совершенствуется в среде «эффективной команды обучаемых». Студенты, работающие в команде, достигают поистине впечатляющих результатов благодаря так называемому «эффекту синергии». «Эффект синергии» во многом обусловлен высокой степенью мотивированности, элементом корпоративности в решении поставленных задач, стремлением к инновациям, желанием наиболее полно реализовать себя. Понятие «эффективная команда» включает в себя ряд основных критериев:

- четко сформулированное направление исследования, одобренное всеми членами команды;
- активное участие каждого члена команды в обсуждении и написании проекта;
- умение активно слушать и генерировать идеи;
- четкое распределение ролей и обязанностей;
- совместное принятие решений;
- разделение лидерства; функции лидера могут делегироваться другим членам команды;
- поддержание отношений с внешней средой (feed-back);
- самооценка; необходимость регулярно на каждом этапе анализировать свою работу.

Опыт обучения магистров на основе стратегии «эффективная команда», накопленный за последние годы, дает возможность положительно оценить полученные результаты. Прежде всего, важен интерактивный аспект такой стратегии: взаимодействие между магистрами в рамках команды и взаимодействие между членами команды и преподавателем «student + student + teacher», что дает возможность ставить и решать множество задач в процессе работы над проектом. Равное партнерство (equal partnership) и равная ответственность (equal responsibility) позволяют стимулировать процесс взаимодействия. Контроль участниками проекта качества и глубины исследования (self-control, peer control, group assessment) свидетельствует о степени их профессионализма. Критический анализ (critical analysis) развивает критическое мышление исследователей. Наличие в каждой команде руководителя проекта (project manager) дает возможность эффективно координировать усилия всех членов команды.

Стратегия командного метода имеет еще несколько преимуществ. Так как языковые группы магистров большие по составу – 20–25 человек, то создаются четыре или пять команд. Команды оценивают эффективность друг друга, анализируя сильные и слабые стороны научных проектов (critical assessment).

Учитывая катастрофически малое количество часов (всего три кредита, которые составляют 108 часов), командный метод является наиболее продуктивным для оптимизации овладения профессиональным языком через организацию коммуникации

партнеров. В проектной методике формирование и дальнейшее развитие языковых и различных профессиональных компетенций происходит одновременно и органично.

Важным вопросом в этом контексте является аспект трудоемкости самостоятельной работы с точки зрения трудозатрат студента и преподавателя. Названные выше три кредита, составляющие 108 часов, подразделяются в нашем учебном плане на 56 часов аудиторной работы и 52 часа самостоятельной работы, что определяет место и роль самостоятельной работы в образовательном процессе.

Таким образом, в течение обучения в магистратуре и аспирантуре происходит постоянное перераспределение доли участия преподавателя в процессе приобретения знаний обучаемыми. Акцент смещается на стимулирование у магистров и аспирантов потребности к поисковой деятельности, на формирование и совершенствование навыков самостоятельной исследовательской работы, на развитие аналитических способностей и критического анализа.

Более чем двенадцатилетний опыт разработки и последовательной корректировки стратегии обучения в Школе магистров может быть оценен сегодня как успешный. Направление исследований и темы проектов определяются совместно с ведущими профилирующими кафедрами, преподаватели которых присутствуют на финальной презентации проектов.

Основные этапы работы над проектом представлены следующей последовательностью:

- обоснование темы проекта «rationale» (один печатный лист);
- поиск и отбор литературы по теме проекта (500 страниц);
- представление аннотированной библиографии (8–10 аннотаций);
- составление тематического глоссария (200 единиц);
- написание проекта (20 страниц);
- устная презентация проекта (20 минут).

Успех работы над проектом на каждом его этапе напрямую связан с языковыми и коммуникативными компетенциями магистров.

К моменту поступления в магистратуру или аспирантуру бакалавр должен владеть широким диапазоном языковых и коммуникативных компетенций, необходимых и достаточных для работы над магистерским проектом или диссертационным исследованием. Многие из них мы закладываем и развиваем на старших курсах бакалавриата. Практика, однако, показывает, что необходимо активно совершенствовать компетенции чтения и аналитического анализа. Магистры и аспиранты не всегда умеют эффективно использовать отобранную литературу в соответствии с предметом исследования и выделять из текста нужную информацию, опуская второстепенную. Кроме того, в рамках компетенции чтения нужно прежде всего формировать навык критической оценки источника с точки зрения его информативности и релевантности для цели данного проекта. Как магистры, так и аспиранты должны уметь анализировать объективность подходов и эффективность методов авторов, положенных в основу исследования. Вот почему один из первых шагов нашей стратегии обучения в рамках магистратуры и аспирантуры – это развитие компетенции отбора и оценки литературы (*selecting and evaluating the literature*).

Что касается компетенции письма, то ее значение трудно переоценить. Она является неотъемлемой частью лингвокультурной компетентности образованного профессионала. Умение писать обзоры литературы, аннотации, рефераты, доклады, статьи, презентации, проекты и диссертации на иностранном языке «с соблюдением всех конвенций, свойственных иностранной лингвокультуре, является частью межкультурной компетентности» [1, с. 174]. Вот поэтому в нашем учебнике «English for Senior Students of Economics» мы рассматриваем основные жанровые и структурные характеристики разных видов письменных научных текстов. Анализируемые на старших курсах бакалавриата содержательно-композиционные и жанрово-стилистические особенности названных жанров определяются конвенциональными нормами, обязательными для всех научных публикаций на английском языке. Разделы учебника, посвященные развитию и дальнейшему совершенствованию письменных профессиональных навыков – «Practicing Writing Skills», – включают в себя ряд

важных блоков, вводящих и отрабатывающих стратегию написания и языковые особенности текстов научного дискурса в англоязычной литературе:

The Art of Writing Précis and Abstract.

Practicing Writing Skills.

Mastering the Written Word.

So, You Need to Write a Speech.

Select Your Quote with Care.

Guidelines to Footnoting.

Report – Writing.

Basic Principles of Research Report.

Major Steps to Write a Research Report.

Language and Style Checklist.

Наши магистры и аспиранты изучают большие массивы публикаций по экономике, финансам и управлению, взятые из монографий, экономических журналов, международных отчетов, обзоров и других специальных материалов. В процессе анализа этих материалов они продолжают совершенствовать свои профессиональные и языковые навыки реферирования и аннотирования научных экономических текстов, положенных в основу их проектов или диссертаций.

Написание обзора литературы (literature review) основано не только на освоении определенных стратегий (strategies for writing the literature review), но и на понимании жанровых особенностей этого вида научного текста (How is a literature review different from an academic research paper?). Его задача сводится к определению сферы научных интересов, определению места проекта в контексте существующих знаний и к определению направления дальнейших исследований.

Аналитическое резюме (executive summary) – новый для них жанр. Они знакомятся с несколькими моделями написания такого научного текста, с основными требованиями, предъявляемыми к его структуре. Они должны уметь обосновать выбор темы, сформулировать цели и определить теоретическую ценность научного исследования в рамках выбранного научного направления, сделать предварительные выводы.

Всякое научное изыскание завершается презентацией результатов исследования (the research results presentation). Стратегия презентаций и язык презентаций с его клишированностью и четкой структурой осваиваются на уровне старших курсов бакалавриата. Магистры и аспиранты продолжают совершенствовать языковые и профессиональные коммуникативные навыки, что выводит их на качественно новый уровень и свидетельствует об их профессиональной зрелости.

Литература

1. *Городецкая А.А.* Лингвокультура и лингвокультурная компетентность. – М.: КДУ, 2009.
2. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
3. *Allen R.C.* Write a Literature Review. URL: <http://library.ucsc.edu/help/howto.write-a-literature-review>
4. *Beebe S.A., Masterson J.T.* Communicating in Small Groups: Principles and Practices, 4th ed. HarperCollins College Publisher, New York, 1994.
5. Koopman Philip. How to write an Abstract, 1997.
6. Powell Mark. Dynamic Presentations. – Cambridge University Press, 2010.
7. *Wilson G.I., Hamma M.S.* Groups in Context Leadership and Participation in Small Groups, 3rd ed. McGraw-Hill, New York, 1993.

Н.Э. Куликова
старший преподаватель
(Финансовый университет)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье приводятся убедительные доказательства того, что гуманитарное образование является средством трансляции духовных ценностей, норм, идеалов и важнейшим механизмом усвоения культуры. Согласно ФГОС третьего поколения, на гуманитарные дисциплины возложена задача не только развивать способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме в эпоху глобализации, но и формирование человека нравственного, умеющего учиться и общаться, социально активного. Автор рассматривает как эта задача решается с помощью дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: гуманитарное образование; ФГОС; анализ текста; диалог культур; глобализация.

Понимание значимости гуманитарного знания издавна было присуще людям. Так, еще в V веке до н.э. Сократ утверждал приоритет исследований «не природы, не космоса, не стихий, а назначения и свойств человека», который должен увидеть, почувствовать себя человеком, сохраняя достижения прошлого, творя настоящее и проектируя будущее. Корифеи современного российского гуманитарного знания, например, академик Д.С. Лихачев и филолог, лексиколог, профессор МГУ М.В. Вербицкая считают, что «гуманитарное образование – это духовное развитие человека в самом широком смысле». Оно включает очень широкий круг компонентов, обеспечивающий проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии. Философ и культуролог А.С. Запесоцкий, ректор университета в Санкт-Петербурге, делает вывод о том, что гуманитарное образование имеет «уникальные возможности

для формирования духовно целостной личности и одновременно воспроизводства культуры народа», и рассматривает гуманитарное образование как «важнейшую предпосылку духовной безопасности общества». Таким образом, гуманитарное образование является важнейшим механизмом усвоения культуры, средством трансляции культурных ценностей, норм, идеалов, форм воспроизводства национально-культурного мира, оказывая тем самым большое влияние на культурное обогащение личности. Кроме того, гуманитарное образование играет важную роль в постижении других культур, понимании другого мировоззрения, иного образа жизни. По оценке Д.С. Лихачева, национальная замкнутость неизбежно ведет к обеднению и вырождению культуры, гибели ее индивидуальности. Он был уверен, что культурные различия народов и неспособность к культурному взаимопониманию и взаимообогащающему диалогу культур были причинами межэтнических войн и международных конфликтов в XX столетии. Сотрудничество, диалог и взаимопонимание народов мира великий культуролог считал условием предотвращения международных и межэтнических конфликтов, насилия и войн.

Парадигма XXI века – новое мышление людей и новый тип единства людей при условии сохранения национальной идентичности каждой отдельно взятой. Например, на современном этапе американская идентичность представляется миру теперь не плавильным котлом, нивелирующим нации и народности в качественно новый конгломерат, а «salad bowl», смесь, в которой сохраняются аромат и индивидуальность отдельно взятого ингредиента. Исторически такого единства добивались: мечом (Македонский), крестом и мечом (Карл Великий), новым строем жизни и штыками (Наполеон), идеологией, новым строем жизни и штыками (Ленин), мировой валютой (долларами) и авианосцами (США). Парадигма XXI века: глобализация на основе общечеловеческой культуры; процветание и единение человечества как рода при сохранении многообразия национальных и государственных форм бытия и утверждении ценности личности. Гуманная глобализация предполагает снятие противоречий не путем оружия, а путем диалога напряженности между бедными и

богатыми, католиками и православными, христианами и мусульманами, евреями и арабами, традиционалистами и реформаторами, необразованными и образованными.

Такая глобализация утопична. Но высокие идеалы всегда утопичны, несбыточны или трудноосуществимы. Разве не утопия парадигма французской революции – свобода, равенство и братство? Однако этот и поныне неосуществленный лозунг способствовал рождению буржуазного общества. Жизнь человечества зависит не столько от новых технических достижений, сколько от того, сбудется ли пушкинский завет и «народы, распри позабыв, в единую семью объединятся», исполнится ли мечта Тараса Шевченко о единой семье народов, сбудется ли идея Канта о вечном мире, осуществится ли призыв Шиллера и Бетховена: «Обнимитесь, миллионы!»

В настоящее время все глубже осознается взаимосвязь образования и культуры, а также тот факт, что культура оказывает существенное влияние на образование. Академик Д.С. Лихачев писал: «Для существования и развития настоящей, большой культуры общества должна наличествовать высокая культурная осведомленность, более того – культурная среда, среда, оперирующая не только национальными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству». Именно поэтому содержанием образования должна быть культура, а умения и навыки – следствием ее освоения.

Говоря о взаимодействии культур, исследователи традиционно опираются на принцип диалога культур, который раскрывается М.М. Бахтиным, В.С. Библером, С.Ю. Кургановым и другими учеными. Согласно их концепции любое обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, новременной, современной).

Культуролог М.М. Бахтин писал: «Личность жива только в своей обращенности к другим, значит, личность есть там, где есть диалог». Он правомерно считал, что в общении с другими культурами, в ходе диалога возникает особое общение между людьми, в котором участники «нащупывают» собственный взгляд на мир. Эта мысль очень важна, так как незнание культу-

ры другого народа, его менталитета приводит к межнациональному непониманию и конфронтации. Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека своей культурой, поскольку познание своего сопряжено с познанием чужого.

Вышеперечисленные ценностные навыки антропоцентрической направленности несут в себе предмет «иностранный язык». Это один из немногих предметов, изучение которых способствует возможности экстраполяции выработанных ценных компетенций чтения, устной и письменной речи, аудирования на другие дисциплины.

Возьмем к примеру анализ учебного иноязычного текста. Смысловому чтению и умению извлекать информацию современные студенты обучались на многих предметах школьного цикла – русской литературе, истории, биологии, географии. Для иностранного языка работа с текстом – это ключевой навык. Иноязычные тексты являются источником и примерами не только языковых шаблонов, но и социокультурных ситуаций, без погружения в которые невозможно обучение иностранному языку.

Анализ учебного текста можно назвать научно-исследовательским проектом, успешность которого зависит от лексико-грамматического, стилистического, культурно-исторического и информационного наполнения данной разновидности дискурса. Обильное чтение для удовольствия – источник мотивации и жизненной мудрости для подрастающего поколения.

Для самостоятельной работы студентов всех направлений и специализаций удобно взять короткие рассказы такого мастера о культуре и языке, как Р.К. Нарайан. Это англоязычный писатель индийского происхождения, своеобразный Чехов индийской литературы, описывающий жизнь соплеменников с тонким юмором и иронией, проникая в их мысли и чувства. Тема Восток и Запад занимает писателя в разных ее аспектах – бытовом, психологическом, политическом и философском. В рассказе «A horse and two goats» у дороги беседуют случайно встретившиеся американский турист и бедный пастух, не знающие языка друг друга. Тема рассказа – сопоставление двух культур – получила здесь почти символическое воплощение. Разное отношение героев ко времени,

деньгам, прошлому, будущему, их интерпретация высказываний друг друга определяет комичность ситуации. Рассказ диалогичен, работу над ним можно завершить ролевой игрой «У дороги», что одновременно и развлекательно и полезно, поскольку это закрепляет лексику и переводит рецептивные навыки чтения в продуктивные навыки говорения. Это в буквальном смысле решает задачу обучения диалогу культур, поставленную новым стандартом, формирование человека, умеющего общаться и сознающего свою национальную идентичность. Завершить работу можно дискуссией о национальных стереотипах.

Согласно ФГОС на гуманитарные дисциплины возложена задача развивать способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме в эпоху глобализации, формирование человека нравственного, умеющего учиться и общаться, социально активного. Подобный диалог культур способствует духовному росту обучаемых, готовит их к жизни в поликультурном обществе.

Рассмотрим как эта задача решается на примере другого произведения. В творчестве американского автора с немецкими корнями Курта Воннегута преобладает жанр романа, однако для чтения студентам можно порекомендовать его малую прозу – рассказ «Thomas Edison's shaggy dog». Произведения Воннегута ценны тем, что формируют нестандартность мышления и уникальное видение мира в его сложности и противоречивости и представляют собой коллаж – события, размышления, описания сменяют друг друга как в калейдоскопе. Автор перемешивает последовательность событий, свободно перемещается во времени. Данный способ подачи материала предусматривает напряженное участие читателя в создании текста и в вышеупомянутом рассказе является хорошим материалом для ролевой игры, обучения импровизированной диалогической речи, когда учащиеся сами творят диалог в заданном автором русле, и шагом к успеху в формировании ценных компетенций.

Коллаж считается изобретением культуры постмодернизма, поскольку именно эта форма дает возможность отразить расщепленность современного сознания. Это смешение стилей, времен, реального и нереального планов. Все это можно найти и в

рассказе «Thomas Edison's shaggy dog». Само название указывает на научно-фантастический характер рассказа, совмещая имя американского изобретателя электрической лампочки и идиому *shaggy dog story*, означающую длинный выдуманный каламбур. На этапе pre-reading необходима работа с заголовком. Можно попросить учащихся поработать индивидуально и за одну минуту (можно две-пять, но не больше, в зависимости от уровня подготовки обучаемых) представить в письменном виде, о чем этот текст может быть. Такой прием гармонизирует занятие по видам речевой деятельности.

После самостоятельной работы целесообразно объединить учеников в группы по два-три человека для выбора наиболее удачного толкования и презентовать его вслух перед классом. Наконец, учитель на этом этапе может растолковать элементы заголовка – кто был Эдисон и идиому *shaggy dog story*, а объяснение заголовка, совмещение реального и нереального его планов в целом полезно оставить на этап after-reading.

Большая часть рассказа представляет собой диалог двух героев, речь которых идиоматична (например, *pull smb's leg*, *let the sleeping dog lie*, *have the knob*), изобилует научными терминами, выражениями (*carbonized filament*, *intelligence analyser*, *needle on the dial face of the device*), американскими реалиями (*Menlo Park*, *New Jersey*, *Tomas Edison*) и примерами американского английского (например, *hogwash*, *to be or feel sore*). Эти выражения закрепляются в заключительной части работы над рассказом, ролевых играх и монологических высказываниях по проблематике рассказа, а также в follow-up дискуссиях типа «Человек и возможности интеллекта животных», «Искусственный интеллект», «Открытие Эдисона».

Итак, работа над вышеупомянутыми рассказами дает возможность сформировать аксиосферу современного молодого человека, в которой образование и культура становятся элементами знания и личностного бытия обучаемых. Это можно сделать также на базе оригинального текста короткого рассказа, в изобилии предлагаемого на нашем рынке учебной литературы.

Короткий рассказ занимает значительное место в творчестве американского писателя-романтика XX столетия О'Генри. Острые

ситуации, в которые попадают его герои, тема судьбы простого человека, пытающегося устроить свое личное счастье, яркий и образный язык делают произведения О'Генри интересными и познавательными для всех изучающих английский язык. Для пытливого читателя это прекрасный материал для знакомства с нравами и традициями простых американцев начала XX столетия, их ценностными представлениями и атрибутами образа жизни.

Построение парадигмы историко-культурных знаний начинается с заголовка любого текста. Для максимального раскрытия содержания необходимо методически следовать: pre-, while- и after-reading этапам. Сначала – работа над заголовком, фоновые сведения об авторе, эпохе создания рассказа. Это может быть домашней заготовкой учащихся. Название одного из известных рассказов О'Генри звучит: «Дары волхвов». Это образ, который требует внимательного рассмотрения. За ним спрятаны как минимум две ассоциации: традиции дарения подарков, праздники страны изучаемого языка в светском мире и аллюзия на Библию, в которой описаны мудрецы, волхвы. Этот факт до сих пор имеет связь с настоящим. Подобно восточным мудрецам, пришедшими с поклажей на верблюдах к младенцу-Христу, современный Дед Мороз или Санта Клаус путешествует на оленях с подарками на Рождество. Это стало не только христианской, но и светской традицией, а христианская традиция Западной Европы и Америки до сих пор празднует приход волхвов в день Epiphany, 6 января. Например, в Новом Орлеане, Луизиане и южном Техасе в это время в пекарнях появляются круглые пироги King Cake.

Рассмотрим подробную схему анализа аутентичного литературного произведения, практикуемая автором данной статьи [1], на примере оригинального рассказа О'Генри. Она состоит из следующих этапов.

1. Освоение текста оригинала. Разбор лексики и необходимой функциональной грамматики.

2. Анализ и обсуждение текста. Разбор литературных приемов, культурологических сравнений, ссылок на исторические и художественные произведения и факты, исследовательская работа по культурологическим ссылкам.

3. Составление текста сценария на английском как продукта лингвокультурологической интерпретации и работа по сценическому воплощению сценария (как возможное интересное дополнение).

Первый этап характеризуется овладением логико-семантической структурой текста, логикой развития событий, анализом личностных характеристик персонажей, эпохи, в которую живут герои. Здесь полезно прочтение рассказа с общим охватом содержания в классе для усвоения хода событий, фабулы. Для этого учитель готовит вопросы к учащимся по схеме: КТО-ЧТО-ГДЕ-КОГДА в соответствии с логикой изложения текста.

Далее идет разбор языковых приемов. На языковом уровне в тексте рассказа можно встретить различные литературные приемы, такие как сравнения, метафоры, олицетворения. В тексте встречаются идиомы, примеры американского английского и многочисленные культурологические ссылки. Их поиск и толкование, а значит, детальное чтение с работой над новыми словами можно оставить на домашнюю работу, разумеется, с последующей проверкой и закреплением в классе. Важно, что в ходе анализа текста на втором этапе надо предлагать учащимся коммуникативные задания, например:

– Творческие. Критически оцените события, выразите свое отношение к персонажам текста. Сравните их со своими современниками.

– Контрастивно-сопоставительные. Ответьте на вопросы, например, является ли проблема общечеловеческой или она справедлива только для молодых людей из Нью-Йорка?

– Ответы на вопросы на аргументацию личностной позиции: как бы вы реагировали на месте действующих лиц?

На этом этапе можно выделить несколько подуровней – объектов лингвокультурологической интерпретации. Это языковой уровень, а также уровни фактического и смыслового содержания.

Объекты лингвокультурологической интерпретации. Общая схема		
Языковой уровень	Фактическое содержание	Уровень смыслового содержания
Особенности литературной школы, тип речи, фразеологизмы, сравнения, метафоры	Атрибуты образа жизни, обычаи, нравы, традиции	Ценностные представления, особенности менталитета, отражение основных конфликтов эпохи (социальных, экономических, политических), сюжет как способ раскрытия характера

Целью такой лингвокультурологической интерпретации является познание культуры через познание языка.

Необходимость глубокого прочтения, обусловленная четким и конкретным планом разбора, побуждает читателей к поиску дополнительного материала по культурологическим ссылкам рассказа. Важным для учащейся аудитории является также знакомство с многочисленными произведениями живописи на тему поклонения волхвов (*Adoration of the magi*) от одного из первых ее представлений III столетия, хранящегося в Ватикане, до знаменитых шедевров Джотто, Фра Анжелико, Леонардо да Винчи, Бартоломео Мурильо и других художников, составляющих сокровищницу человеческой цивилизации.

Лингвокультурологическая интерпретация предполагает проникновение читателей в отраженную в рассказе картину мира иноязычного фона. На уровне ее фактического содержания читатели знакомятся с бытом американской семьи начала XX в., обстановкой квартиры молодых героев, а описывая мечты и чувства героев перед Рождеством, О'Генри раскрывает их духовный мир и ценности.

Вывод о ценностной системе главных персонажей, принимая во внимание перечисленные классические образцы щедрости и почитания на тему «Поклонение волхвов», а также оценка автором молодых людей – «они и есть волхвы», имеют огромное воспитательное значение для подрастающего поколения.

Как показал анализ текста, в исследуемом тексте короткого рассказа О'Генри «Дары волхвов» причудливо и неожиданно переплетаются исторические эпохи и культурные феномены, религиозные направления и светская жизнь, великие персонажи и история повседневности. Это можно представить следующими экстралингвистическими связями.

– Быт рядовых жителей Нью-Йорка начала XX века /фактические и моральные ценности молодых людей.

– История дарения подарков/праздники страны изучаемого языка/Рождество/волхвы/Санта Клаус/олень/верблюды.

– Волхвы/История христианской религии/Библия/Ватикан.

– История живописи/ Поклонение волхвов/Джотто, Фра Анжелико, Леонардо да Винчи, Бартоломео Мурильо.

Приведенная методика исследования текста способствует возникновению межкультурной коммуникации, в рамках которой происходит взаимодействие и «диалог культур». Учащиеся, постигая реалии «чужого» общества, не только обогащают свои фоновые знания, приобщаются к «чужой» культуре и цивилизации, но и имеют возможность сравнивать то, как это «чужое» представлено в разных культурных традициях, в разных цивилизациях. Через это сравнение они осознают и богатство собственной культуры. Работа над литературным текстом формирует мировоззрение, ценные личные качества, кругозор и таким образом преподаватель может решить задачи по формированию творческой разносторонне развитой личности, поставленные ФГОСом.

Итак, можно сделать вывод, что работа с текстом (равно печатным или звучащим) является определяющим навыком в приобретении гуманитарного образования и шагом к эффективному обучению, так как она во многом решает задачи антропоцентрического подхода к обучению и воспитанию нового поколения, ориентированного на развитие многостороннее образованной творческой личности.

Умение работать с текстом эффективно – это и элемент профессиональной этики преподавателя иностранных языков. Мы не просто учим, мы воспитываем. В преподавании нашей дисциплины – паритет обучения и воспитания. Воспитательное значе-

ние нашего удивительного предмета – иностранного языка – в том, что он вобрал в себя элементы других дисциплин.

Многое в успехе процесса преподавания зависит от менталитета преподавателя: его заинтересованности, его мотивации, его кругозора, его стремления передать свой объем знаний – и лингвистических и историко-культурных – своим студентам.

Итак, следуя гуманистическим целям образования, через новый стандарт современное образование решает задачу формирования успешной личности, осознающей себя как представителя определенного этноса, готовой взаимодействовать с другими народами и культурами.

Литература

1. Куликова Н.Э. Лингвокультурологическая интерпретация текста короткого рассказа в курсе американской литературы // Культурно-политологические аспекты американистики: материалы международных конференций / под ред. М.Р. Кауль. – М.: РГГУ, 2013. – С. 211–219.

Н.Г. Кондрахина
канд. филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

О.Н. Петрова
канд. техн. наук, доцент
(Финансовый университет)

Н.П. Староверова
доцент
(Финансовый университет)

ДВЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И НАУЧНАЯ

Статья посвящена вопросу использования активных и интерактивных методов на занятиях у магистрантов финансово-экономических специальностей по профессиональному английскому языку. Применение указанных методов описывается на примере организации занятия по теме «Профессиональная этика» у магистрантов, обучающихся по специальности «Бухгалтерский учет».

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык; профессиональная этика; этика бизнеса; кейс стади; международные экзамены.

В связи с переходом на трехступенчатую систему образования, предусматривающую изменение функции магистратуры, две составляющие обучения магистрантов профессиональному иностранному языку (образовательная и научная) дополняются третьей, а именно профессиональной. При этом представляется, что образовательная функция должна стать доминирующей на уровне бакалавриата, научная – на уровне аспирантуры, а в магистратуре большее внимание можно уделить профессиональной составляющей иностранного языка, не пренебрегая двумя остальными, а инкорпорируя их в процесс обучения профессиональному иностранному языку.

Подтверждением этому служит тот факт, что большинство профессиональных компетенций предполагают наличие умения

работать с информацией, в том числе и на иностранном языке. Под этим следует понимать не только получение информации и использование ее в профессиональной деятельности, но и умение представлять на иностранном языке результаты собственных исследований.

Преподавание иностранного языка магистрантам (большинство из которых совмещают учебу в магистратуре с работой) должно быть в числе прочего ориентированным на практику работы в профессиональной сфере, некоторые примеры которой приведены ниже:

- **МСФО** (письменная речь и широкая профессиональная терминология);

- бизнес аналитика (письменная речь – подготовка докладов, анализ и представление информации);

- международные компании (устная и письменная речь, деловое и профессиональное общение);

- **бумаги АССА** (экзамены на членство в профессиональной организации дипломированных бухгалтеров АССА на английском языке – письменная речь, повышение профессионального уровня).

Подходы к обучению иностранному языку в магистратуре обычно описываются следующим образом:

- в магистратуре развиваются практические иноязычные умения и навыки, приобретенные в бакалавриате;

- обучение строится с учетом специфики профессиональной деятельности магистрантов;

- формируются учебные умения, позволяющие самостоятельно приобретать новые знания по будущей специализации;

- вырабатывается навык самостоятельной работы с иноязычной литературой профессионального характера;

- реализуются две составляющие: образовательная и научно-исследовательская. Эти две составляющие, как отмечалось выше, должны быть дополнены третьей – обучением профессиональному иностранному языку.

При этом государственными образовательными стандартами предусматривается, что порядка 75% занятий должны проходить в активной и интерактивной форме.

Кроме того, у магистрантов в процессе изучения иностранного языка помимо формирования профессиональной коммуникативной компетенции должны достигаться воспитательная, образовательная, развивающая и другие цели.

Далее в статье предпринята попытка описать, как можно совместить эти требования в рамках 4-часового занятия у магистрантов по теме «Этика».

Почему этика?

Как показывает наш опыт, российские студенты, будь то бакалавриат или магистратура, всегда испытывают трудности, когда речь заходит об обсуждении этических проблем. Тем не менее вопросы, связанные с профессиональной этикой, постоянно поднимаются международными профессиональными сообществами, входят в программу международных экзаменов по иностранному языку и специальности (например, ICFE и бумаги ACCA), регулируются профессиональными стандартами и, следовательно, не могут быть проигнорированы в процессе обучения профессиональному иностранному языку.

Этика является одной из наиболее сложных тем для российского студента в силу особенностей нашей ментальности. Его очень трудно «разговорить» на этические темы. Сказываются также межкультурные различия, с которыми постоянно сталкиваются наши студенты, приехавшие на обучение в зарубежные университеты: они не готовы к тому, что если они будут списывать, другой студент может об этом доложить. Возможно, это одна из причин, почему бумага ACCA по этике и корпоративной ответственности бизнеса у российских кандидатов считается одной из самых сложных, в первую очередь в плане оформления ответа.

И наконец, от этики прямая дорога к обсуждению таких тем, как корпоративная социальная ответственность и экологический учет, которые прочно вошли в реалии бизнеса.

Из вышеизложенного следует, что тема профессиональной этики должна изучаться в магистратуре, так как бакалавриат не обладает достаточными фоновыми знаниями, чтобы эффективно обсуждать этические проблемы, связанные с профессией, хотя проблемы этики бизнеса могут подниматься и на более ранних стадиях обучения.

В крупных компаниях обычно существуют внутренние кодексы для служащих, отражающие принципы корпоративной культуры (codes of business ethics, codes of conduct for employees, codes of professional practice).

Для организации занятия по английскому языку по теме «этика» для магистерской программы по бухучету и аудиту можно использовать следующие источники, из которых первые два являются пособиями по английскому языку, а вторые два – учебными материалами по специальности:

1. Cambridge Financial English. Module 19. Ethics and corporate governance. (on-line, Teacher's).

2. Absolute Financial English. Delta P.J. Pratten. Unit 6. Ethics.

3. Accounting Mini-Cases – Tepper School of Business. Ethical Program.

4. ACCA P1. Governance, Risk and Ethics. Manuals.

Наиболее эффективным приемом для обучения обсуждению вопросов профессиональной этики представляется метод анализа конкретных ситуаций – метод кейс-стади. Исторически метод применялся для обучения менеджеров на практических примерах. Здесь аналогичный случай, поскольку то, что представляется этичным в одной ситуации, оказывается неприемлемым в другой, и личные представления об этике тоже значительно разнятся. Следующий факт очевиден: «Если необходимо сделать обучение этике истинно значимым, оно должно сфокусироваться на корректировке навыков студентов, показывая им, как избежать этических ошибок. На этом уровне нельзя принимать как сами собой разумеющиеся основные явные моменты, такие как, например, "не давать взятки должностным лицам"» [3].

Недостатки традиционного пути (текст, словарь, вопросы, послетекстовые упражнения) очевидны на примере следующего текста.

An example of a prescribed set of principles is included in Figure 4-1. The following are the six core ethical values that the Johnson Institute associates with ethical behavior: trustworthiness, respect, responsibility, fairness, caring, citizenship. ...

Responsibility means being accountable for one's actions and exercising restraint. Responsibility also means pursuing excellence and leading

by example, including perseverance and engaging in continuous improvement.

Caring means being genuinely concerned for the welfare of others and includes acting altruistically and showing benevolence.

Текст сложен для перевода и особенно вывода в устную речь, пригоден разве что для перефразы и расширения словаря, и то непрофессионального. При таком подходе самостоятельности нет, активизации мышления нет, домашнее задание большое и не окупает затраченных усилий.

Вместо этого можно начало урока построить так, чтобы студенты сами пришли к определениям этики\этики бизнеса\профессиональной этики.

Возможны следующие наводящие (lead in) вопросы:

<i>How to distinguish ethical from unethical behavior in personal and professional contexts.</i>	<i>Чем отличается этическое поведение от неэтичного в личном и профессиональном понимании?</i>
<i>Need for ethics.</i>	<i>Зачем нужна этика?</i>
<i>Why people act unethically.</i>	<i>В чем причины неэтичного поведения?</i>

В результате обсуждения (сначала в малых группах, затем совместно) студенты должны прийти примерно к следующим идеям.

- Ethics is set of moral principles and values (law, church doctrine, codes of business groups, etc.).
- Ethical behaviour keeps society in orderly manner.
- Many ethical values cannot be defined well enough to be enforced.

В качестве перехода к этике бизнеса s просим привести примеры «плохой» и «хорошей» этики ведения бизнеса. Здесь важно направлять ответы студентов, поскольку словарь становится более специальным, и, например, использование детского труда в качестве примера «плохой» этики не приходит в голову российскому студенту. Нижеследующие примеры взяты из курса Cambridge Financial English.

<i>Good business ethics</i>	<i>Bad business ethics</i>
Compliance to standards and legislation, being accountable for one's activities, making sure that a company's accounts show the real value of the assets	Taking advantage of an unintended loophole in a law or contract, selling goods which have been produced by child labour, making promises you can't keep, false advertising

После этого, пояснив, что профессиональная этика «конкретизирует общие моральные требования применительно к своеобразию соответствующей профессии и занимается главным образом нормами, правилами поведения», можно попросить студентов привести примеры принципов профессиональной этики для врачей, юристов, бухгалтеров и найти среди них общие (confidentiality) [2, с. 256].

Завершив вводную часть после подобного «разогрева», начинаем применять метод кейс-стади в его разных вариантах.

Вариант 1. Краткое обсуждение ряда бизнес-ситуаций.

Пример одной из таких ситуаций приведен ниже. Задание пояснить, чтобы вы сделали в подобной ситуации. Одновременно отрабатывается использование сослагательного наклонения.

<i>In order to save costs on manufacturing, your company is not recycling some of its waste products. Although it is not breaking the law, there are more steps it could take and many of its competitors are using more environmentally friendly ways of dealing with waste.</i>	<i>С целью экономии затрат, Ваша компания не перерабатывает часть отходов. Хотя это не является нарушением закона, но все же кое-что можно сделать в этом направлении, и конкуренты уже делают, проводя более экологичную политику.</i>
---	---

Выполнение задания предполагает обсуждение в малых группах. Варианты ответов, естественно, могут быть разными, но все же российский вряд ли предложит рекомендованное в методических указаниях к курсу решение: написать анонимное письмо в местную газету, чтобы там опубликовали статью, привлекающую внимание к экологической политике вашего предприятия.

Вариант 2. Анализ кейса, дополненный ролевой игрой.

Анализ мини-ситуаций на уроке, требующих этического решения, может быть дополнен ролевой игрой. Ряд таких ситуаций приведен в Teacher's к онлайн курсу Cambridge Financial English. Например, проанализировать следующую ситуацию.

Вам на глаза случайно попало письмо сотрудницы банка к приятелю, из которого вы узнаете, что она, воспользовавшись служебным положением, одобрила ему кредит, не затребовав традиционного обеспечения и даже полного пакета документов.

Вот это письмо.

*Hi Greg,
I've looked at your application for the \$20,000 loan and noticed that you said you can't get the credit references that we usually need. Look, I shouldn't really do this but because it's you I've approved the loan. I know I can trust that you'll pay it back OK.
Take care.
Penny*

Далее, в мини-группах по 2-3 человека обсуждается выше-описанная ситуация. Проводится общее обсуждение, не предполагающее принятия решения.

Затем ситуация раскрывается в форме ролевой игры между сотрудниками компании. Ролевые карточки (также из Teacher's к онлайн курсу Cambridge Financial English) предлагают возможные варианты действий в подобной ситуации, соответствующие кодексу профессиональной этики или нет, вместе с функциональной лексикой, выражающей рекомендации, сомнения, колебание, негодование, опасение и т.д., позволяющей придать речи эмоциональную окраску, и одновременно отработать навыки дискуссии.

А по сути, вариантов всего три: сообщить («настучать») в соответствующие инстанции, «ничего не делать», «попробовать поговорить самому».

Вариант 3. Практические задания из бумаги ACCA P1. Governance, Risk and Ethics.

В отличие от предыдущих вариантов эти задания требуют ответ в письменной форме, причем, как на всех международных экзаменах, ответ должен быть дан в определенном формате. К таким заданиям есть ответы, показывающие, как должен быть оформлен готовый ответ и какие соображения должны быть положены в основу ответа. Пример задания приведен ниже.

a) Explain the terms «ethical threat» and «ethical safeguard».

b) For each of the situations below, identify the ethical threat and recommend an ethical safeguard, explaining why that safeguard as appropriate.

Situation 1. The director of a listed company sells a substantial shareholding prior to the announcement of worse than expected results for the company.

Вариант 4. Мини-кейсы, требующие профессиональных знаний.

В Absolute Financial English есть целый урок по теме Ethics, включая письмо и аудирование, но так как пособие ориентировано на подготовку к экзамену ИКФИ, задания преимущественно даются в экзаменационном формате. Они могут быть использованы для самостоятельной работы и в качестве домашнего задания (тем более, что пособие содержит ключи), особенно на программе бухучет. Там, кстати, тоже есть несколько мини-кейсов для обсуждения, требующих определенных профессиональных знаний.

Вариант 5. Кейсы, требующие решения по формату.

Для магистратуры огромный выбор кейсов по этике в разных областях финансов предлагает в Интернете в открытом доступе Tepper School of Business, Arthur Andersen & Co (хотя вряд ли они сами являются образцом для подражания, учитывая скандал с Enron). Это «классические» кейсы с рекомендациями для преподавателя, как проводить их обсуждение в классе. К кейсам прилагается семишаговая модель для решения:

1. *What are the relevant facts?*
2. *What are the ethical issues?*
3. *Who are the primary stakeholders?*
4. *What are the possible alternatives?*
5. *What are the ethics of the alternatives?*
6. *What are the practical constraints?*
7. *What actions should be taken?*

Сами кейсы занимают одну страницу, но они содержат большое количество альтернатив для анализа. Мы просмотрели большое количество кейсов из этической программы и выбрали шесть наиболее интересных, по нашему мнению, для разных областей (бухучет, банки, менеджмент), написали к ним упражнения и используем их на магистерских программах. Такие кейсы не предполагают последующей ролевой игры.

Решение таких кейсов требует определенной профессиональной подготовки и/или самостоятельного информационного поиска. Например, для решения кейса *Revenue Recognition/Misrepresentation of Fact by Client* о регулярном хищении наличных средств рекомендуется ознакомиться с тремя разными подходами к профессиональной этике: «Utilitarian», «rights», «justice», поскольку каждый подход предполагает свое толкование вопроса. Кроме того, так как в деле задействованы аудиторы, кейс содержит отсылки к ряду документов: paragraphs AR 100.12, AR 10029, and AR 100.39-41 in the AICPA professional standards. В этом кейсе с этическими проблемами сталкиваются три персонажа: молодой бухгалтер, дорожающий работой; владелец бизнеса, скрывающий наличку от налоговой, но не считающий, что он кому-то вредит; внешний аудитор, к которому бухгалтер неформально, почувствовав личную симпатию, обратилась за советом.

Изучение данной темы оказывает сильное воспитательное воздействие, поскольку профессиональные моральные кодексы в первую очередь приносят в профессию измерение социальной ответственности, ориентируя профессиональную деятельность на общее благо. Причем ориентация на общее благо может проявляться и косвенно, через ориентацию на частное благо отдельных групп, чьи интересы оказываются затронутыми, прямо или косвенно, данной профессиональной деятельностью [1].

Для магистрантов обсуждение подобных кейсов создает ситуации, максимально приближенные к ситуациям профессионального общения.

Написание письменного отчета по кейсу развивает навыки профессиональной письменной речи, а подготовка устного отчета – навыки презентации и публичной речи. Таким образом, магистранты готовятся к использованию иноязычных материалов по специальности и у них вырабатываются учебные умения, позволяющие в дальнейшем самостоятельно приобретать новые знания по будущей специализации. Для развития дополнительной профессиональной лексической базы перед кейсом выполняются упражнения на лексику, связанную с тематикой кейса, в основном на словосочетания, аббревиатуры и профессиональный жаргон.

Подобные кейсы в магистратуре на программе «Международный учет и аудит» вызывают большой интерес и отражают основные идеи компетентностного подхода, способствуя развитию самостоятельности учащихся, ориентируясь на конечные результаты обучения и применение знаний в практической действительности.

Литература

1. *Апресян Р.Г.* Профессиональная, прикладная и практическая этики. URL: [iph.ras.ru>uplfile/ethics/RC/ed/kaunas/apr.html](http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/kaunas/apr.html).
2. Прикладная этика // *Этика: энциклопедический словарь* / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2002.
3. *Коспач П.* Этика как неотъемлемая часть бизнес-образования. URL: www.executiveacademy.at.

Н.М. Лизунова
канд. пед. наук, доцент
(Финансовый университет)

Н.А. Работникова
доцент
(Финансовый университет)

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрено поэтапное формирование исследовательской деятельности студентов на примере подготовки и представления научного проекта на английском языке в формате «Project proposal». Обобщен опыт работы преподавателей кафедры и намечены перспективные пути совершенствования исследовательских умений и навыков студентов, необходимых для успешной работы в XXI веке.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа; научный проект; творчество; структура научно-исследовательской деятельности; самостоятельная работа.

В условиях мобильного и конкурентного рынка интеллектуального труда возрастают требования к непрерывной образовательной и профессиональной подготовке по иностранному языку будущих бакалавров и магистров. В настоящее время конкуренция переносится в научную сферу. Наука и творчество приобретают ведущую роль в развитии экономики. Наиболее востребованными на рынке труда становятся кадры, способные мыслить по-новому, нестандартно, творчески.

Проведение студентами исследований под руководством преподавателя, подготовка и представление научного проекта на иностранном языке помогут приблизить студентов к новейшим разработкам в сфере их будущей деятельности, отойти от стереотипов и найти новые научные идеи и решения. Развитие у студентов умений и навыков владения иностранным языком, практическое использование английского языка в научно-

исследовательской работе позволят выпускникам вуза эффективно осуществлять профессиональную деятельность, общаться в научной среде, писать на английском языке статьи, рефераты, аннотации по направлению и профилю подготовки.

В российских и зарубежных университетах, где высоко ценится способность к конструктивной критике, критическому анализу идей, высказанных другими людьми, убедительному изложению своей позиции, к творчеству и риторическим способностям, подготовка и презентация научного проекта (исследования), составление финансово-экономического обзора являются обязательной частью бакалаврской и магистерской программ. Написание академических текстов – аннотаций, статей, рефератов, проектных, курсовых работ на иностранном языке – формирует критическое мышление. Англоязычные тексты являются мощным средством академических коммуникаций.

Преподаватели кафедры «Иностранные языки – 4» уделяют большое внимание развитию у студентов исследовательских умений. В учебные и рабочие программы, учебно-методические комплексы были включены отечественные и зарубежные учебные пособия, направленные на обучение студентов научной речи, формирование исследовательских умений, навыков научного общения в профессиональной среде. Например, такие учебные пособия, как «Презентация научных проектов на английском языке» Ю.Б. Кузьменковой, «Учебное пособие для развития навыков реферирования и аннотирования» Т.С. Куприковой и Н.А. Образцовой, «How to write your undergraduate dissertation» В. Greeham, «Thinking through writing» S. Horton, «Dissertation skills for business and management students» В. White и др. Подготовлены к изданию «Методические рекомендации для преподавателей и студентов по представлению научного проекта в формате "Project Proposal"». Конкретизированы требования к проведению научного исследования, систематизированы критерии оценки, намечены основные этапы работы, которую необходимо выполнить студентам для успешного проведения исследования в формате «Project proposal»: реферирование финансово-экономической статьи на английском языке; составление аннотации по прочитанной статье; представление обзора по прочитанным статьям; презентация научного проекта.

Формирование исследовательской деятельности осуществляется последовательно и предусматривает изучение основных компонентов НИР: информационного, аналитико-критического, исследовательского, трансляционно-оформительского. Информационный компонент ориентирован на получение уже имеющейся информации, ее обобщение, компрессию, фиксацию, представление в виде библиографического и содержательного обзора констатирующего характера по теме исследования. Аналитико-критический компонент нацелен на анализ полученной информации, выявление не изученных вопросов темы исследования, формулировку проблемы исследования и конкретных задач работы. Исследовательский компонент предполагает проведение исследования для получения нового знания, фиксации промежуточных результатов. Трансляционно-оформительский ориентирован на создание сообщения в виде научного текста, фиксирующего выполненную работу и полученный результат.

Важная роль при этом отводится подбору аутентичной литературы на английском языке по теме исследования; анализу и аналитико-синтетической обработке актуальной информации из зарубежных источников в рамках научных интересов студентов; глубине проводимого исследования, полноте освещения вопросов, логической последовательности изложения материала, теоретической и практической обоснованности выводов.

При работе над научным проектом студенты изучают вариативность языковых способов выражения одной и той же мысли на английском языке; анализируют лексико-синтаксическую структуру научного текста, смысловое свертывание и передачу информации в виде аннотации; лексико-синтаксические клише и речевые обороты, наиболее характерные для языка науки и современного научного дискурса; учатся правильно использовать англо-русские эквиваленты лексико-синтаксических структур для формулировки темы научного проекта (исследования), его назначения, области применения, методов исследования; составляют тематический глоссарий и библиографию по теме исследования; развивают умения грамотно, ясно и лаконично излагать свои мысли на английском языке, совершенствуют навыки редактирования, умения представить результаты своих исследова-

ний англоговорящей аудитории в устной форме в виде презентации и письменно, например, в форме аннотации, статьи или финансово-экономического обзора.

Работу по подготовке студентов к написанию и представлению научного проекта в формате «Project proposal» преподаватели кафедры, как правило, начинают с объяснения понятия «реферирование» и формирования у обучающихся навыков и умений реферирования статьи на английском языке. Практика преподавания иностранного языка в вузе показывает, что довольно часто студенты вместо реферирования статьи выполняют простой пересказ первоисточника, употребляя в письменной и устной речи ключевые слова и фразы в том виде, в котором они были использованы автором. В то время как реферирование текста/статьи предполагает составление обобщающих предложений на основе общего содержания абзаца и с учетом его типа; понимание основной идеи реферируемой статьи; передачу основной информации и перефразирование главной мысли в кратком обобщенном виде. При этом работа над выделением ключевых слов и фраз, замена их эквивалентами является важной и должна проводиться на практических занятиях регулярно.

Реферирование – это творческий процесс, включающий осмысление, анализ, оценку содержания напечатанного на английском языке оригинального текста (статьи), выделение наиболее существенной, актуальной информации, смысловую компрессию текста, краткое и обобщенное изложение своими словами содержания прочитанного материала на иностранном языке. Информация излагается в письменном виде точно, кратко, без искажений, рассуждений, исторических экскурсов и субъективных оценок. Максимальное сокращение объема источника информации осуществляется при сохранении его основного содержания. В реферируемом материале недопустимо использование прямой речи и диалогов, не должно быть повторений и общих фраз. Необходимо обратить внимание студентов на специфику реферирования англоязычных текстов, способы изложения в них информации, особенности иностранного языка и научного стиля. Важно также рекомендовать обучающимся обязательно выполнять данный вид заданий в письменном виде [3, с. 341].

Преподаватели кафедры внимательно подбирают материал для аудиторной и самостоятельной работы, на практических занятиях анализируют примеры или фрагменты отреферированных статей из учебников «Market Leader», «Intelligent Business», «The Business», «Business Benchmark» и многих других. По мнению специалистов, чтобы научить студентов составлять обобщающие предложения целесообразно объяснить им, как определять основные типы абзацев (индуктивный, дедуктивный, имплицитный) и проанализировать примеры обобщающих предложений. Абзац, в котором развитие мысли идет от частного к общему и который обычно завершается ключевым предложением, называется индуктивным. Абзац, начинающийся с ключевого предложения, в котором все последующие предложения развивают мысль, сформулированную в первом предложении, называется дедуктивным. Абзац, в котором отсутствует ключевое предложение, называется имплицитным. В данном случае обобщающее предложение строится на основе общего содержания абзаца и понимания основной идеи статьи [2, с. 6].

Студенты, владеющие навыками реферирования, самостоятельно подбирают статьи объемом 1500–2000 печатных знаков по общеэкономической тематике, реферировать их, сдают или отправляют по электронной почте преподавателю для проверки выполнения письменной части задания. Можно развивать и совершенствовать навыки реферирования текстов на примере оригинальных статей из учебника «Market Leader», которые заимствованы из газеты «The Financial Times» и очень хорошо подходят для работы над логико-смысловым анализом и смысловым свертыванием текста. При реферировании статьи очень важна логика изложения. Как при переходе от одной части к другой, так и внутри абзаца, для поддержания логической последовательности студентам необходимо использовать связующие слова и фразы.

Написание аннотации является также составной частью работы над научным проектом. Студентам необходимо объяснить понятие «аннотация», ее структуру и основные виды. В аннотации – краткой, обобщенной характеристике печатной работы (монографии, книги, статьи) – перечисляются главные вопросы и проблемы, изложенные в первичном тексте. Аннотация дает чет-

кое представление о характере оригинала, его строении, назначении, объеме. В редких случаях в аннотацию вводится оценочный элемент – высказывание автора аннотации об актуальности произведения оригинала. Составление аннотации на иностранном языке – это творческий процесс аналитико-синтетической переработки первичного документа, требующий общего понимания, воспроизведения, обобщения содержания первоисточника, а также его представление в соответствующей форме. Специалисты выделяют следующие виды аннотаций, которые необходимо знать студентам:

- справочные (их еще называют описательные или информационные), дающие наиболее обобщенную характеристику представленного материала;
- аналитические, описывающие только те части научной работы, которые посвящены определенной проблеме;
- общие, рассчитанные на широкий круг пользователей и характеризующие работу в целом;
- специализированные, рассчитанные на узкий круг специалистов и освещающие определенные аспекты работы;
- рекомендательные, содержащие оценку первичного документа и рекомендации по его использованию.

Предметом изучения студентов становятся основные части аннотации:

- вводная, в которой сообщаются основные данные первоисточника, т.е. библиографическое описание – перевод заглавия статьи, научной работы; заглавие на языке оригинала; фамилия и инициалы автора; название издания (журнала), год, номер или дата выпуска;
- описательная (текст аннотации), в которой сообщается три или более основных положений работы;
- заключительная, в которой приводятся отдельные особенности изложения первоисточника (кратко или подробно, уделяется особое внимание).

На данном этапе работы студенты составляют аннотации по прочитанным статьям. При подготовке научного проекта студенты работают, как правило, над составлением описательной аннотации, которая не должно превышать 800 печатных знаков. Вни-

мание студентов обращается на требования к составлению аннотации и рекомендации по ее оформлению. Аннотация должна кратко и четко освещать основные вопросы статьи, не повторять заглавие первоисточника, а, наоборот, раскрывать его, конкретизировать. При написании аннотации следует избегать избыточности информации, в частности ее повторения, лишних фраз и предложений, сложных придаточных предложений. Очень важным является выделение ключевых слов, так как выполнение данного вида работы помогает обучающимся обозначить, к какой теме относится статья. Студенты начинают писать аннотацию с составления плана статьи. Для максимальной компрессии изложения основные положения плана они учатся сводить к минимальному количеству пунктов путем объединения информации. При подготовке научного проекта на английском языке студенты составляют аннотацию, в которой кратко обозначают проблематику своей научной работы [3, с. 386].

Написание экономического обзора также является важной частью работы над научным проектом. Студенты анализируют различные виды обзоров:

- исторический,
- тематический,
- методологический,
- интегрированный.

Написание обзора на иностранном языке студенты начинают с подготовки тематического обзора по трем статьям и руководствуются следующим планом:

- 1) вступительная часть (2–3 предложения);
- 2) краткое изложение первой отреферированной статьи;
- 3) краткое изложение второй отреферированной статьи;
- 4) краткое изложение третьей отреферированной статьи;
- 5) сопоставление информации, выводы.

Написание интегрированного обзора требует от студентов серьезной аналитической обработки информации: они анализируют прочитанные статьи, обобщают полученную информацию и затем представляют сопоставительный анализ в строгой логической последовательности и четко структурированном виде [3,

с. 239]. Студентам чаще всего приходится составлять интегрированный обзор на родном языке.

Научный проект в формате «Project proposal» состоит, как правило, из следующих разделов: аннотация, введение, обзор литературы, методы исследования, заключение, библиография [1, с. 5]. Представление каждого раздела ориентировано на развитие и совершенствование исследовательских умений и навыков студентов. Важным в практической подготовке студентов к использованию иностранного языка в научной деятельности является повышение мотивации, интереса, формирование сознания полезности формируемых умений и знаний. Преподавателям необходимо так организовать обучение иностранному языку, чтобы оно соответствовало более высокому уровню мышления студентов, позволяло им ориентироваться в потоке информации, развивать творческие способности. Комплекс технической поддержки изучения иностранного языка в Финансовом университете позволяет студентам совершенствовать умения и навыки речемыслительной иноязычной профессиональной деятельности; снимает речевой барьер страха и неуверенности, повышает профессиональную компетентность. У студентов формируется система научных знаний только тогда, когда научно-исследовательская работа проводится на практических занятиях, при выполнении самостоятельной работы по иностранному языку и во время подготовки и проведения научно-практических студенческих конференций, конкурсов презентаций, круглых столов, дебатов, а также в кружковой, хоздоговорной деятельности. Особая роль отводится студенческой научно-исследовательской работе, реализуемой в деятельности студенческого научного кружка «Наука и язык», главными задачами которого являются:

- овладение студентами коммуникативной компетенцией через научно-исследовательскую работу финансово-экономического и гуманитарного характера;
- изучение структуры научно-исследовательской деятельности и ее основных этапов: информационно-поискового, аналитико-критического, исследовательского и трансляционно-оформительского;

- формирование и развитие умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской работы;
- применение приобретенных знаний и сформированных умений в написании курсовых работ, рефератов, статей и аннотаций на монографии и статьи зарубежных авторов.

Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов является эффективным средством формирования творческой, инициативной, самостоятельно мыслящей личности, способствует повышению качества профессиональной подготовки выпускников вузов.

Литература

1. Кузьменкова Ю.Б. Презентация научных проектов на английском языке.– М.: МАКС Пресс, 2009.
2. Куприкова Т.С., Образцова, Н.А. Английский язык: учебное пособие для развития навыков реферирования и аннотирования. – М.: Финансовая академия при Правительстве РФ, 2003.
3. *Greetham B.* How to write your undergraduate dissertation. – New York: PALGRAVE Macmillan, 2009.

Е.Б. Манахова
старший преподаватель
(Финансовый университет)

М.В. Соловьева
старший преподаватель
(Финансовый университет)

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ

В статье определены структура, содержание и дифференцирующие составляющие ключевых компетенций, формируемых в процессе иноязычной подготовки студентов системы бакалавриата в контексте новых ФГОС ВПО и системы общеевропейских компетенций, выявлены ряд проблем их реализации в практике преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: бакалавриат; ключевые компетенции; компетентность; компетентностный подход; иноязычное обучение.

Современное российское общество выдвигает новые требования к качеству высшего образования и профессиональной подготовке выпускников в области иноязычного образования. Цель модернизации современного иноязычного образования в высшей школе заключается в создании механизма устойчивого развития системы иноязычного обучения, приведении содержания и структуры иноязычного образования в соответствие с потребностями рынка труда и социума, развитии системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг, обеспечении инновационного характера иноязычного образования, реализации фактора непрерывности иноязычного образования, его соответствия вызовам нового столетия, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности и социума, государства.

XXI век вносит изменения в перспективный портрет современного выпускника вуза – пользователя иностранным языком.

В контексте идей Болонского процесса система высшего профессионального образования направлена на формирование личности, способной к совершенствованию своей профессиональной и социальной деятельности, самостоятельно и творчески подходить к решению профессиональных задач. Социальные потребности владения и использования личностью неродного языка меняются в пользу вариативности, многофункциональности, многоязычия и поликультурности. Чтобы соответствовать потребностям времени и общества, иноязычное образование на всех уровнях должно гарантировать «качество человека», способного меняться вместе с социокультурной реальностью [1, с. 23].

Эти проблемы сегодня результативно решаются в условиях развивающейся в нашей стране двухуровневой системы образования, цель которой – подготовка квалифицированных специалистов высшего профессионального образования. Бакалавриат является достаточно новой формой подготовки специалистов для российской высшей школы, что актуализирует разработку теории и методики в данном направлении. В настоящее время образовательная подготовка специалиста в системе бакалавриата как новая форма способна преодолеть многие проблемы, имеющиеся в сегодняшнем образовании и профессиональной сфере, в том числе благодаря тому, что итоговый результат образования в ее рамках достигается за более короткий – 4-летний срок обучения. Значимым фактором является и то, что переход на двухуровневую систему подготовки позволяет российским бакалаврам успешно интегрироваться в европейскую систему высшего образования, повышая свой образовательный уровень и свою конкурентоспособность.

В настоящее время в системе бакалавриата, как в системе высшего профессионального образования в целом, на приоритетные позиции выдвигается компетентностный подход (И.Г. Агапов, А.В. Вербицкий, О.Г. Ларионова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). В контексте иноязычного обучения в системе бакалавриата мы рассматриваем компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей иноязычного образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образователь-

ных результатов. В числе данных принципов выступают следующие:

– смысл иноязычного образования заключается в развитии у студентов способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах коммуникативной деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

– содержание иноязычного образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

– смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание иноязычного образования;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения (согласно уровням «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком», ФГОС ВПО).

Введение в профессиональное образование и систему бакалавриата в его составе компетентного подхода предполагает переориентацию качества образовательного процесса с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность», «знания», «умения» и «навыки» на понятия «компетентность», «компетенция учащихся». В качестве центрального понятия качества высшего образования в настоящее время выдвигается термин «ключевые компетенции/компетентности». Обладая интегративной природой, это понятие объединяет знания, навыки и интеллектуальную составляющую образования [2, с. 37].

Введение и содержание новых образовательных конструктов – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций было научно обосновано учеными стран Европейского союза еще в середине 80-х гг. XX века (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо и др.). В российской системе образования данные компоненты как составляющие модели современного выпускника вуза появились после публикации «Стратегии мо-

дернизации российского образования на период до 2010 года». Таким образом, ключевые компетентности как результат высшего профессионального образования, в том числе иноязычного, в настоящее время стали основой для формирования компетенции личности, которая выражается в готовности субъекта эффективно организовывать свои внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели и успешно применять полученные знания в своей деятельности. Результаты образования в связи с этим рассматриваются и оцениваются в соответствии с уровнями сформированности компетенций и компетентностей учащихся.

При этом важным представляется разграничить понятия компетентности и компетенции в контексте иноязычного обучения, первая из которых понимается специалистами прежде всего как общая способность и готовность личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря изучению иностранного языка, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум. В проекте Европейского фонда образования исследователь Б. Оскарссон, в частности, определяет компетентности как «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [3, с. 5]. Исследователи также понимают компетентности как результат овладения обучающимися определенным набором способов деятельности. Именно такой набор осваиваемых способов деятельности и является предметом запроса работодателей, который может быть актуален на протяжении определенного времени, а затем должен корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации [4, с. 34]. В свою очередь, компетенция рассматривается как результат образования, как главная целевая установка ФГОС, как способность применять полученные в ходе изучения иностранного языка знания, умения и личностные качества для успешной коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Нужно отметить, что перечень компетенций современного выпускника бакалавриата, как в целом, так и в предметной области «Иностранный язык», представляет еще достаточно неодно-

значное поле исследования как для современной науки, так и методики, и практики – какая-либо единая классификация в данной области отсутствует и существующие системы компетенций отличаются вариативностью. Заданные в компетентностном формате и деятельностной форме требования к выпускнику вуза, учтенные в его профессиональной модели требованиями ФГОС ВПО, еще не в полной мере отвечают общим направлениям и основным концептуальным положениям программных документов Евросоюза. Так, в проекте «Tuning» («Настройка образовательных структур в Европе») [5], апробация которого в качестве пилотного методологического документа была начата в 2000 г. по инициативе университетов Деусто (Испания) и Гронинген (Нидерланды), сформулирован перечень из 85 значимых для современного выпускника вуза компетенций и навыков, распределенных на три ключевые категории: инструментальные, межличностные и системные. Общую линию компетентностного подхода, который лежит в основе процесса обучения в современном вузе и системе бакалавриата, обеспечивающего подготовку конкурентоспособного специалиста, владеющего иностранным языком и способного решать профессиональные задачи, также определяют программные документы ЮНЕСКО. Еще в конце XX в. в них были систематизированы направления компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат высшего образования: «...научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [6, с. 10].

Согласно Европейской системе классификаций [7] компетентность современного выпускника вуза, в том числе выпускника бакалавриата, включает следующие ключевые компетенции:

– когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также скрытых знаний, приобретенных на основе практики (знание как понимание);

– функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), т.е. то, что специалист должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности (знание как действие);

– личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;

– коммуникативную компетенцию, уровень которой должен позволить специалистам знать иностранный язык в объеме, необходимом для получения информации профессионального содержания из зарубежных источников; владеть навыками общего и профессионального общения на иностранном языке;

– этическую и культурологическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей, этических воззрений и культурных знаний, умение владения ими в определенных ситуациях.

В предметной области «Иностранный язык» данные компетенции, по мнению ряда ученых, можно объединить такой интегральной составляющей, как языковая компетенция. И.А. Зимняя [2], М.В. Дружинина [8] определяют языковую компетенцию как потенциал лингвистических и лингвокультурологических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка и иноязычной культуры для целей коммуникации. Содержание языковой компетенции представляет собой усвоение категорий и единиц языка, культуры и их функций, постижение закономерностей и правил функционирования языка. В то же время ряд авторов видят подобный интегрирующий потенциал в коммуникативной компетенции, включая в нее языковую и другие составляющие. Так, в частности, в исследованиях Ю.Ю. Тимкиной [9] иноязычная коммуникативная компетенция определяется как сложное интегративное образование, включающее лингвистическую, тематическую, социокультурную, компенсаторную компетенции. Г.В. Юрчук [10] сформулировано понятие языковой компетентности как интегративного качества личности, основанного на самосознании учащихся в необходимости становления профессионально-языковой компетентности, основой которой является мыслительная деятельность, направленная на формирование умений оперировать профессиональными терминами и понятиями, в том числе иноязычными, решать задачи профессионального характера с помощью разнообразных языковых средств, быть высококоммуникативными и способными осуществлять когнитивную, креативную и профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Следует заметить, что в последних государственных стандартах ВПО был заложен новый подход к проектированию результатов образования и определению содержания квалификации ступеней бакалавр – магистр в разрезе рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, дифференциации компетенций и профиля специалистов. В них определяется нормативный срок, общая трудоемкость освоения основной образовательной программы (в зачетных единицах) и соответствующая квалификация (степень). В новом ФГОС ВПО представлены проектируемые компетентностные результаты освоения предмета «Иностранный язык» для студентов различных специальностей. Анализ содержания образовательных программ бакалавриата показывает, что в их рамках выделяются две основные группы компетенций: общекультурные компетенции и профессиональные компетенции. Данные компетенции формируются у студентов в результате освоения определенных блоков знаний, представленных в циклах соответствующих учебных дисциплин. Так, «Иностранный язык» наряду с такими гуманитарными дисциплинами входит в цикл гуманитарных, социальных и экономических дисциплин (ГСЭ). Согласно новым стандартам приобретение иноязычных знаний, умений и навыков студентами бакалавриата является основой для формирования у них общекультурных и профессиональных компетенций, представленных в базовой и профессиональной части цикла дисциплины «Иностранный язык» ФГОС ВПО. При этом описание результатов образования не дифференцировано по отдельным видам компетенций, а дано на «языке» компетенций в общем виде, которые конкретизированы по параметрам «знать, уметь, применять, владеть». Также каждый учебный цикл имеет вариативную (профильную) часть, устанавливаемую вузом, которая дает возможность расширения и углубления на учебных и внеучебных занятиях иноязычных знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей). Тем самым новое поколение стандартов предоставляет сегодня гораздо более высокий методологический и практический уровень свободы вузу в определении содержания иноязычного образования в бакалавриате. Это позволяет студентам выбирать и гибко формировать индивиду-

альную траекторию изучения иностранного языка, получать углубленные иноязычные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и (или) для продолжения профессионального образования в магистратуре.

Развитие соответствующих языковых компетенций обучаемого, прежде всего коммуникативной, выступает целью обучения иностранному языку в системе бакалавриата. При этом важно принимать во внимание многокомпонентность понятия «компетенция», а также положение о том, что достижение желаемых образовательных результатов зависит от полноты овладения обучаемым всеми компетенциями в их гармоничном сочетании. Более того, образовательный результат бакалавриата не является конечным, он должен транслироваться в долгосрочный эффект, который в будущем может выступать как готовность и способность выпускников нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества.

Тем не менее проблема формирования языковой и коммуникативной компетентности как неотъемлемых ключевых составных частей профессиональной компетентности в методике отечественной педагогической науки еще до конца не решена. Необходимо отметить, что для системы бакалавриата эта проблема во многом объясняется тем, что курс иностранного языка в бакалавриате является образовательной ступенью, отличающейся как содержанием, так и методикой обучения, рассчитанной на иные цели, временные рамки, иную возрастную и социальную категорию обучающихся, чем в системе школьного или общего вузовского обучения. Студенты приходят в бакалавриат с разным уровнем языковой подготовки. Поступив и выбрав направление подготовки, они собираются стать бакалаврами в определенной профессиональной сфере. Преподаватель иностранного языка в целях гармоничного компетентностного развития обучаемых в рамках учебной программы должен построить обучение на занятиях на основе конкретных профессионально значимых для студентов целей и задач, подобрать соответствующую методику и организовать тематический материал, развивать навыки и умения, непосредственно необходимые студентам для будущей профессиональной деятельности. Методика формиро-

вания ключевых компетенций студентов в иноязычной области должна осуществляться в процессе организации на занятиях вариативной образовательной среды, активной групповой и самостоятельной работы с применением традиционных и инновационных технологий, основываться на дидактических принципах профессионализации, суперпозиции и индивидуализации процесса обучения; отборе профессионально значимого иноязычного содержания; применении результативного инструментария проектирования учебных занятий; реализации методических подходов обучения иностранному языку во взаимосвязи с развитием определенных компетенций; регулярному мониторингу сформированности компонентного состава ключевых компетенций обучаемых.

На наш взгляд, сегодня важно изменить само отношение к изучению иностранного языка в системе бакалавриата с учётом новых экономических, социальных и политических условий, мировых образовательных и социальных процессов. Важным показателем профессиональной компетентности становится наличие опыта профессиональной деятельности, т.е. наличие опыта профессионального общения на английском языке. Языковая насыщенность такого общения в системе бакалавриата должна постоянно возрастать, максимально приближаясь к реальным ситуациям профессионального общения. Кроме того, по мнению специалистов [11, с. 22–29; 13], серьезная проблема состоит и в том, что разработанные стандарты и система оценивания результатов пока еще не сориентированы на конкретные результаты обучения в бакалавриате и по завершению данной системы, компетентностные результаты обучения, поставленные цели не всегда соответствуют планируемым результатам. Всё это объясняется тем, что еще не в полном объёме подобраны и адаптированы образовательные программы, технологии и методы обучения, не подготовлена материально-техническая база для реализации модели образовательного результата в данной системе, что требует дальнейшей научной разработки этих вопросов в целях достижения целей по подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, владеющих иностранным языком на качественном уровне.

Литература

1. *Григорьева Е.Я.* Краткий обзор методов преподавания иностранного языка: // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: сб. научн. труд. кафедры ин. яз. и культуроведения. – М.: АПК и ППРО, 2003.
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. *Оскарссон Б.* Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М., 2001.
4. Проблемы качества образования: компетентность человека – новое качество результата образования // Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
5. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). 2006 / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
6. *Делор Ж.* Образование: скрытое сокровище. – М.: UNESCO, 1996.
7. Справка: компетентностный подход. URL: http://www.wmo/ifmo.ru/plenum_met_01.doc.
8. *Дружинина М.В.* Понятие и принципы формирования языковой образовательной политики университета // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: психолого-педагогические науки. – 2008. – № 10 (52).
9. *Тимкина Ю.Ю.* Информационные технологии в самостоятельной работе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2012.
10. *Юрчук Г.В.* Теоретические аспекты формирования профессионально ориентированной языковой компетентности студентов медицинского вуза // Современные модели в преподава-

нии иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV Всероссийской (с межд. уч.) конф. 20 апреля 2010 г. – М.: РГСУ, 2010.

11. *Штанько Е.В.* К вопросу о формировании профессионально-ориентированной языковой компетенции бакалавров и магистров в сфере менеджмента // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: изд-во «Молодой ученый», 2013.

12. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.

13. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002, 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

14. *Шишов С.Е., Аганов И.Г.* Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

В данной статье автор рассматривает влияние изучения иностранного языка на формирование профессиональной мобильности будущих бакалавров и магистров в области финансов и кредита.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; гуманитарные дисциплины; прагматические аспекты изучения иностранного языка; коммуникативная языковая компетенция; проектная методика.

Одной из основных целей обучения в вузе является формирование профессиональной мобильности будущего специалиста.

При формировании профессиональной мобильности необходимо использовать систему различных компонентов, в основе которой лежат цели, содержание, условия, процессы и методы.

Основой процесса формирования личности будущего экономиста является успешная адаптация выпускника к условиям работы на фирме или в банке, что определяется уровнем его профессиональных качеств. Модель формирования профессиональной мобильности предполагает три типа:

- личностно-творческий;
- профессионально-личностный;
- предметно-информационный.

Гуманитарные дисциплины, несомненно, являются важным средством эффективного формирования профессиональной мобильности будущих специалистов, так как в процессе обучения реализуются основные педагогические условия: профессиональные качества будущего экономиста, выявление ключевых компетенций и способность адаптации специалиста на рынке труда.

В этой связи языковая подготовка будущего специалиста является необходимым условием профессиональной деятельности.

Опыт выпускников Финансового университета доказывает, что наиболее успешными в профессиональном мире оказываются квалифицированные специалисты, которые владеют одним или несколькими иностранными языками.

Профессиональная языковая компетенция позволяет будущему специалисту знакомиться с новыми технологиями и тенденциями в сфере своей будущей профессии, устанавливать контакты с зарубежными фирмами и компаниями.

Таким образом, иностранный язык можно рассматривать как экономическую категорию.

Студентам вузов необходимо приобретать высокий уровень языковой профессиональной компетенции, позволяющий использовать иностранный язык в качестве дополнительного средства адаптации на рынке труда, с одной стороны, и формирования профессиональной мобильности – с другой. В связи с этим приобретают особую значимость прагматические аспекты изучения иностранного языка, а именно: не только владение иностранной речью, но и познание культуры носителей изучаемого языка.

В Финансовом университете основной целью курса иностранного языка бакалавров и магистров является формирование коммуникативной языковой компетенции, т.е. способности использовать языковые знания, умения и навыки во всех видах речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и аудирование.

В устной речи у студентов формируются навыки поведения бесед делового и социального характера, организации презентаций, ведения переговоров.

При аудировании студенты должны уметь выделять основную информацию, понимать мнения, аргументы, предложения, статистическую информацию и цифровые данные. Студенты приобретают навыки правильно и логично излагать свои мысли в письменной форме для ведения деловой корреспонденции, составления счетов, писем, резюме, подготовки информационных материалов и т.д.

Обучающиеся овладевают навыками просмотрового и оценочного чтения в целях извлечения общей, ключевой и детализированной информации. По окончании программы уровень ком-

муникативной языковой компетенции у бакалавров и магистров должен быть достаточным для успешного прохождения отборочного собеседования с представителями партнерских компаний зарубежных стран, в которых планируется прохождение стажировки или дальнейшая профессиональная деятельность, необходимая для выполнения своих обязанностей.

Рассматривая процесс обучения иностранному языку бакалавров и магистров, следует выделить ряд проблем, которые связаны с особенностями психологического характера обучаемых, разным базовым уровнем знаний студентов первого курса и сокращением учебных часов по результатам перехода на двухуровневое обучение.

Студенты могут критически относиться к содержанию и методам обучения, с одной стороны, и в то же время быть неуверенными в своих способностях. В этом случае на первое место выходит личность преподавателя, который помогает им справиться с проблемами обучения.

Все эти факторы влияют на содержание и методы обучения иностранным языкам бакалавров и магистров. Традиционные подходы всё чаще не отвечают требованиям времени и не обеспечивают результативность обучения.

Поэтому очевидным становится большая популярность коммуникативного подхода, который предполагает, что обучение должно иметь общую коммуникативную ориентацию, направленную на формирование всесторонне развитой личности, способной использовать иностранный язык как средство общения на интуитивном уровне, уровне «чувства языка», сформированного на основе осознанного усвоения языковой теории. При коммуникативном подходе особое значение придаётся содержанию речи, её действию на партнера, реализации всех основных функций общения. При коммуникативно ориентированном обучении иностранным языкам конечной целью выступает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая включает следующие компоненты: лингвистическую компетенцию («способность использовать иностранный язык как средство речемыслительной деятельности»), прагматическую компетенцию («готовность передавать содержание в ситуации общения»), ко-

гнитивную компетенцию («готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности») и информативную компетенцию («владение содержательным предметом общения»).

Преподаватели кафедры «Иностранные языки – 2» формируют и развивают все компоненты коммуникативной языковой компетенции: лингвистический компонент – знание лексики, грамматики и фонетики; социолингвистический компонент – знание правил и норм использования языка в различных ситуациях делового общения и развитие навыков, необходимых для ведения бизнеса, например, речевые правила и освоение навыков ведения деловых переговоров, работы в составе команды, проведение внешнеторговых операций, организация деловых поездок, ведение деловой переписки; прагматический компонент – умение использовать языковые средства в функциональных целях, например, правильное построение презентации, текста, подготовка документации для организации собрания. Определяющим принципом работы является активизация обучающихся посредством преимущественного использования упражнений коммуникативного характера и технических средств обучения.

Как один из способов интенсификации процесса обучения иностранному языку, в дополнение к коммуникативно ориентированному подходу, часто используется проектная методика. Для грамотного и эффективного использования проектной формы работы требуется серьезная подготовка, владение определенными коммуникативными навыками и обширной языковой базой, умением работать с текстами, анализировать, извлекать и обобщать информацию. Проектное обучение ориентировано на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность.

Сущность проектной методики, рассматриваемой в контексте личностно ориентированного обучения, состоит в том, что цель занятий и способы ее достижения должны определяться с позиции самого студента, на основе его интересов, потребностей, мотивов и способностей. Вследствие этого личностно ориентированное обучение предполагает изменение схемы взаимодействия преподавателя и обучающихся. При руководстве проектом преподаватель должен совмещать функции помощника, наставника

и координатора и предоставлять слушателям возможность проявить самостоятельность.

В студенческой аудитории одной из наиболее эффективных форм развития коммуникативных умений и навыков является также проведение профессионально-дискуссионных игр. Общение в группе создает условия для самореализации в плане деловой коммуникации, усиливает мотивацию к дальнейшему совершенствованию знаний в области иностранного языка, повышает значимость самообразовательной деятельности.

Учебная деятельность академического типа осуществляется традиционно в форме информационной лекции или семинара и направлена на передачу и усвоение информации. Обучение иностранному языку может проходить в форме деловой игры – это воссоздание в студенческой аудитории с помощью имитационной игровой модели содержания будущей профессиональной деятельности, отношений между людьми. Это создает условия для преобразования учебной деятельности в профессиональную. При таком обучении имитируются действия специалистов, намечается предметно-профессиональный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности.

В рамках решения вопроса о формировании профессиональной мобильности будущих студентов нами используется методика «case study», которая позволяет преподавать иностранный язык с позиции реальных событий. В итоге у студентов формируются навыки анализа и классификации информации, применения на практике теоретических знаний, поиск решения, умение работать в группе, вести дискуссию, аргументированно излагать свою точку зрения, оценивать поведение других людей.

На протяжении всего обучения иностранному языку идет процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, результатом которого является адаптация к будущей профессиональной деятельности. Студент накапливает опыт профессиональной работы, использует фоновые знания по другим предметам на уроках иностранного языка. Из объекта обучающих и воспитательных воздействий студент превращается в субъект будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

Таким образом, на примере обучения иностранному языку можно наблюдать, что в центре педагогического процесса находится развивающаяся личность будущего профессионально мобильного специалиста.

Литература

1. *Асинсков В.В., Копытов А.Д.* Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в аспекте современного образовательного процесса // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 4 (106).

2. *Клименко И.Л.* Иноязычная коммуникативная компетенция как фактор формирования профессиональной мобильности // Молодой ученый. – 2012. – № 3.

3. *Кормильцева М.В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2009.

4. *Яшков А.Б.* Установки выпускников и ожидания работодателей // Образовательные технологии. – 2010. – № 4.

Т.В. Моисеева
старший преподаватель
(Финансовый университет)

Л.И. Павлова
доцент
(Финансовый университет)

ИНОЯЗЫЧНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Статья касается проблемы гармоничного развития связей образовательных целей обучения студентов экономических и финансовых специальностей с активной научной деятельностью, развитием и совершенствованием их профессиональных компетенций при изучении иностранного языка, а также с необходимостью повышения мотивации научного поиска.

Ключевые слова: компетенции; научный подход; формирование исследовательских умений; приоритетное направление; научный поиск.

Изменения в современной жизни общества, смена концепции образования в значительной степени повлияли на систему иноязычного образования, поставив новые цели обучения иностранным языкам, учитывая мировой опыт обучения языкам международного общения, а также социальные и культурные особенности их изучения в современной России. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции направлено на развитие мировосприятия студентов, осознание себя как носителя национальных ценностей, взаимозависимости между собой и людьми других стран. Учебные программы по всем специальностям ориентированы на повышение профессионального уровня студентов, на их конкурентоспособность в условиях международного разделения труда. Роль иностранных языков в процессе подготовки высокопрофессиональных кадров значительно усилилась в последние годы.

Соответственно учебный процесс должен отражать новые требования к современному специалисту. Формы обучения иностранным языкам должны способствовать не только расширению активной позиции студентов, но и учитывать их будущую профессиональную деятельность. Большое значение имеет вопрос разработки современных технологий, которые войдут в систему, состоящую из коммуникативных компетенций, выстраиваемых в соответствии с целевыми установками и имеющими форму конкретного ожидаемого результата.

Иностранный язык должен рассматриваться как средство познания мира, приобщения к ценностям, созданным предшествующими поколениями. С использованием интернет-ресурсов обучение становится интерактивным, усиливается интенсивность учебного процесса, где значительно возрастает значение самостоятельной и научной работы студентов. Все это способствует более активному образовательному процессу, направленному на активизацию научной деятельности студентов. В условиях единого образовательного пространства коммуникационная компетенция и научная деятельность дополняют друг друга и становятся главными профессиональными ценностями.

Интернет – главный источник поиска дополнительной информации и актуализации научного учебного процесса. Это – инструмент, позволяющий преподавателю значительно сэкономить время и средства при разработке учебных материалов, а также подготовить творческие задания для студентов. Активная компьютеризация учебного процесса, использование компьютерных технологий происходит благодаря тому, что Интернет рассматривается как уникальный источник информации и как новая коммуникативная среда, без которой невозможно заниматься научной деятельностью.

С помощью интернет-ресурсов преподаватель может грамотно управлять учебной деятельностью студента, давать рекомендации для организации его самостоятельной и научной работы. В современном обществе Интернет выступает как инструмент интерактивности в приобретении и углублении знаний по иностранному языку и делает работу преподавателя и студента результативной. Это помогает сделать обучение по-настоящему

развивающим, а сам учебный процесс эффективным. Интернет-ресурсы предоставляют большое количество специальных поисков и обеспечивают дополнительный материал для более глубокого изучения учебных программ. Возможности информации не только способствуют укреплению и углублению знаний студентов, но и ориентируют их на поиски зарубежной информации по их будущей специальности, одновременно стимулируя интерес к научной деятельности и дальнейшему изучению иностранного языка.

Использование интернет-ресурсов делает процесс обучения более увлекательным и повышает заинтересованность, а также уровень мотивации у студентов. Все большее распространение получают индивидуальные и групповые интернет-проекты в обучении деловому иностранному языку по всем специальностям. Такие проекты развивают навыки публичного выступления, а также дают опыт работы в команде. Студенты получают возможность реализовать себя, максимально используя свои возможности, и уже не представляют своего профессионального роста и будущей карьеры без иностранного языка.

Под иноязычной коммуникативной компетентностью студентов экономических и финансовых специальностей мы понимаем уровень сформированности профессиональных навыков владения иностранным языком, что позволяет молодому специалисту эффективно решать профессиональные задачи, например, быстро найти перспективную работу и продвинуться по карьерной лестнице. Коммуникативная компетентность является основой выстраивания эффективных производственных отношений на разных уровнях. Особенно это касается выпускников высших учебных заведений условно гуманитарного профиля: будущих специалистов по связям с общественностью, финансовых менеджеров, экономистов, работников банков.

Составляющими иноязычной коммуникативной компетенции студента финансового вуза являются: владение такими качествами речи и речевого поведения, как правильность, точность, ясность, выразительность, богатство иностранного языка; эффективное и уместное использование жанрового разнообразия профессиональной речи; владение логическими и языковыми

средствами убеждающей аргументации; владение управленческой риторикой и законами общения в различных деловых и профессиональных ситуациях; умение вести телефонные разговоры, деловые беседы, деловую переписку; умение слушать партнера по общению, тактичность, внимательность; способность грамотно выстраивать стратегию речевого поведения в служебных ситуациях общения с зарубежными партнёрами. Реализация коммуникативной компетенции будущего специалиста тесно связана также с его личностными качествами и психологическими особенностями личности.

В настоящее время актуальной является потребность расширения образовательных целей обучения с учётом формирования коммуникативной научной компетентности студентов финансово-экономических специальностей. Существует множество диссертационных исследований о формировании языковых компетенций студентов высших учебных заведений, но проблема определения и уточнения связей образовательных целей обучения с научной деятельностью будущих профессионалов остаётся мало изученной, так как формы практических занятий в университете зачастую сводятся лишь к обычной репродуктивной деятельности студентов, к письменным формам проверки знаний, тестированию, которые хоть и имеют ряд преимуществ, но в плане формирования научных коммуникативных умений и навыков являются недостаточными. Целью преподавателя является применение на занятиях различных образовательных технологий, которые будут в полной мере реализовывать одну из главных задач образования – формирование разносторонней личности будущего профессионала и учёного, владеющего необходимым потенциалом для дальнейшей научной деятельности и свободно владеющим иностранным языком как средством своего профессионального роста.

Необходимость применения коммуникативных технологий при изучении общественных дисциплин обуславливается также и набором специальностей в университете, для которых овладение навыками коммуникации является неотъемлемой частью их научной профессиональной компетенции. Будь то юристы или экономисты, инженеры или управленцы персоналом, менеджеры

или работники банка – абсолютно для всех в одинаковой степени важны навыки профессиональной научной коммуникации.

Таким образом, эффективными формами учебной работы по формированию профессиональной и научной коммуникативной компетенции студентов – будущих экономистов и финансистов – является применение различных инновационных средств и методов обучения, а именно: создание научных проектов и последующее их обсуждение; подготовка публичных выступлений на иностранном языке; дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем в команде; разыгрывание проблемных ситуаций; подготовка презентаций и т.д. В учебном процессе должны применяться активные формы и методы, способствующие формированию жанрового разнообразия профессиональных и деловых речей (совещание, коммерческие переговоры, служебные беседы, дискуссии, споры, прием посетителей, общение в условиях конфликта и т.д.). Коллективное обсуждение профессиональных ситуаций на иностранном языке, целенаправленная работа над деловым стилем общения, стилистическое редактирование текстов, поиск наиболее выразительных и убедительных риторических средств воздействия позволят развивать и совершенствовать профессиональную культуру иностранной речи будущих специалистов.

Семинар-диспут на иностранном языке предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы в целях нахождения ее наиболее оптимального решения. Он предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, лаконично и ясно излагать мысли. Учебная научная дискуссия на иностранном языке – один из методов современного обучения. Главная цель таких семинарских занятий заключается в том, что студенты приобретают навыки научного подхода к решению насущных проблем путём активного участия в поиске приемлемых решений.

Формирование профессиональных иноязычных научных компетенций студентов невозможно без активной научно-исследовательской работы на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении.

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Быстрый темп социально-экономических преобразований в стране, процесс глобализации, смена ценностных ориентаций в обществе, увеличивающийся объём информации и наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего профессионального образования в вопросах подготовки будущих специалистов – учёных.

Сегодня, как никогда, приобретают практическую значимость умения специалиста адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал и знания иностранного языка.

В настоящее время становится ясным тот факт, что высшее профессиональное образование должно быть все более конкурентоспособным. Так как благодаря инновационным технологиям общество развивается стремительно, знания быстро устаревают, и это противоречие может быть сглажено с помощью гибкой системы образования. На каждом уровне обучения необходимо развивать у студентов творческое мышление, исследовательские умения, без которых трудно как продолжать образование, так и реализовывать свои достижения на рынке труда.

В связи с этим современный специалист должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний по своей специальности и иностранному языку, но и определёнными навыками творческого решения практических задач, постоянно повышать свою квалификацию, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Все эти качества необходимо формировать в вузе. Воспитываются они через активное участие студентов в научно-исследовательской работе, которая на современном этапе приобретает все большее значение и пре-

вращается в один из основных компонентов профессиональной научной подготовки будущего специалиста.

Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования. В последние годы научно-исследовательская работа студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального звена приобретает важное значение. Её цель – привлечь значительную часть студенческого контингента к активному участию в научной работе в рамках выбранной специальности. Важность проблемы формирования исследовательских умений студентов подтверждает анализ качества подготовки большого числа специалистов-профессионалов разных направлений, в совершенстве владеющих иностранным языком и имеющих огромный научный потенциал.

Традиционно понятие «научно-исследовательская работа студентов» (НИРС) отождествляется с формами привлечения студентов к научной работе кафедр, а также кафедральных и вузовских научных обществ, выполнению учебных исследовательских работ, реальных курсовых и дипломных работ, к участию в конференциях, семинарах, конкурсах, выставках и т.п. На современном этапе развития общества, скорее всего, это является не совсем правильным, так как этого недостаточно. Главное заключается в обеспечении органического единства научного и учебного процесса и на этой основе – повышение качества подготовки специалистов, усиление связи науки с конкретной специальностью, другими словами, речь идёт о гармонизации образовательной и научной деятельности студентов высших учебных учреждений. Правильно организованная и спланированная научная работа студентов в процессе обучения иностранному языку выполняет ряд функций:

– *образовательную* – овладение теоретическими и практическими навыками; расширение кругозора студентов о стране изучаемого языка в области национальной культуры, экономики и ведения бизнеса; совершенствование общения с деловыми парт-

нёрами, что предполагает формирование уважительного отношения к духовным и материальным ценностям других стран;

– *организационно-ориентационную* – формирование умения ориентироваться в различных источниках на иностранном языке, литературе разных жанров; развитие умений поиска нужной информации и выбора оптимальных методов обработки информации;

– *мотивационную* – развитие и усиление интереса к науке в процессе научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения, стимулирование самообразования и саморазвития;

– *развивающую* – развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения в диалогах с иностранными партнёрами; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей к иностранному языку как познавательных, так и коммуникативных;

– *воспитывающую* – становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики.

Из всех перечисленных функций, по нашему мнению, большую роль играет *мотивация*. Наука отличается от учёбы, потому что всегда считалась необязательной формой учебной деятельности. В настоящее время ситуация в корне изменилась. Наукой занимаются не ради высокой оценки, а чаще всего из интереса и желания добиться успеха по выбранной специальности, становится интереснее учиться, появляется больше стимулов к учёбе, студент выделяется из общей массы, находит много друзей-единомыш-

ленников. Научная работа студентов – это вклад не только в науку, но и в своё будущее. Они получают именные стипендии, гранты, приглашения на работу в известные иностранные компании, перспективные должности, имеют возможность реализовать свои амбиции, достичь успеха в жизни. Это приносит не только моральное удовлетворение, но и материальное поощрение, иногда чисто символическое, а иногда позволяющее кардинально изменить свою жизнь. Научная работа студентов стала одним из приоритетных направлений в Финансовом университете. Ежегодно наши студенты и преподаватели принимают активное участие в различных межвузовских, городских и всероссийских конференциях на иностранном языке, занимают призовые места.

И всё-таки большинство студентов пока ещё не осознают в полной мере значения научной деятельности для своей будущей специальности. Они ещё недостаточно понимают возможности иностранного языка как фактора повышения профессиональной и научной компетенции. Отсутствие мотивации у студентов и низкий уровень познавательной активности не способствует формированию иноязычной компетенции в условиях современного вуза. Только когда появляется внутренняя мотивация, особый настрой постоянно узнавать что-то новое в выбранной специальности, наука становится неотъемлемой составной частью существования их собственного мира и пространства, того, что интересно, развивает и увлекает, становится делом всей последующей профессиональной деятельности и смыслом жизни.

Задача преподавателя – привлечь студентов с первого курса к научной работе по иностранному языку. Существует множество образовательных сайтов, их преимущество заключается в том, что они постоянно обновляются новой информацией и представляют интерес как для студентов, так и для самого преподавателя для создания проектов, написания рефератов, подготовки устных выступлений, презентаций, деловых и ролевых игр, кейсов и просто для того, чтобы занятие было интересным и продуктивным. В последнее время в экономической и финансовой лексике появилось много научных терминов, заимствованных из английского языка, поэтому преподаватель должен порекомендовать студентам наиболее полные словари-гlossарии

on-line. Сначала коммуникативные компетенции могут быть представлены в виде сообщения по теме, составления плана пересказа знакомого текста, аннотации, рецензии, реферата с элементами научного поиска по интернет-ресурсам. Постепенно научная работа усложняется, и студенты могут принимать участие в научных конференциях на иностранном языке, конкурсах презентаций, круглых столах, мастер-классах, в ролевых и деловых играх, посылать свои научные доклады и статьи в специальные студенческие журналы, активно участвовать в научных диалогах с зарубежными студентами, обмениваться информацией. Замечательные результаты имеет подготовка презентаций в программе PowerPoint во всех языковых группах – это публичное выступление на иностранном языке по определённой проблеме, ориентированное на ознакомление и убеждение слушателей с визуальной коммуникативной поддержкой. Этот вид деятельности не оставляет никого равнодушным, даже слабые студенты включаются в научный поиск информации по пройденным учебным темам. Большой интерес вызывает проведение конкурсов презентаций, научных рефератов и эссе на иностранных языках по заранее предложенной теме, так как предполагают значительный объём научной работы по выбранной проблеме. Такие мероприятия выявляют наиболее активных и успешных студентов, которые уже не представляют себе свой профессиональный рост без научного исследования.

Таким образом, процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в соответствии с их способностями, интересами и приобретёнными знаниями. Поэтому на протяжении всего периода обучения необходимо системно и целенаправленно привлекать студентов к выполнению научной деятельности, создавать творческие группы с учетом их научной работы, помогать им в выборе источников и методики научной работы, создавать ситуации успеха при внедрении в практику научных результатов, подбирать интересные актуальные темы по их специальности, поощрять творческую деятельность и самостоятельность наиболее активных студентов.

Формирование иноязычных коммуникативных компетенций зависит от отношения к иностранному языку как к учебной дисциплине. Успеха можно достичь только при позитивном отношении к предмету, и роль преподавателя сводится к тому, чтобы сделать поиск научных решений интересным, увлекательным и необходимым, связанным с будущей специальностью студентов, построить учебный процесс таким образом, чтобы показать большой образовательный потенциал научной деятельности для всех студентов независимо от их специальности.

Литература

1. *Баграмянц Н.Л., Буренкова О.М.* Современные теории и методы обучения иностранным языкам: сборник статей. М.: Экзамен, 2006.

2. *Клименко Е.В.* Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как результат подготовки будущих специалистов: материалы межвузовской научно-практической конференции. – М., 2009.

3. *Климова И.И.* Смешанное обучение как современная модель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции. – М., 2009.

Т.В. Матюкина
преподаватель
(Финансовый университет)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ

В статье выделяются и описываются семантические особенности и признаки фразеологических единиц английского делового дискурса. Обосновывается целесообразность объединения фразеологизмов в семантические поля. Значительное внимание уделяется важности адекватного понимания и правильного употребления фразеологизмов делового дискурса.

Ключевые слова: фразеологические единицы; деловой дискурс; семантическое поле.

На фоне развивающихся контактов в сфере бизнеса представляется важным изучение фразеологических единиц для адекватного понимания ментальности представителей народа – носителя языка. Люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, воспринимают мир также в ином ключе – сквозь призму своего родного языка. И больше всего отличий наблюдается во фразеологической картине мира.

Фразеологизмы придают живость нашей речи, делают ее более колоритной. Г.М. Гуревич пишет: «Цель обучения иностранному языку в настоящее время определяется как овладение навыками и умениями, необходимыми для выполнения различных видов речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации. На наш взгляд, одним из весьма эффективных способов достижения этой цели является активное введение в учебные материалы очень существенного языкового пласта, отражающего национальный менталитет, а именно – фразеологических единиц» [2, с. 76].

Фразеологизмы в собственном (строгом) смысле термина всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи [4, с. 156].

Суть и смысл фразеологических единиц (ФЕ) довольно сложно понять из дословного перевода. Необходимо обучать студентов основам фразеологии делового языка, поскольку грамотное оформление деловой корреспонденции или общение с зарубежным партнером невозможно без правильного понимания устойчивых сочетаний слов с полностью или частично переосмысленным значением.

Поскольку язык находится в постоянном развитии, меняется под влиянием современных реалий, то не возникает ни доли сомнения о практической значимости усвоения идиом и ФЕ английской деловой речи.

Интерпретация смысла устойчивых сочетаний невозможна без анализа их семантической структуры, знания их семантических особенностей и признаков. Определить эти особенности и признаки можно с точки зрения теории семантических полей.

Применение полевого подхода к изучению фразеологического состава языка оказывается достаточно эффективным, так как фразеологические единицы рассматриваются в их взаимосвязи и взаимозависимости, что позволяет выявить некоторые особенности и закономерности структурно-семантической организации фразеологической системы в целом [5, с. 228–300].

Основой построения любого поля являются значения языковых единиц, в него входящих. Фразеологические единицы объединяются в фразео-семантические поля (ФСП) на основе общей архисемы, но противопоставляются внутри поля по дифференциальным семам.

В современной лингвистике «для семантического поля постулируется наличие общего (интегрального) семантического признака, объединяющего все единицы поля и обычно выражаемого лексемой с обобщённым значением (архилексемой)», а также «наличие частных (дифференциальных) признаков (от одного и более), по которым единицы поля отличаются друг от друга» [3, с. 380].

Фразеологические единицы языка делового общения распределяются в рамках четырёх основных фразео-семантических полей:

– фразео-семантическое поле ФЕ, объединённых понятием «бизнес и управление» (30%): *to cross that bridge when one comes to it* – решать проблемы по мере их появления (пример: *It is not an issue yet. Let's cross that bridge when we come to it*);

– фразео-семантическое поле ФЕ, объединённых понятием «денежные отношения» (20%): *to have something for a song* – приобрести что-то за бесценок (пример: *He bought that car for a song*.);

– фразео-семантическое поле ФЕ, объединённых понятием «покупка и продажа» (20%): *to cost an arm and a leg* – стоить больших денег (пример: *No, I cannot afford it. This costs an arm and a leg*.);

– фразео-семантическое поле ФЕ, объединённых понятием «экономические и производственные отношения» (30%): *to sail close to the wind* – вступить на опасный путь, предпринимать рискованные шаги, которые могут привести к опасным.

Одной из важных характеристик ФСП, как и семантического поля в целом, считается возможность пересечения отдельных полей, приводящая к формированию так называемых переходных зон. У некоторых исследуемых нами ФЕ сложно определить принадлежность к одному отдельно взятому ФСП, часто их можно отнести к двум и более полям. Например: *to accept something at face value* – принимать что-либо за чистую монету.

Устойчивое выражение «*face value*», входящее в состав данной ФЕ, само имеет не одно значение, что даёт нам возможность отнести его как к фразео-семантическому полю ФЕ, объединённых понятием «денежные отношения», так и к фразео-семантическому полю ФЕ, объединённых понятием «покупка и продажа». В первом случае данное словосочетание имеет следующее значение: номинальная, нарицательная стоимость (монеты, банкноты, акции). Во втором случае у этого фразеологизма иное значение: видимая, кажущаяся ценность.

На наш взгляд, применение полевого подхода к изучению ФЕ может способствовать более детальному их описанию, а также адекватному восприятию речи коммуникантов в ситуации делового общения в результате преодоления кросскультурных барьеров [5, с. 228–300].

Фразеологизмы можно с полной уверенностью считать прагматически-нагруженными единицами. В ФЕ закреплено личное

отношение говорящего к действительности вообще и к конкретному высказыванию в частности. Благодаря ФЕ автору высказывания удастся придать своим словам оценочность и произвести нужное впечатление на реципиента, вызывая у последнего определенные эмоциональные реакции, способствуя достижению автором поставленных целей коммуникации [1, с. 37–49].

Необходимо подчеркнуть и то, что особенности употребления фразеологизмов зависят не только от конкретной речевой ситуации, в которой то или иное выражение произносится, но также от того, в рамках какого функционального стиля это выражение используется. В зависимости от стиля можно выделить две функции: функцию сообщения, с одной стороны, и функцию воздействия – с другой. Различие функций и предопределяет использование авторами разных лексических единиц.

В деловом дискурсе (ДД) функции сообщения и воздействия сосуществуют. Лексика делового дискурса в основном нейтральна. Но нельзя не принимать во внимание тот факт, что функция воздействия говорящего на собеседника позволяет первому расширять выбор лексических средств. Для создания необходимого эффекта говорящим могут использоваться эмоционально-оценочные и экспрессивно-образные средства, в том числе идиоматические выражения.

Говоря о письменной форме ДД (деловых письмах, контрактах, отчётах и других видах документации), считаем возможным утверждать, что в основном в ней употребляются не полностью переосмысленные мотивированные фразеологические единицы, возникшие из слияния значений лексических компонентов и являющиеся выражением единого целостного значения: фразовые штампы, стандартизированные стилистические клише.

В устной форме делового дискурса (переговорах, деловых телефонных разговорах, деятельности в сфере продаж, рекламной деятельности компаний и т.д.) наблюдается достаточно частое использование как немаркированных клишированных фраз, так и стилистически маркированных лексических единиц, в том числе метафорических, идиоматических выражений. Но намного больше идиоматических и метафорических выражений мы находим в журнальных и газетных статьях, рассказывающих о дело-

вом мире, жизни и деятельности принадлежащих этому миру людей, в реально звучащей речи деловых людей, а также в художественной литературе, описывающей мир бизнеса, для более эмоционального воздействия на читателя, придания большего колорита персонажам, а также их мнению, поступкам и т.д. [5, с. 77–79].

В заключение следует отметить тот факт, что каждый человек употребляет устойчивые выражения и сочетания, основанные на жизненной философии своего народа, а в деловом общении чаще употребляются универсальные фразеологизмы. Причина тому – интернациональный характер современной деловой среды, а также тесная взаимосвязь языков и культур на современном этапе развития человеческого общества. Адекватное понимание и правильное употребление ФЕ делового дискурса поможет установить качественно новые отношения между участниками данного общения.

Литература

1. *Будаев Э.В., Чудинов А.П.* Когнитивно-дискурсивный анализ метафоры в политической коммуникации // Политическая лингвистика. – 2008. – № 3 (26).
2. *Гуревич Г.М.* Фразеология на уроках японского языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3. – С. 76.
3. *Кузнецов А.М.* Поле // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 380–381.
4. *Ларин Б.А.* Очерки по фразеологии // История русского языкознания. – М., 1977. – С. 156.
5. *Пономаренко В.А.* Полевой подход к изучению фразеологических единиц в английском языке деловой коммуникации // III международные Бодуэновские чтения «И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания» (Казань, 23–25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. – Казань: Казанский гос. ун-т, 2006. – Т. 2. – С. 228–230.
6. *Пономаренко В.А.* Семантическая «свобода» использования устойчивых сочетаний в деловой лексике английского языка // Краснодар. «Синтез». – 2003. № 2 (3) – С. 77–79.

М.В. Мельничук

докт. экон. наук, канд. пед. наук, профессор
(Финансовый университет)

Н.В. Банина

канд. филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАГОЛЬНЫХ АНТОНИМОВ

Статья посвящена синтагматическому анализу глаголов-антонимов количественного изменения в английском языке. Устанавливается общность их лексико-синтаксической сочетаемости, наличие двух типов антонимических оппозиций – парадигматической и синтагматической (САО). Подробно исследуются структурно выраженные и структурно не выраженные САО. Рассматриваются смысловые отношения глаголов-антонимов в разных моделях.

Ключевые слова: синтагматика; лексико-синтаксическая сочетаемость; антонимическая оппозиция; дизъюнкция; конъюнкция.

Синтагматические свойства антонимов (уровень языковой нормы) являются отражением их парадигматической общности. Семантическое сходство антонимов в плане парадигматики весьма значительно; соответственно и синтагматика должна отражать это сходство в общности лексико-синтаксической сочетаемости антонимов, что должно выражаться в регулярном противопоставлении антонимичных слов в контексте.

Под общностью лексико-синтаксической сочетаемости исследуемых глаголов-антонимов понимается способность глаголов-предикатов, составляющих оппозицию двух противоположных действий, принимать в функции объекта один и тот же подкласс существительных.

Эта общность лексико-семантической сочетаемости глаголов-антонимов не всегда должна проявляться в пределах минимального контекста, каковым является предложение, т.е. регулярная совместная встречаемость антонимичных слов как одно-

родных членов предложения не является их постоянным свойством. Антонимическая оппозиция может быть не выражена в пределах данного контекста, однако это не служит основанием отрицания антонимии у глаголов, действительно являющихся антонимами. Такого рода антонимическая оппозиция является парадигматической (вертикальной) в отличие от синтагматической (линейной) оппозиции. Так, например, парадигматическую антонимическую оппозицию образуют глаголы количественного изменения *increase* и *decrease/fall*, с одной стороны, *expand* и *shrink* – с другой, обозначающие два противоположных действия, употребленные с одним и тем же существительным в функции объекта, но в различных контекстах:

...the number of Brits hospitalised abroad has increased to 3752 cases [Echo] – ...the number of Britons arrested overseas has fallen by more than 10% [Echo]; ... the entropy is increasing (Matter) – ... the entropy can never decrease [Matter]; And the firm had shrunk from two hundred highly paid lawyers to about thirty struggling ones [Broker] – ...the firm expanded and the fees poured in...[Broker].

Доказательством взаимосвязи между парадигматическими и синтагматическими антонимическими оппозициями, а соответственно и доказательством наличия антонимической корреляции между глаголами, образующими парадигматическую оппозицию, является реализация последней в контексте, т.е. в синтагматической антонимической оппозиции: *... the entropy may only increase but never decrease [7].*

Таким образом, слова можно считать антонимами в том случае, когда имеется налицо как их противопоставленность в плане парадигматики, так и хотя бы одно противопоставление данных слов в контексте. Иными словами, антонимы – слова, способные образовывать наряду с парадигматической антонимической оппозицией хотя бы одну синтагматическую антонимическую оппозицию (сокращенно САО).

Исходя из этого положения, при установлении синтагматических характеристик исследуемых антонимичных глаголов рассматриваются лишь синтагматические оппозиции, т.е. оппозиции антонимичных глаголов, выраженные в данном контексте.

Среди исследуемых синтагматических антонимических оппозиций различаются: 1) структурно не выраженные оппозиции; 2) структурно выраженные оппозиции.

1. Структурно не выраженные CAO включают антонимичные глаголы, не образующие строго определенной синтаксической конструкции. Среди них встречаются два типа, различающихся с точки зрения отношения противоположных действий к объекту (паценсу) действия:

а) структурно не выраженные CAO, действия в которых относятся к разным объектам, например: *The inflationary process is accelerating, real wages are declining, and prices are going up* [WP];

б) структурно не выраженные CAO, в которых противоположные действия соотносятся с одним и тем же объектом: ... *the other horizontal edge which previously was east-west and therefore was contracted, will have expanded* [Laws].

2. Структурно выраженная CAO включает глаголы, оформленные определенной синтаксической конструкцией. С точки зрения отношения членов этой оппозиции к объекту действия также выделяются два типа оппозиций:

2.1) структурно выраженная CAO, в которой действия (X и Y) противопоставляются как относящиеся к разным объектам (к объекту *a* и к объекту *b*). В этом случае речь идет лишь об общей синтаксической сочетаемости антонимичных слов и, как правило, о различной лексической сочетаемости.

2.1a) один из наиболее частотных типов оппозиций этого рода выражается союзом *and*: ...*fees will be raised and enrolments will drop further* [FT]; ...*lift is decreased and drag is increased and the plane cannot fly* [Physics].

Обобщенная формула оппозиций имеет вид X(a) and Y(b). Уточняясь в контексте, она может иметь вид либо I(a) and D(b), либо D(a) and I(b), т.е. позиция глаголов (пре- или постпозитивная по отношению к союзу *and*) антонимичных групп «увеличение» (I) и «уменьшение» (D) в данной модели факультативна.

Что касается смысловых отношений антонимичных слов в модели X(a) and Y(b), то они носят не характер конъюнкции (эксплицитно выражаемой союзом *and*), а скорее характер дизъюнкции (являющейся имплицитной), т.е. носят характер противопо-

ставления и сопоставления, нежели соединения разнонаправленных действий. Сказанное подтверждается возможностью следующей трансформации (условно назовем ее «дизъюнктивной»): X (a) and Y (b) → X (a) but Y(b). Например: Lift is increased and drag is decreased → Lift is increased but drag is decreased.

2.1б) собственно дизъюнктивные смысловые отношения между антонимичными глаголами эксплицируются в модели X(a) but Y(b), в которой первый член оппозиции может быть как положительным, так и отрицательным, т.е. модель также может иметь вариант not X(a) but Y(b). Противоположные действия X и Y в контексте могут уточняться конститuentами как ЛСГ «увеличение», так и ЛСГ «уменьшение», например: Reduction in the mean potential at Tr 8 collector, reduces Tr 9 bas voltage *but* increases its forward bias [Comp.]; ...then removing still more gas cannot increase the MFP (mean free path between collisions), *but* will only reduce the number of carriers [Physics].

2.1 в) своеобразный тип структурно выраженных САО с исследуемыми глаголами представляют оппозиции, первый член которых определяется обстоятельством степени, оформляющим оппозицию в целостную структурно выраженную модель. В зависимости от характера модификатора выделяются следующие формулы оппозиций:

- 1) X (a) at a rate such that ... Y (b);
- 2) X (a) as much as ... Y (a);
- 3) X (a) in the proportion that ...Y (b).

Например: The speed of the earth's rotation is gradually decreasing *at a rate such that* the length of a day is increased about 0.001 second per century [M&E]; Hence when it returns to the starting point 0.5 mv^2 has increased *as much as* it decreased on rising ... [Laws]; The acceleration decreases *in the proportion that* the mass increases ... [Physics].

Позиции X и Y, как видим, заполняются глаголами обеих ЛСГ. Характер семантических отношений конститuentов модели, которую в общем виде можно представить как X (a) Mod Y (b) (где Mod – символ обстоятельственного модификатора), можно условно назвать «каузативным» т.е. таким, когда одно действие развивается настолько, что становится возможным другое, про-

тивоположное действие; последнее является следствием первого и вызывается им. Отношение «каузации» лишь имплицитно в данном типе модели.

Модели (1) и (3) имеют варианты, зависящие от изменения характера обстоятельственного модификатора. Так, вариантом модели (1) является модель X (a) at the same rate at which ... Y (b), а вариантом модели (3) – модель X (a) in the same proportion as Y (b).

С изменением характера обстоятельственного модификатора изменяется и характер смысловых отношений между членами антонимической оппозиции. Так дополнительный элемент *same*, входящий в обстоятельство, эксплицитно устанавливает кажущиеся отношения «равенства» между двумя противоположными действиями:

... the angular momentum of P will, owing to this force, decrease at the same rate at which that of Q increases [Laws]; Friction should remain unchanged as long as the MFP increases in the same proportion as the number of molecules decreases [Physics].

2.1г) к структурно выраженным CAO, в которых противоположные действия соотносятся с разными объектами, относится ряд оппозиций, члены которых оформляются различными союзами и союзными словами. К последним относятся: *as*, *whereas*, *while*, *if*, *even if*, *though*, *although*, *because*. Общую формулу CAO с союзом или союзным словом (кроме *and* и *but*) можно записать как *Conj X (a) Y (b)* или *X(a) Conj Y(b)*. Наиболее часто встречающимися являются союзы *while* и *as*.

Антонимические оппозиции с союзом *as* имеют две модели выражения: *as X (a) Y (b)*, *X (a) as Y (b)*. Например:

As the density of pinning centers is increased the current loss decreases [SA]; ... the intensity of the two sets of echoes decreases as the temperature of the ruby is raised [SA].

Семантические отношения членов оппозиции с союзом *as* «причинно-следственные», целиком зависят от семантики союза и эксплицитно последним.

Совпадающими с этими оппозициями по типу смысловой связи между членами являются семантические оппозиции, оформленные союзом *because* и образующие модель:

because X (a) Y (b). Например:

Despite this, and *because* the average length of stay in hospital has decreased still further, the number of in-patients increased to 4, 968, 000 [LR].

2.1д) весьма часто встречающимся типом CAO является противопоставление, оформленное союзом *while*. Члены данной оппозиции связаны друг с другом отношениями «одновременного противопоставления» или «одновременной оппозиции». Формула оппозиции может иметь вид while X (a) Y (b) или X (a) while Y (b).

Наполняемость позиций X и Y не закреплена за какой-то одной из исследуемых ЛСГ. Например: *While* the rate of industrial production was declining, the profits of the monopolists have been going up [WP]; Imports rose from 1.2 m tons in the previous year to 5.2 m tons *while* exports fell from 3 m tons to 2.1 m tons [LR].

Аналогичное отношение «одновременного противопоставления» выражается и в оппозиции, оформленной союзом *whereas*. Формула CAO – X (a) *whereas* Y (b), например:

... labor productivity, both in agriculture and industry, increased about 13.5 – fold *whereas* the workweek was shortened by only one-fourth [WP].

2.1е) тип отношений между членами оппозиций, оформленных союзом *if*, отдаленно напоминает тип отношений, при которых одно из действий является следствием другого, т.е. «каузативный» тип отношений (см. 2.1в). Однако в моделях с *if* акцентируется то, что одно действие является условием протекания другого. Отношения этого типа назовем «антонимическими отношениями условия». Модель, выражающая эти отношения, имеет вид *if* X (a) Y (b): *If* we reduce the radius of the electron, the field part m' increases [Laws].

2.1ж) обычные отношения противопоставления или дизъюнкции могут быть выражены в CAO с помощью союзов *though*, *although*, *even if*. Модели с указанными союзами имеют вид: X (a) *even if* Y (b), *though* X (a) Y (b), X (a) *although* Y (b).

Например: ... this inventory could be reduced by 25% ... *even if* the C items inventory increase by 50 % ... [Eng.]; *Though* since 1970 – 1971 its work force in West Berlin decreases 3 %, the turnover rose 9 % [WP]; Freight revenue rose 6 % *although* tonnage fell slightly ... [LR].

Таким образом, были рассмотрены типы структурно выраженных САО, члены которых соотносятся с различными объектами, а также характер смысловой связи между членами оппозиций.

Наиболее частотными среди выявленных антонимических оппозиций являются оппозиции, представленные в моделях X (a) and Y (b) и X (a) but Y (b). Наименее частотны оппозиции X (a) Mod Y (b), Conj X (a) Y (b), X (a) Conj Y (b).

Типы смысловой связи между членами перечисленных выше САО отличаются разнообразием и обобщаются в таблице.

Модели САО (соотнесенные с разными объектами)	Типы смысловой связи между антонимами внутри САО			
X (a) and Y (b)	отношение дизъюнк- ции (импл.)			
X (a) but Y (b)	отношение дизъюнк- ции (экспл.)			
X (a) Mod Y (b)		отношение каузации (импл.)	отношение равенства (экспл.)	
Conj X (a) Y (b) X (a) Conj Y (b)	отношение дизъюнк- ции (импл.)	причинно- следственные отношения (экспл.)	отношение одновременн. противопост. (экспл.)	отношение условия (экспл.)

2.2) Следующим типом структурно выраженной САО с точки зрения отношения членов оппозиции к объекту действия является оппозиция, в которой противоположные действия увеличения и уменьшения (X и Y) соотносятся с одним (общим для них) объектом. В данном случае речь может идти об общности антонимов как в плане синтаксической, так и лексической сочетаемости.

2.2a) одним из наиболее частотных типов такой оппозиции является оппозиция, представленная моделью X (a) and Y (a). Например: When a current flows, the bar is shortened as it becomes magnetized *and* lengthened when the current ceases [M&E].

В отличие от CAO, в которой члены соединяются также союзом *and*, но соотносятся с различными объектами (см. 2.1a), глаголы-антонимы описываемой оппозиции находятся в отношении конъюнкции. Имплицитное отношение дизъюнкции между ними отсутствует, что подтверждается невозможностью «дизъюнктивной» трансформации типа

X (a) and Y (a) \nrightarrow X (a) but Y (a). Например:

love can only increase *and* diminish \nrightarrow love can only increase *but* diminish.

2.2б) отношение дизъюнкции между членами CAO можно констатировать в модели типа X (a) or Y (a), где действия увеличения и уменьшения являются взаимоисключающими, например: ... does vision detector output increase *or* decrease the standing no-signal current of the driven emitter-follower...? [Comp.]; Some cold-blooded animals have the rods and cones at the ends of fine stalks that may be shortened *or* lengthened to emphasize vision in dim or bright light [M&E].

В приведенных примерах отношение между членами CAO носит характер сильной дизъюнкции [1, с. 140], т.е. взаимоисключения (реальное осуществление получает либо действие увеличения, либо уменьшения).

Другой тип отношений между членами описываемой CAO с союзом *or* носит характер «ослабленной» дизъюнкции, т.е. соединительно-раздельной дизъюнкции [1, с. 140], которая стоит ближе к конъюнкции вследствие того, что противоположные действия не исключают, а, скорее, предполагают друг друга. Например: If a lens is placed between the negative and the printing paper, the picture may be enlarged *or* reduced [M&E]; ... alternating – current line voltages can be raised *or* lowered by means of transformers [SA].

Доказательством наличия соединительной связи между антонимичными членами описываемой оппозиции служит возможность трансформации типа

X (a) or Y (a) → both X (a) and Y (a), например:

...the picture may be enlarged or reduced → ...both enlarged and reduced.

Подобная трансформация невозможна для оппозиции, члены которой связаны отношением сильной дизъюнкции, так как в таком случае смысл предложения изменяется, например:

... does vision detector output increase *or* decrease the current → ...both increase and decrease the current.

2.2в) смысловое отношение сильной дизъюнкции характерно для членов САО.

either X (a) or Y (a), в которой действия, выражаемые антонимичными глагольными семемами, являются взаимоисключающими, например: In that way the thermal power available per unit of heat-transfer area can be either increased or decreased [SA].

2.2г) наиболее четкая экспликация смыслового отношения противопоставления противоположных действий наблюдается в САО, оформленной союзом *but*. Такая оппозиция выражается двумя моделями: not X (a) but Y (a), X (a) but Y (a).

В модели not X (a) but Y (a) позицию X, как правило, занимают глаголы ЛСГ «уменьшение»; в модели же X (a) but Y (a) глаголы ЛСГ «увеличение», например: This has not weakened, but strengthened democracy [WP]; After about an hour the price rose to 83p *but* later dropped back to 81p [WP].

Аналогичные отношения противопоставления эксплицируются также в моделях: not X (a) but rather Y (a), X (a) not Y (a), X (a) but never Y (a). Например: ... an increase in their salaries will not diminish but rather increase their «take» [CT]; «In the long term, an Act with a properly judicial approach to the questions of unionization and recognition, can only strengthen the union movement *not weaken* it», he says [WP]; the entropy may only increase but never decrease [7].

Таким образом, как показывает анализ, структурно выраженные САО, члены которых соотносятся с одним объектом, отличаются меньшим разнообразием структурных типов (моделей) и меньшим набором типов смысловых отношений между их членами в сравнении с САО, члены которых соотносятся с разными объектами. Полученные данные анализа обобщаются в таблице.

<i>Модели САО (соотнесенные с одним объектом)</i>	<i>Типы смысловой связи между антонимами внутри САО</i>	
X (a) and Y (a)	----	отношение конъюнкции (экспл.)
X (a) or Y (a)	отношение сильной дизъюнкции (экспл.)	отношение соедин.- раздел. дизъюнкции (экспл.)
either X (a) or Y (a)	отношение сильной дизъюнкции (экспл.)	----
not X (a) but Y (a) not X (a) but rather Y (a) X (a) but Y (a) X (a) not Y (a) X (a) but never Y (a)	отношение сильной дизъюнкции (экспл.)	----

Проведённый синтагматический анализ глагольных антонимов тематической группы «количественное изменение» подтверждает постулат о том, что парадигматические свойства антонимов (уровень системы) находят свое выражение в синтагматике, на уровне нормы. Последняя, однако, накладывает ограничения на систему возможных антонимических противопоставлений. Выражается это в возможности/невозможности потенциально антонимичных глаголов как употребляться в идентичных контекстах (которые представлены парадигматическими и синтагматическими оппозициями), так и регулярно противопоставляться в речи, т.е. образовывать САО.

Общность синтагматических характеристик антонимичных глаголов проявляется в общности синтаксической сочетаемости, что выражается в способности глаголов-антонимов образовывать САО, соотносимые с одним или разными объектами.

Литература

1. Новиков Л.А. Избранные труды. Т. 1. Проблемы языкового значения. – М.: изд-во РУДН, 2001.

Источники иллюстративных примеров

1. Broker – John Grisham. The Broker / Grisham J. – Arrow Books, 2007.

2. Comp. – International Journal of Electrical and Computer Engineering, 2006.

3. CT – The Canadian Tribune. (newspaper).

4. Echo – The Sofia Echo. (newspaper).

5. Eng. – The Engineering. For Top Engineers. (journal).

6. FT – The Financial Times. (newspaper).

7. Laws – Peierls R.E. The Laws of Nature / R.E. Peierls. – London, 2007.

8. LR – Journal of Labour Research.

9. Matter – Matter – Gamow George. Matter, Earth and Sky / G. Gamow. New Jersey, 2008.

10. M&E – Arthur Talbot Bawden. Matter and Energy / A.T. Bawden. – N.Y.: 2007.

11. Physics – Rogers E.M. Physics for the Inquiring Mind / E.M. Rogers. – N.Y., 1980.

12. SA – The Scientific American. (journal).

13. WP – The Washington Post. (journal).

А.А. Петров
старший преподаватель
(Финансовый университет)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СТЕРЕОТИПАМ РЕЧЕВОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Статья посвящена актуальной проблеме межкультурного взаимодействия и вопросу формирования стереотипного англоязычного речевого и культурологического поведения студентов в диалоге культур. Рассматриваются вопросы языковой компетенции в процессе коммуникативной деятельности студента-финансиста.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; стереотипы поведения; практико-ориентированное образование.

С момента официального присоединения России к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. прошло более десяти лет. Идет постепенная интеграция российского общества не только в систему мировых экономических отношений, но и в образовательную и социокультурную области. Нарастает поток информации профессионального производственного и социального характера, необходимой для развития современного общества и, прежде всего, экономики, менеджмента, информационных технологий, международных отношений. Быстрыми темпами идет развитие средств коммуникации, обеспечивающих оперативное получение информации. Эффективно использовать поступающую информацию может только специалист-профессионал, владеющий коммуникативными средствами, умениями и навыками. При этом ощущается дефицит в профессионалах, способных оперировать этой информацией, использовать ее для развития общественных социально-экономических отношений, прежде всего в сфере иноязычного общения. Для устранения такого рода дефицита необходимо формировать у студентов иноязычную профессионально-коммуникативную культуру с ярко выраженной профессионально-коммуникативной направленностью, учитывающей существующие речевые и культурологические стереотипы.

Тема по формированию профессиональной коммуникативной компетентности среди исследователей довольно популярна. К проблемным вопросам формирования коммуникативных компетенций в разные годы обращались А.А. Бодалев [1]; А.А. Вербицкий [2], Т.А. Дмитренко [3], И.А. Зимняя [4], Д.И. Изаренков [5], М.И. Лукьянова [6], Л.А. Петровская [7], Е.В. Руденский [8], В.А. Сластенин [9] и многие другие. Эта проблема отражена во многих социальных, педагогических, психологических, лингвистических и других исследованиях.

Однако анализ состояния теории и практики высшего педагогического образования показывает, что отдельные вопросы формирования профессиональной коммуникативной компетентности недостаточно проработаны. Это, в первую очередь, относится к анализу речевого поведения англоязычных представителей с учетом сложившихся стереотипов их культурологического и речевого поведения и взаимодействию с ними представителей других культур. Как следствие, мы имеем недостаточный уровень сформированности такой компетентности у студентов. Это объясняется отсутствием у преподавателя практических методик и наработок в обучении иностранному языку в контексте реализации иноязычной профессионально-коммуникативной деятельности.

Коммуникативная компетенция – это в первую очередь способность или готовность к общению, коммуникации. Языковые компетенции являются условием компетентности и строятся на степени владения необходимой лексикой; характеризуются уровнем развития устной и письменной речи; подразумевают умения и навыки обращения с коммуникативными тактиками и владение коммуникативными стратегиями; учитывают владение этикой и этикетом общения; принимают во внимание личностные особенности людей.

Восприятие людьми друг друга происходит по определенным сложившимся стереотипам. Встречаясь с представителями других культур, люди воспринимают их поведение с позиции своей культуры. Непонимание речевого поведения, ошибочная «расшифровка» жестов, неточное «прочтение» мимики и некоторых других отличительных особенностей поведения часто ведёт к

искажённому толкованию их действий и намерений, что может стать причиной настороженности и даже враждебности.

Таким образом, понимание стереотипов очень помогает в общении с другими народами. Когда мы знаем, как нас воспринимают, общение упрощается, и мы не обижаемся на некоторые особенности во время общения с представителями других культур. Стереотипные представления о том или ином народе часто дают ключ к пониманию его особенностей. Чтобы научиться общаться с представителями другой нации, участвовать на равных в деловых переговорах, важно иметь чёткое представление о том, как они видят и «читают» нас, а также о том, как они видят и оценивают сами себя.

Важно знать, как правильно держать себя при ведении деловых встреч и переговоров. Так, например, при ведении переговоров с американскими партнёрами следует иметь в виду, что американцы:

- во время обсуждения вопроса стремятся обсуждать как общие подходы, так и конкретные детали;
- не тратят времени на формальности и готовы вести переговоры сразу с цифр и конкретных пунктов документов, даже если встречаются впервые;
- ценят в переговорщиках пунктуальность, считая, что опоздания недопустимы;
- не допускают перерывов в беседе, придерживаясь обычной продолжительности переговоров до часа;
- любят торговаться, часто при ведении переговоров стремятся к проталкиванию «пакетных» решений, т.е. «увязыванию» различных пунктов;
- любят риск; часто проявляют агрессивность и напористость, считая, что они более компетентны и обладают более сильной позицией, чем их партнеры;
- не любят некомпетентности;
- часто прерывают переговоры, если считают их непродуктивными;
- всегда включают в состав своей переговорной группы юристов и строго следуют их рекомендациям;

- могут принимать решения сразу во время переговоров (т.е. брать на себя ответственность), в отличие от бизнесменов из стран Востока.

Портрет американского бизнесмена может выглядеть следующим образом: это обладающий организаторским даром компетентный человек, коммуникабельный, твердый, способный принимать решения, слушать других людей, готовый к общему руководству и не боящийся перемен, использующий открытый способ управления, основанный на сотрудничестве; знающий настоящее и прогнозирующий будущее своей компании, умеющий направить персонал к качественному и эффективному труду, часто восприимчивый к критике, имеющий чувство юмора.

Важно помнить и о табуированных темах, и о некоторых национальных особенностях. Американцы не любят паузы и стремятся их заполнить любыми разговорами, даже о погоде. Американское общество необыкновенно трепетно относится ко всему, что может быть интерпретировано как нарушение политкорректности, и вполне невинная, на наш взгляд, ссылка на национальность, возраст или пол может оттолкнуть американского партнера от дальнейших переговоров.

В отличие от американцев с английскими партнерами никогда не нужно бояться молчать. Наоборот, многословием, лишними разговорами можно только повредить делу. При встрече особое внимание следует обращать на культуру собеседника, так как русская привычка обниматься при встрече может шокировать англичанина, для которого достаточно рукопожатия. Стиль делового общения, его принципы и правила, стратегия и тактика достижения результатов являются очень важными компонентами. Так, юмор считается одним из наиболее эффективных средств в арсенале британца, и бизнесмены из других стран, в том числе и из России, могут завоевать доверие британцев, демонстрируя, что владеют им не хуже, имея домашние заготовки в виде шуток и анекдотов. Британцы ожидают, что рассказанные истории как-то связаны между собой и что такая атмосфера будет способствовать успеху переговоров. Британские бизнесмены могут использовать юмор в качестве оружия для высмеивания оппонента, тем самым выражая своё несогласие.

При обучении анализируемым коммуникативным действиям студенты должны сознательно овладевать способами установления и прекращения контакта, соответствующим стереотипам партнера и сравнивать эти способы с собственными стереотипами. В результате студенты приобретают умения выявлять и идентифицировать различия, понимать их причину и учитывать эти различия в будущей профессиональной деятельности.

Важно иметь представление и о так называемой межличностной дистанции, комфортной для переговорщиков из разных стран. Так, с одной стороны, существует стремление к уменьшению межличностной дистанции в соответствии с постулатами «позитивной» рациональной вежливости: «осуществляй сближение с партнером». С другой – сохранение межличностной дистанции в соответствии с постулатами «негативной» рациональной вежливости, а именно: «сохраняй дистанцию по отношению к партнеру».

Представители как американской, так и британской культуры не любят насыщать свои выступления перед аудиторией большим количеством терминологической лексики, что находит объяснение в прагматике выступления и культурном своеобразии указанных представителей. Русским студентам следует учитывать тот факт, что американцы и англичане нацелены на «публичность» в общении, а абстрактное теоретизирование, по их мнению, «отталкивает» аудиторию. Это обуславливает стереотипное стремление представителей западной культуры к уменьшению межличностной дистанции с деловыми партнерами.

В то же время представители России в своих выступлениях стереотипно нацелены на сохранение межличностной дистанции и строго формальных отношений с речевыми партнёрами. Это происходит из-за того, что в нашей культуре в официальной публичной речи особенно ценится именно ее «официальность», а аудитория в целом воспринимается как абстракция.

Представители западных культур, стремясь «заинтересовать» деловых партнеров и уменьшить межличностную дистанцию, нередко сознательно предваряют процесс аргументации разговорными формулами (пословицами, поговорками, обращениями к собственному опыту и т.д.). По мнению западных пред-

ставителей, такое общение активизирует мышление и служит средством косвенного убеждения. Также представители западных культур стереотипно прибегают к доказательствам через реальные жизненные примеры (отсюда их приверженность так называемым «case study»). Представители же русской культуры предпочитают ссылаться на мнение авторитетных деятелей своего государства.

Публичная речь американца во время официального убеждения строится индуктивно, т.е. стереотипно начинаясь с образного вступления или риторического вопроса, постепенно накапливает аргументы и заканчивается положением, содержащим вывод или наиболее важный аргумент. Русской же публичной культуре выступления подобная логика построения убеждения противоестественна, нам, наоборот, свойственна дедукция, когда речь оратора стереотипно начинается с наиболее важного аргумента.

Американский способ убеждения часто воспринимается представителями русской культуры как простое сообщение, а само поведение американских партнеров – как «избыточное», затянутое и неискреннее. В то же время образец речевого убеждения, свойственный представителям русскоязычной культуры, деловые партнеры из Америки могут охарактеризовать как неэффективный, так как он слишком «абстрактен». Перспектива выступления представителей американской или английской культуры строится по принципу: «второстепенное – важное» или «известное – новое». В традициях русской культуры более значимую информацию обычно относят в начало выступления, а менее значимую – в конец, следуя принципу: «важное – второстепенное», или «новое – известное».

Детализация информации является предпочтительным решением при ее передаче для представителей западных культур. При подаче информации, пытаясь сделать ее более объективной, представители западных культур стереотипно предпочитают логически выверенные выступления, прибегая к хронологическим ссылкам и итоговым заключениям.

Правила международной вежливости предписывают определенный речевой этикет при проведении деловых переговоров или публичных выступлений. Осторожность в высказываниях,

высшая степень политкорректности по отношению к некоторым табуированным темам и словам у представителей западных культур обеспечивается путем некоторых лексических уловок. Так, они склонны к использованию нейтрально окрашенных лексических единиц, употреблению слов и словосочетаний с низкой степенью эмоциональной выразительности. При этом, желая оказать непосредственное влияние на сознание делового партнёра, западные ораторы буквально «нашпиговывают» свою речь формулами этикета.

Знание и умение учитывать эти и еще ряд других языковых стереотипов-уловок позволит представителю другой культуры подготовить англоязычное выступление, в котором структура языка, принципы построения, речевые модели будут максимально соответствовать культурному своеобразию адресата, что поможет обеспечить воздействие речи на слушателей.

Культура общения – это показатель общей культуры человека и этому следует специально и целенаправленно обучать студента на занятиях по иностранному языку, обращая его внимание на стереотипы речевого поведения, свойственные носителям другой культуры. При профессионально ориентированном общении внимание студентов следует привлекать к существующим в других культурах способам оформления мысли, при этом развивая у них такие умения, как выбор корректной формы для оформления своих идей с учетом культурного своеобразия носителя языка. Студент должен быть подготовлен к участию в профессиональном деловом международном сотрудничестве и уметь учитывать существующие в культурах партнеров специфические представления и соответствующие предпочтения в способах оформления мыслей.

Проблемы межкультурного взаимодействия продолжают оставаться одной из приоритетных сфер при обучении деловому и профессиональному общению студентов всех профилей. Языковая культура стала неотъемлемой частью культуры в целом. Необходимость введения курса по выбору «Английский язык и культура речи» обусловлена инновационными процессами, происходящими в нашем обществе, и изменениями в системе языкового образования, о чем говорилось выше.

Дисциплина «Английский язык и культура речи» включена в перечень дисциплин по выбору студента. Обучение английскому языку в данном курсе базируется на знании общезыковой лексики и общей экономической терминологии, что обеспечивается тесной связью с изучаемыми микро- и макроэкономическими дисциплинами. Предмет дает студентам возможность расширить и усовершенствовать знания, умения, навыки по четырем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму, приобретенным на более раннем этапе обучения английскому языку в средней школе. Процесс обучения культуре речи английского языка на I-м курсе активизирует имеющиеся у каждого студента познавательные способности, систематизирует и углубляет знания грамматического строя иностранного языка, расширяет профессионально ориентированную лексическую базу и речевой опыт.

Культурой речи английского языка важно владеть всем студентам экономических специальностей. Это предполагает владение нормами литературного английского языка в его устной и письменной форме. Другим аспектом является умение выбрать и организовать языковые средства, которые в определенной ситуации общения способствуют достижению поставленных задач коммуникации. Таким образом, культура речи содержит три составляющих компонента: нормативный, коммуникативный и этический.

Нами был разработан Учебно-методический комплекс (УМК) предмета по выбору «Английский язык и культура речи» для студентов первого года обучения факультета экономики и финансов Финансового университета при Правительстве РФ по направлению подготовки: 080100.62 «Экономика», профиль «Финансы и кредит» очной формы обучения высшего профессионального образования, овладевающих первой ступенью высшего образования (бакалавриат). Данный курс построен в соответствии с современными требованиями к комплексной иноязычной коммуникативной компетенции будущего участника профессионального общения.

Главной целью курса «Английский язык и культура речи» является формирование такой иноязычной речи, которая соот-

ветствует принятым нормам, отличается грамотностью и выразительностью. Языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществляется функционально-коммуникативный подход. Данный курс дисциплины имеет выраженную прагматическую направленность и ориентирован на качественную подготовку будущих бакалавров к реальной жизненной практике и при необходимости к выполнению экзаменационных испытаний на получение международных сертификатов по английскому языку.

Успех или неудача коммуникации во многом зависят от знания правил поведения, принятых в той или иной сфере деятельности, той или иной среде, у представителей той или иной культуры.

Профессионально ориентированная иноязычная речь имеет определенное общественное звучание, к ней предъявляются повышенные требования, пренебрежение которыми отрицательно влияет на профессиональный имидж молодого специалиста. Комплексная иноязычная коммуникативная культура представляет собой совокупность знаний, умений, способностей и инициатив, необходимых для установления межличностного иноязычного общения как в социально-культурной, так и в профессиональной сфере человеческой деятельности.

Важнейшими задачами дисциплины по выбору являются:

- закрепление и совершенствование навыков владения нормами английского литературного языка;
- формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студента;
- обучение профессионально ориентированному общению на английском языке в области экономики и финансов в рамках изученной тематики;
- развитие речевого мастерства на английском языке для подготовки к профессиональным ситуациям общения (ведение разговора по телефону с потенциальными клиентами и деловыми партнерами, ведение деловых переговоров, дискуссии, презентации и т.п.);
- повышение культуры разговорной речи на английском языке, обучение речевым средствам установления и поддержания доброжелательных личных отношений;

- знание стереотипных клише и умение «просчитывать» собеседника.

При подборе соответствующего материала мы руководствовались следующими требованиями:

- соответствием содержания общим требованиям учебно-воспитательного процесса;
- общими задачами формирования профессионально-коммуникативной культуры будущего финансиста;
- актуальностью содержания материала;
- использованием аутентичных текстов, видеоматериалов, обеспечивающих диалог культур.

Литература

1. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998.

2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

3. *Дмитренко Т.А.* Современные тенденции в обучении межкультурной коммуникации: материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. М.Н. Николаева. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011.

4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2006.

5. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4.

6. *Лукьянова М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2002.

7. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М., 1989.

8. *Руденский Е.В.* Кризис психологических механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения // Мир психологии. – 1998. – № 3.

9. *Сластенин В.А.* Гуманистическая парадигма и личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. – М., 1999.

И.Н. Петрова
канд. пед. наук, доцент
(Финансовый университет)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-ЭКОНОМИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования в вузе иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студента, а также вопросу оценки качества ее сформированности. В статье раскрываются современные принципы и механизмы подготовки студентов при обучении их иностранному языку в высшей школе, освещаются вопросы профессионально ориентированной технологии формирования иноязычной коммуникативной компетентности в системе профессионального образования.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция; коммуникативная культура; практико-ориентированное образование.

Реализация российского национального проекта «Образование» подразумевает разработку новых подходов и методик обучения, коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. В пункте 39 постановления № 71 Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. говорится: «...высшее учебное заведение ежегодно обновляет основные образовательные программы ...с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы» [9].

Вхождение России в равноправное и конкурентоспособное международное экономическое и образовательное пространство приводит к изменению социального заказа современного общества на формирование личности выпускника вуза. Это, в первую очередь, относится к преподаванию иностранных языков в целом и к английскому языку – орудию межнационального общения – в частности.

В настоящее время во главу угла образовательной парадигмы ставится профессионально-коммуникативный подход, который предполагает формирование способности человека использовать накопленные теоретические знания, умения и навыки для решения конкретных практических задач. Одним из важных условий реализации этого подхода является формирование иноязычной профессионально-коммуникативной культуры во время обучения студента в вузе.

В связи с этим в российском образовании происходит постепенный переход от понятий «подготовленность» и «образованность» к понятиям «культура общения», «профессиональная культура», «коммуникативная культура». При современной разнообразии (а подчас и разнородности) методов обучения иностранным языкам возникает проблема выбора наиболее эффективных технологий решения задач формирования коммуникативного обучения. При этом анализ коммуникативных умений и навыков в практических условиях позволяет увидеть недостаточный уровень овладения ими. Это, в свою очередь, диктует модифицированные подходы к программам обновления образования всех уровней, укрепления связи профессионального образования с практикой, обеспечения базовой подготовки студентов.

Обеспечение высокой коммуникативной иноязычной подготовки студентов подразумевает не только владение иностранным языком, но и способность к общению с представителями иноязычных культур. Это особенно важно, когда речь идет о специалистах, чье профессиональное мастерство как раз и базируется на умении общения, основанного на профессиональной компетентности, в том числе и о будущих экономистах, особенно при их работе в транснациональных организациях, связанных с деятельностью в региональных и международных корпорациях, сообществах или совместных предприятиях.

В отечественной педагогике накоплен солидный багаж для решения научных и практических задач, связанных с проблемой формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов различного профиля. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки специалистов в высшей школе представлены в работах И.А. Зимней, Ю.Н. Ку-

люткина, А.К. Марковой, Г.Б. Сухобской и др. Исследования по данной тематике преимущественно проводятся в филологии (С.Г. Тер-Минасова, О.А. Леонтович, Н.Н. Трошина и др.); этнопсихологии (В.Г. Крысько, В.М. Садохин, А.М. Стефаненко и др.); теории и методике преподавания иностранных языков (К.Э. Безукладников, А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, И.И. Халеева и др.); социологии (В.В. Кочетков, С.И. Замогильный и др.), культурологии (А.П. Грушевицкая, В.Д. Попков, В.М. Садохин и др.).

Исследование и анализ научных работ по проблеме формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции установили большой спектр подходов к разрешению этой темы: 1) коммуникативный (И.Л. Бим, Н.Ф. Коряковцева, Ю.Е. Прохоров, И.И. Халеева и др.); 2) когнитивный, направленный на формирование критического мышления, способности четко и ясно излагать свою точку зрения в ситуациях профессионально-деловой коммуникации (В.В. Дружинин, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная и др.); 3) компетентностный, связанный с заказом на образование со стороны работодателей (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.); 4) модульный, делающий акцент на полную самостоятельность студента в достижении конкретных целей учебно-познавательной деятельности (Г.В. Абросимова, А.П. Кузнецова, А.А. Харунжев и др.) и т.д.

В последнее время ученых привлекают проблемы, связанные с формированием иноязычного профессионального аспекта коммуникативной деятельности будущих специалистов различных квалификаций. Так, например: Е.П. Клейменова, Л.В. Кулик (становление и развитие профессиональных навыков владения английским языком у студентов в области экономики); Е.В. Воевода, А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев (развитие иноязычных коммуникативных навыков в переводческой деятельности, в области международных отношений, мировой политики и политологии); О.Ю. Искандарова (формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза); Л.П. Кистанова (развитие иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туриндустрии); О.В. Фадейкина (формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров) и др.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной культуры в настоящее время при использовании лишь имеющихся пособий и учебных материалов, без привлечения новейших технологий и разработки более разнообразных методических приемов, способов и форм работы, малоэффективно и нецелесообразно. В связи с этим очевидна потребность повышения эффективности формирования иноязычной языковой подготовки за счет разработки и внедрения в процесс обучения инновационных технологий и методик обучения.

Анализ иноязычных коммуникативных умений и навыков, применяемых в практических условиях, показывает недостаточный уровень владения ими. Для решения этих проблем необходимо внедрение компетентного подхода в рамках профессионального образования. Данный этап предполагает постановку и решение конкретных задач обучения, выбор способов обучения студента иноязычным профессионально-коммуникативным компетенциям. Рассматривая педагогическую составляющую формирования вышеназванных компетенций у студента, необходимо позиционировать некоторые основные принципы, на которые она опирается, а именно: на гуманизацию образования [2]; использование методик, способствующих усилению мотивации обучения [1, 7]); профессиональную направленность изучения дисциплины [3, 5, 6, 8] и др.

Для решения этой проблемы в вузе должны быть разработаны способы обновления образования всех уровней, укреплены связи профессионального образования с практикой, обеспечена базовая подготовка студентов, устранены противоречия в дидактической системе процесса формирования профессионально-коммуникативной культуры будущего экономиста. Крайне важным становится вопрос о выработке критериев оценки качества сформированности профессионально-коммуникативной культуры.

Проблема оценки качества сформированности профессиональной культуры любого специалиста сегодня является одной из самых актуальных для всей образовательной системы России в свете вхождения Российской Федерации в общеевропейскую систему высшего образования, т.е. присоединения к Болонскому

процессу. В настоящее время система оценок в Объединенной Европе превратилась в своего рода индустрию на рынке образовательных услуг. Это и создание профильных кафедр, и программ бакалавриата и магистрата, докторантуры, и выпуск профессиональных журналов, и работа издательств, и создание национальных и международных программ действий, разрабатывающих стандарты оценки.

Под качеством сформированности профессионально-коммуникативной культуры следует понимать способность удовлетворять потребностям, предъявляемым в будущем к специалистам в той или иной области деятельности. И в этом случае при таком понимании качество не имеет количественной оценки. Любые количественные показатели качества так или иначе окажутся относительными. И как следствие, выбор оценки сводится к рейтинговым показателям, оценкам соответствий тем или иным требованиям, оценкам эффективности и степени соответствия стандартам и т.д. Критерий же, наоборот, в силу своей специфики должен быть объективным, содержать признаки исследуемого явления, отвечать требованиям необходимости и достаточности, быть мерилем при вынесении оценки рассматриваемому объекту, другими словами, критерий можно определить как основной признак, на основании которого выводится оценка. Чтобы достигнуть большей сравнимости между оценками, должны быть выработаны общие критерии, которые устанавливают стандарты, а также контролируют качество оценок. Разработка общих критериев должна проводиться с учетом совместимости с уже существующими критериями для того, чтобы сохранить преемственность шкалы оценок. Таким образом, критерии должны являть собой совокупность самостоятельных, но взаимосвязанных частей. При этом необходимо четко соблюдать установленные компоненты федеральных государственных образовательных стандартов по показателям и критериям аттестации и государственной аккредитации. Также Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования приводит фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компе-

тенций. При этом определено, что фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются самим вузом [11].

Традиционно в России сложилась пятибалльная система оценки, что в условиях различных типов учебных заведений и учебных программ не может обеспечить достоверности и сопоставимости оценок. В мировой педагогической практике используют различные оценочные шкалы. Так, во Франции отметки ставятся по 20-балльной шкале, а в США – по 100-балльной. В течение последних лет ведущие вузы России переходят на рейтинго-балльную систему оценки успеваемости студентов. Однако необходимо помнить, что любое масштабное изменение требует внимательного изучения и серьезного анализа. Высшая школа осуществляет указанный переход поэтапно. В Финансовом университете при Правительстве РФ существует рейтинго-балльная система, что с введением в нашей стране в практику Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в средней школе обеспечивает преемственность при зачислении абитуриента в вуз. Как показывает анализ внедрения данной системы в вузе, у студента появляется повышенная мотивация к учебной деятельности, что позволяет самому студенту разрабатывать и выбирать собственную стратегию и развивает его самостоятельность.

Подобная система оценки успеваемости особенно популярна у студентов, нацеленных на получение качественного образования. В течение семестра они могут отслеживать процесс по накоплению баллов, что является побуждением к планомерной и системной работе. Набрав определенное количество баллов, студент может претендовать на более высокую оценку на экзамене. При этом у студентов появляется дополнительная мотивация и возникает здоровая соревновательная конкуренция как индивидуально, так и в группах факультета. Создание критериев позволяет определять рейтинг студента с большой степенью объективности.

Важнейшим требованием к системе оценки является практичность, понятность и действенность используемой системы оценки. Система оценки может считаться действенной, если в результате ее выставления будет обеспечена четкая связь между уровнем показанных знаний, умений и навыков и критерием вы-

ставления оценки. Другими требованиями является практичность и понятность используемой системы оценки, т.е. система оценки должна быть удобной для использования на практике как преподавателями, так и студентами. Если система оценки не получает общего признания или если используемые в процессе оценки методы излишне сложны, а оценочные показатели вызывают сомнение, то внедрение системы оценки скорее всего натолкнется на сопротивление как со стороны студентов, так и преподавателей. Кроме того, нужно еще иметь в виду, что если квалификация и уровень подготовки преподавателей не соответствует заявленным требованиям, то такая система оценки может быть отторгнута самими студентами и в этом случае даже валидный метод оценки может быть совершенно неуместным.

Стратегическая задача оценивания сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной культуры будущих экономистов – это реализация поставленных целей. При этом важно, чтобы в системе оценки существовало наличие обратной связи, что положительно сказывается на мотивации студентов к учебе, позволяет им скорректировать свое отношение к предмету и добиться лучших результатов. Оценка дает возможность определить достоинства и недостатки в процессе обучения и подкорректировать прохождение материала и темп обучения. Регулярная и систематическая оценка дает возможность преподавателю увидеть организацию учебного процесса. Данные о систематическом неудовлетворительном выполнении студентами какого-либо материала говорят о необходимости пересмотра предъявляемых требований со стороны преподавателя.

Все вышеперечисленное накладывает соответствующие требования на систему оценивания работы студентов: система оценки должна быть максимально объективна, критерии должны быть прозрачными и понятными. Измерение уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной культуры в вузе может осуществляться с помощью анкетирования, наблюдения, тестирования, аттестации. Аттестация, проходящая два раза в учебный год, т.е. один раз в семестр, позволяет преподавателю оценить не только знания студентов, но и свои методические умения и навыки донести до студента учебный материал.

Проблема измерения сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студента связана с проблемой критериев. Когнитивно-оценочный критерий оценивания определяется осознанным пониманием кругом задач, стоящим перед студентом; усвоением совокупности умений и навыков профессионально-коммуникативной направленности по профильным дисциплинам; осознанием значимости своей будущей профессии. Оценка данного критерия может определяться с помощью анкетирования, в который включен пункт определения коэффициента удовлетворенности профессией. Операционно-деятельностный оценочный критерий выявляет степень оперативного владения необходимыми профессионально-коммуникативными компетентностями в стандартных алгоритмических ситуациях. Нравственно-волевой критерий определяется внутренним желанием и необходимой модальностью самостоятельно решать проблемы и задачи, стоящие перед студентом в области межкультурных коммуникаций. Данный критерий изучается с помощью анкетирования с обязательным обращением к внутренней (самооценка) и внешней (экспертная) оценкам. Поэтапное наблюдение преподавателем за процессом формирования составляющих компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной культуры будущего экономиста позволяет определить уровни ее сформированности у студентов: репродуктивные, продуктивные и творческие, которые в ходе нашего наблюдения являются показателем сформированности профессионально-коммуникативной культуры.

Все вышесказанное подтверждает, что формирование иноязычной профессионально-коммуникативной культуры – процесс сложный, который подразумевает овладение целым арсеналом стратегических, тактических и оперативных умений и навыков в выбранной профессиональной деятельности. Профессиональная направленность может происходить в два этапа: в период освоения базовыми элементами иноязычной профессионально-коммуникативной культуры, когда студент взаимодействует с другими субъектами учебного процесса (студентами своей группы, сокурсниками и преподавателями), а также в период демонстрации профессиональной культуры, когда студент

как будущий специалист оперирует полученными умениями и навыками в период учебной практики или какой-либо другой практической профессиональной деятельности.

Эффективность формирования иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студента может быть существенно повышена, если:

- лингвистическая подготовка студента учитывает его коммуникативные потребности при использовании иностранного языка в профессиональной деятельности;

- определены виды, сферы, темы, типичные ситуации применения иностранного языка в межкультурных профессиональных коммуникациях;

- профессионально ориентированное обучение иностранному языку осуществляется на основе принципов моделирования с использованием методов конкретных ситуаций (case-study), т.е. техникой обучения, использующей описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций;

- привлекается контекстно-ситуативное побуждение к эвристической активности студента и происходит активизация эмоционального отношения к профессиональной действительности на примерах иностранной бизнес-культуры;

- обеспечена постепенная интеграция и сравнение содержания курса иностранного языка с дисциплинами по профилирующей специальности на разных этапах обучения;

- педагог методически грамотно обращается к интерактивным технологиям профессионально-прикладного лингвистического образования, развивающие рефлексивную культуру студента как субъекта учебно-познавательной и профессиональной деятельности;

- практические возможности реализации иноязычной профессионально-коммуникативной культуры будущего финансиста обеспечены участием студента в программах международного сотрудничества и др.

Данная методика предоставляет новые и более последовательные стратегические рамки в области профессиональной иноязычной подготовки студентов, формируя их профессионально-коммуникативную культуру. Коммуникативно ориенти-

рованный и профессионально направленный подход в обучении иностранному языку в вузе в рамках межкультурного общения оправдан и продуктивен.

Литература

1. *Байденко В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

2. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник. 1984–1985. – М., 1986.

3. *Голомшток А.Е.* Профориентационная работа в школе. – Калуга, 1968.

4. *Клейменова Е.П., Кулик Л.В.* Английский язык для экономистов. English for Senior Students of Economics: учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.

5. *Климов Е.А.* Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопросы психологии. – 1983. – № 1.

6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.

7. *Розина Н.М.* Российская образовательная среда в ожидании нового закона об образовании. – М.: Финансовый университет, 2011.

8. *Чистякова С.Н., Умовская И.А., Шалавина Т.И.* Твоя профессиональная карьера: методика: книга для учителя / под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: Просвещение, 2006.

9. Постановление № 71 Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. URL: <http://base.garant.ru/192772/>.

10. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов.

11. URL:<http://fgosvo.ru/>

Л.И. Репкина
канд. пед. наук, старший преподаватель
(Финансовый университет)

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ТЕКСТА С ПОЗИЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Данная статья посвящена оптимизации процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению. Методическая работа над развитием и формированием у студентов неязыкового вуза коммуникативной компетенции рассматривается с учётом результатов современных исследований в области смежных с методикой дисциплин с позиции функционального подхода. Процесс понимания профессионально направленного текста связывается с результатами изучения текста с точки зрения коммуникативного намерения автора письменного иноязычного текста.

Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение; функциональный подход; коммуникативные функции.

В нашем исследовании мы исходим из положений функционального подхода в изучении текста и придерживаемся мнения тех исследователей, которые считают, что функциональный анализ позволяет рассматривать отдельные компоненты текста (слова, словосочетания, предложения) с точки зрения их роли в организации целого текста, а создание языковых форм, их усвоение и употребление – в соответствии с коммуникативными функциями, функциями языка в общении.

Методическая работа над развитием у студентов умений и навыков профессионально ориентированного иноязычного чтения рассматривается с учётом результатов современных исследований в области смежных с методикой дисциплин, таких как языкознание, дидактика, психология, психолингвистика, а также философии с позиции функционального подхода.

В условиях вузовского профессионального обучения конечной целью овладения иностранным языком является коммуникативная компетенция. В современной методике коммуникатив-

ная компетенция рассматривается как совокупность ряда компетенций, отражающих знания, умения и навыки практического владения иностранным языком в различных сферах общения.

Умения и навыки, обеспечивающие способность функционального использования иностранного языка как средства познавательной деятельности, заключаются в умении понимать оригинальные научные тексты по специальности и извлекать нужную профессионально значимую информацию. Формированию такого рода умений способствует, на наш взгляд, использование функционального подхода к обучению профессионально ориентированному чтению.

В данном исследовании мы предприняли попытку облегчить процесс понимания при чтении англоязычного профессионально направленного текста в рамках функционального подхода, рассматривая процесс понимания научного текста на функциональном уровне. Осмысление языковых структур осуществляется в соответствии с их ролью и важностью в целостном речевом произведении с точки зрения коммуникативного намерения автора письменного научного текста.

Соответственно этому в последние десятилетия выдвинута задача изучения текста в динамике, соединяя результаты теоретического исследования с обучением иностранному языку. В этом направлении, помимо общего курса английского языка, успешно ведутся работы по развитию основных понятий обучения английскому языку для специальных целей.

Исследуя типы текстов, Н.С. Валгина сгруппировала существенные характеристики нехудожественных и художественных текстов по их основным позициям. В нехудожественных текстах присутствует связь между коммуникацией и жизнедеятельностью человека, в художественных текстах она отсутствует. Обратное происходит если речь идёт об эстетической функции и подтексте. Если в нехудожественных текстах имеется установка на однозначность восприятия и на отражение реальной действительности, то в художественных текстах, наоборот, имеется установка на неоднозначность восприятия и на отражение не реальной действительности, а некой её модели. Нехудожественный текст выполняет коммуникативно-информационную функцию, а

художественный текст выполняет коммуникативно-эстетическую функцию [2].

Рассматривая проблемы, опыт и перспективы в образовании, Т.В. Шарнаускене исследует специфику иноязычного художественного текста и научного экономического текста. «При переводе, в частности художественной литературы, квалифицированные переводчики дают дополнительные разъяснения, комментарии или интерпретации, раскрывая инвариант восприятия того или иного феномена, очевидный для носителя языка – оригинала, но закрытый для читателей перевода.

Если же таких комментариев не даётся, то смысл аллюзии может остаться закрытым для читателей переводной версии произведения» [8, с. 19]. В научных экономических текстах автор указывает на прецедентные феномены, обнаруживающие свою специфику, а именно: информативность, цельность, логичность и эксплицитность в подаче научной информации [8, с. 19].

Успешному восприятию передаваемой информации способствует форма её выражения, зависящая от характера заложенной информации. В связи с этим следует рассмотреть основные коммуникативно-смысловые типы текстов в зависимости от организации слов в предложении, предложений в абзацы, абзацев в связный текст. Таковыми считают сообщение (описание, повествование) и рассуждение (определение или объяснение, умозаключение).

Примечательно, что в изолированном виде представленные выше способы изложения мыслей встречается редко. Практически разные типы сообщений и рассуждений существуют в различных сочетаниях. Так, для композиции описания характерны такие элементы, как общее представление о явлении, отдельные признаки явления, авторская оценка или вывод. В то же время аргументирующий тип может содержать элементы описания. Иными словами, формы выражения мыслей меняются с ходом их развития, могут меняться по абзацам или фрагментам текста. Также и в пределах того или иного фрагмента текста изложение мыслей меняется в зависимости от функциональных значений предложений, составляющих данный фрагмент текста. Рассмотрим систему функций предложений в соответствии со следующими тремя категориями.

**Обучение
профессионально ориентированному
чтению студентов неязыковых
специальностей**

*Анализ потребностей
студентов неязыковых специальностей*

Определяет профессионально ориентированное чтение как цель (формирование информационной компетенции) и как средство усвоения лексических и грамматических структур передачи и выражения научной информации.

Позволяет осуществить строгий отбор материалов для чтения, определить организацию обучения и оценку его эффективности

*Методология
функционального подхода*

При обучении профессионально ориентированному чтению функциональный подход рассматривается как направление процессов познания и управления, в основе которых лежит совокупность способов, приёмов усвоения языковых средств выражения в единстве и соответствии с коммуникативными функциями (задачами), отражающими содержательное и языковое наполнение письменного научного текста

*Способы описания
текстового материала*

Функциональный анализ научных оригинальных английских текстов профессиональной направленности позволяет рассматривать отдельные компоненты текста с точки зрения их роли в организации целого текста, а создание языковых форм, их усвоение и употребление в соответствии с коммуникативными функциями, функциями языка в общении

1. Независимые функции, связанные с пропозициональным значением.

2. Контекстно-зависимые функции, вытекающие из контекста.

3. Функции, зависимые от взаимодействия, связанные с прагматическим значением.

1. Независимые функции (*Independent functions*) включают: определение (*Defining*); классифицирование (*Classifying*); обобщение (*Generalizing*); именованье (*Naming*); описание (*Describing*); сообщение (*Reporting*); размышление (*Speculating*); прогнозирование (*Predicting*).

Функции, на которые распадается вторая категория, следует рассматривать на примерах неразрывного сплошного фрагмента текста. Лишь располагаясь в определённой последовательности, функции второй категории могут правильно объяснять значение предложений, составляющих неразрывный связный текст.

2. Контекстно-зависимые функции (*Text-dependent functions*) включают: утверждение (*Asserting*); иллюстрирование (*Illustration*); пояснение (*Explanation*); подкрепление (*Reinforcing*); развитие идеи (*Explicating*); гипотеза (*Hypothesizing*); комментарий (*Commenting*); вывод (*Concluding*).

3. При рассмотрении функций, составляющих третью категорию (*Interaction-dependent functions*), в тексте наблюдается использование эмоционально-экспрессивной и разговорной лексики: признание (*Conceding*); оценивание (*Evaluating*); призыв (*Inviting*); распоряжение (*Instructing*); оправдание (*Apologizing*); предложение (*Suggesting*); выражение недовольства (*Complaining*); одобрение (*Complimenting*); предупреждающее сообщение (*Warning*).

Вместе с тем возможно, когда предложение имеет одновременно несколько функциональных значений.

Обобщив вышеизложенное, можно сказать, что разработка типологии текстов, лингвистическое описание типов текстов, функций предложений в тексте находятся в развитии, а также и в тесной связи с процессом порождения соответствующих типов текстов, функций предложений и управления этим процессом, в том числе и при преподавании иностранного языка, обучении

иноязычному чтению. Содружество лингвистики с теорией коммуникации привело к исследованию текста как процесса, составной части общественной практики человека. Автор в своём исследовании рассматривает этот вопрос с точки зрения способа описания учебного процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению вне языковой среды в рамках функционального подхода.

Литература

1. *Бондарко А.В.* Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка. – М.: Языки славянской культуры, 2002.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста. – М.: Логос, 2003.
3. *Виноградов В.Д.* Функциональная грамматика современного русского языка: учебное пособие по современному русскому языку для иностранных студентов-филологов. – Н.Новгород: изд-во НГПУ, 2001.
4. *Демьянков В.З.* Функционализм в зарубежной лингвистике конца 20 века // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сборник обзора. – М.: ИНИОН РАН, 2000.
5. Иностранный язык в сфере научного общения: лингвотодические проблемы / отв. ред. М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1986.
6. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. – М: Гардарики, 2005.
7. *Мурзин Л.Н., Штерн А.С.* Текст и его восприятие. – Свердловск.: изд-во Урал. ун-та, 1991.
8. *Шарнауskене Т.В.* Прецедентный метод: теоретическое обоснование, анализ его эффективности и ограниченности // Подготовка кадров в образовании: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч. тр. / под ред. проф. В.П. Симонова. – М.: ИИУ МГОУ, 2014.
9. Nattall Chr. Teaching reading skills in a foreign language. – Oxford.: MACMILLAN, 2005.

Т.А. Танцура
старший преподаватель
(Финансовый университет)

О.Ю. Дигтяр
канд. пед. наук, доцент
(Финансовый университет)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Данная статья рассматривает учебную презентацию как один из способов успешного формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. Учебная деятельность, связанная с подготовкой и представлением презентации на профессионально ориентированные темы, позволяет студентам не только развить кругозор в рамках их будущей профессиональной деятельности, но и развить и усовершенствовать языковые и коммуникативные навыки изучаемого иностранного языка.

Ключевые слова: учебная презентация; иноязычная коммуникативная компетентность; речевая деятельность; Power Point; когнитивные знания.

В условиях перехода к новым образовательным стандартам формирование коммуникативной компетентности в значительной степени актуализировано в настоящее время. Вузовская подготовка по иностранному языку предполагает готовность будущих специалистов к налаживанию продуктивного иноязычного речевого взаимодействия в рамках профессиональной деятельности. Следовательно, одной из центральных задач теории и методики языкового образования является оптимизация учебного процесса, направленного на развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Основой коммуникативной компетентности традиционно считается навык говорения. Именно умения изъясняться на иностранном языке, а не умение читать, писать, переводить или вос-

принимать на слух иноязычную речь рассматривается как показатель знания иностранного языка. Однако, несомненно, для формирования коммуникативной компетентности в полном объеме необходимо взаимосвязанное и взаимообусловленное обучение всем видам речевой деятельности. И тем не менее, если рассматривать формирование коммуникативных навыков, направленное на речепроизводство, навык говорения выходит на первый план в процессе обучения иностранному языку, остальные виды речевой деятельности выступают основой и средством для формирования коммуникативных навыков.

При этом следует обратить внимание на то, что качественными характеристиками оформления любого высказывания являются: автоматизм, устойчивость, адекватность, беглость речи. Отсюда целью обучения становится не только обучение навыкам речепроизводства, но и отработка качественных характеристик, сопровождающих процесс воспроизведения коммуникативного высказывания.

В данной связи обучение представлению презентаций на иностранном языке, основанных на раскрытии материала профессиональной направленности, способствует, во-первых, активизации всех видов речевой деятельности, и, во-вторых, позволяет задать траекторию эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Оценка роли презентаций в профессиональных сферах деятельности в настоящее время очень высока. Любое внедрение проекта или же подведение итогов деятельности компании осуществляется посредством презентаций, которые в большинстве случаев сегодня сопровождаются визуальной поддержкой. На рынке труда востребованы сотрудники, обладающие умениями и навыками публичного выступления на иностранном языке, в том числе владеющие современными информационными технологиями, такими как Power Point презентации. Следовательно, задачей обучения иностранному языку с использованием профессионально ориентированных презентаций является не только совершенствование языковых навыков, но и обучение правильному структурированию презентаций, овладению лексикой, необходимой для изложения логической последовательности высказы-

вания, формирование умений и навыков выступления перед аудиторией на иностранном языке.

Кроме того, подготовка и представление презентации, тесно связанной со сферами будущей профессиональной деятельности студентов, способствует формированию достаточно высокого уровня мотивации к овладению иностранными языками. Профоориентированность в данном случае является не только целью, но и средством обучения, направленного на повышение мотивации студентов, что, в свою очередь, не только расширяет профессиональный кругозор, но и позволяет приобрести навыки целенаправленного использования полученных языковых и профессиональных знаний.

Для осуществления успешной презентации студентами преподаватель должен стать фасилитатором их деятельности. Его задача – стимулирование креативных потребностей и способностей студентов посредством вовлечения их в процесс подготовки и реализации учебной презентации. Преподаватель на подготовительном этапе знакомит студентов со спецификой подготовки презентации, ее структурой и языковыми средствами, которые характерны для данного вида обучающей деятельности. Тщательная подготовительная работа в существенной степени влияет на положительное представление презентации.

Развитие коммуникативных навыков начинается уже при подготовке презентации, когда студенты самостоятельно готовят текстовый материал, тем самым осуществляется овладение обучающимися деятельностью работы с текстом, репрезентирующей соответствующую сферу профессиональной деятельности.

Успешность презентации зависит от восприятия предлагаемой информации слушающими практически в полном объеме. Поэтому студентам следует избегать большого объема текстовой части. Здесь студентам лучше следовать выражению, употребляемому в бизнес-кругах: «less is more». Презентация – это краткое изложение проанализированной информации, где выделены ключевые положения и идеи, которые студенты пытаются донести до аудитории.

Кроме того, текст презентации следует упростить, если в нем слишком много сложных для слухового восприятия конструкций.

С этой целью студентам рекомендуется разбивать сложные предложения на несколько простых, использовать синонимическую замену лексики, представленной в материале, на наиболее употребляемую в конкретной группе, проверить корректность произношения незнакомых терминов.

И здесь несформированные когнитивные умения студентов представляют трудоемкую задачу для преподавателя. Именно недостаточность языковых знаний становится серьезным барьером при самостоятельной подготовке монологического высказывания и последующего его представления. В связи с этим часть студентов очень трудно побудить к представлению информации на иностранном языке. Поэтому преподаватель заранее помогает студентам овладеть набором фраз, которые используются в определенной части презентации (вступление, основная часть, заключение) и поясняет те языковые нарушения, которые были допущены студентом в связи с преобразованием текста информации.

Таким образом, учебная деятельность относительно представления презентации способствует развитию языковых знаний, речевых навыков и умений, способности адекватно использовать языковые средства для построения высказываний и текстов в соответствии с нормами языка в устной и письменной речи, а также использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения.

В отношении ситуации общения следует отметить, что последним этапом презентации обычно является обсуждение информации посредством вопросов и ответов. Либо слушающие уточняют какие-либо участки представленного материала, либо сам выступающий проверяет понимание предложенной информации. Это самый трудный этап для большинства студентов, хотя он и является реальным воспроизведением ситуативного общения. В силу недостаточного уровня языковых знаний и барьера мимолетного общения на иностранном языке часть студентов старается избежать этого этапа. Задача преподавателя – настроить студентов на то, что если ошибки и будут совершены, то их можно проанализировать после выступления и таким образом избежать их повтора в будущем; убедить студентов, что

только практика имитируемых ситуаций общения позволит им чувствовать себя более уверенно в последующих учебных и будущих профессиональных ситуациях.

Для обучения студентов монологической деятельности им необходимы различные виды опор. В данной связи презентации с использованием слайдов, оформленных в Power Point, позволяют студентам осуществлять опору, объясняя содержание таблиц, графиков, либо используя выдержки текстового материала, представленных на слайдах. Именно использование такого вида опор позволяет студентам чувствовать себя более комфортно и уверенно, осуществляя устное высказывание.

Таким образом, использование презентаций как одного из видов обучающей деятельности позволяет студентам не только развивать и совершенствовать языковые и коммуникативные навыки общения на иностранном языке, но и способствует преодолению студентами психологических барьеров, связанных с выходом на общение и представление высказывания в целом.

Литература

1. *Волежжанина И.С., Аникина Э.М. Academic Conference: Steps to Effective Presentation. Научная конференция: путь к эффективной презентации: учебное пособие.* – Новосибирск: изд-во СГУПС, 2010.

2. *Глушанок Т.М. Руководство по подготовке и проведению презентации и дискуссии: метод. пособие.* – Петрозаводск, 2006.

3. *Кузьменкова Ю.Б. Academic project presentations. Презентация научных проектов на английском языке.* – М.: МАКС Пресс, 2009.

4. *Подготовка и проведение научных презентаций на английском языке: материалы и методические указания для подготовки к практическим занятиям / Национальный минерально-сырьевой университет «Горный».* – СПб., 2012.

5. *Темникова К.Н. Business Presentations. Деловые презентации на английском языке. Серия: Business English: Project Finance, PPP, Venture Capital.* – М.: «МИЦ», 2010.

Г.В. Третьякова
канд. пед. наук, доцент
(Финансовый университет)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В работе рассматривается компонентный анализ мотивационной сферы учебно-исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений. Основопологающим моментом, способствующим повышению мотивации учебно-познавательной деятельности, выступает планируемая и четко организуемая работа студентов в научном клубе.

Ключевые слова: мотивация; учебно-познавательная деятельность; мотивационная сфера; научный клуб.

Учебно-исследовательская деятельность студентов переживает определённый кризис, связанный как с недостаточной подготовкой студентов к научной деятельности, так и со снижением мотивации научной деятельности.

Мотивационная основа научной деятельности включает мотивацию достижения, которая создаёт условия для развития научной деятельности, тогда как внешняя мотивация, хотя и побуждает к деятельности, не даёт высоких результатов. Мотивационный фактор – одно из главных внутренних условий включения обучающегося в учебный процесс. Отечественные психологи, занимающиеся проблемами личности (К.М. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, В.С. Мерлин, А.В. Петровский и др.), подчёркивают роль активности личности в деятельности и делают акцент именно на внутренней детерминации поведения.

Изучением проблем мотивации занимались Х. Хекхаузен, З. Фрейд, Н. Ах, Э. Толмен, Г. Мюррей, У. Джеймс и другие зарубежные учёные, а также М.Ш. Магомед-Эминов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.М. Якобсон и другие исследователи в нашей стране. Эти ученые внесли вклад в создание подходов

к исследованию мотивации и мотивов, которые активно изучаются в настоящее время и служат источником теоретических, методических и экспериментальных разработок проблем мотивации.

Мотивация – сложная система побуждений, вызывающая направленную активность. Проблема мотивации относится к числу значимых как в методологическом, так и в теоретическом отношении.

В зарубежной психологии мотивация чаще рассматривается как энергетический источник активности. Отечественные психологи исходят из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации. Как подчёркивает С.Л. Рубинштейн, содержательная сторона мотивации – это система побуждений и мотивов, сложная их иерархия, это проявление разнообразных потребностей ребенка. Таким образом, мотивация – сложное широкое понятие [5, с. 26–27].

В мотивацию достижения входит мотив достижения, как относительно устойчивое личностное образование и ситуационные факторы. К ним относятся ценность и вероятность достижения успеха в определенной сфере деятельности [1, с. 269].

Показателями наличия сильной мотивации достижения являются: стремление достигать высоких результатов, стремление делать все как можно лучше, выбор сложных заданий и желание их выполнять, стремление совершенствовать свое мастерство [1, с. 266].

Мотив достижения содержится в различных мотивах, рассматриваемых как основа учебной деятельности студентов. К мотивам учебной деятельности относят: «Получить профессию (профессиональная мотивация); приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания...иметь более высокий заработок (прагматические мотивы); принести пользу обществу (широкие социальные мотивы); утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе в целом и в определенном ...социальном окружении (мотивы социального и личностного престижа)» [8, с. 131].

По данным ряда зарубежных исследований, одним из главных мотивов научной деятельности является именно мотив до-

стижения [2, с. 282]. Интерес к научной деятельности также может быть связан с реализацией потребности в творческой деятельности, со стремлением к познанию нового, самореализации и другими причинами.

Ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные», связанные с соответствием профессии интересам и склонностям студента, мотивы «личного престижа» (утверждение себя в статусе студента). Менее значимы, по А.Н Печникову и Г.А. Мухиной, – «прагматичные» (желание получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» (желание повысить свой интеллектуальный уровень) [3, с. 265]. У хорошо успевающих студентов «профессиональный» и «познавательный» мотивы выражены сильнее, чем у среднеуспевающих [6, с. 265].

Учебная деятельность характеризуется значительным отчуждением ученика от результатов своей деятельности. Использование полученных знаний на практике отодвинуто от самого времени получения знаний. Мотивировка учащихся тем, что «это знание потребуется в профессиональной деятельности, в жизни», часто не побуждает учащегося к активности на занятиях, и остается такая мотивировка в основном исключительно как область знаемых, но не действующих мотивов. Действующими мотивами в ходе обучения в первую очередь оказываются познавательные. Научный студенческий клуб ориентирован на развитие внутренней мотивации, мотивации достижения в научно-исследовательской деятельности. Он, реализуя познавательную мотивацию, актуализирует и другие виды мотивационных побуждений. Такой клуб дает возможность студенту сразу увидеть результаты своих усилий, продукт своей исследовательской активности. Отчуждение хода познавательной деятельности от применения знаний на практике и в жизни значительно ниже, чем в рамках обычных занятий.

Научный студенческий клуб позволяет также создать условия соревнования и условия для активной позиции студента по отношению к научной деятельности. Если организация и структурирование учебного задания проводится прежде всего преподавателем, то выступая перед научным клубом, студент чувству-

ет не только ответственность за свое выступление, но и самостоятельность. Такие условия обуславливают осознание своего доклада как целостного осмысленного и реализующего определенную задачу. Повышение личностной заинтересованности и мотивированности обуславливает то, что выступление в научном клубе студент видит как свое собственное личностное действие или достижение. Таким образом, выступление, во-первых, актуализирует личностную мотивацию достижения и реализует ее; во-вторых, научный клуб развивает эту мотивацию достижения, которая переносится на другие формы учебной деятельности.

Эти цели и приемы реализуются в научном студенческом клубе, который ориентирован на развитие внутренней мотивации, мотивации достижения в научно-исследовательской деятельности. Поэтому участие студентов в таких клубах способствует преодолению кризиса учебно-исследовательской деятельности и способствует повышению мотивации учебной деятельности и успеваемости.

Литература

1. *Занюк С.* Психология мотивации. – Киев : Эльга–Н, 2002.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер , 2002.
3. *Комусова Н.В.* Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1983.
4. *Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.
5. *Саблина Т.А.* Профессиональное выгорание и трудовая мотивация // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 3.
6. *Смирнова Н.Л.* Социальные репрезентации интеллектуальности // Психологический журнал. – 1994. – № 6.
7. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. – СПб., 2001.
8. *Якунин В.А.* Педагогическая психология. – СПб., 2000.

Т.В. Федосеева
старший преподаватель
(Финансовый университет)

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МАГИСТРАТУРЕ

В данной статье предлагается общая характеристика проекта как способа планирования и достижения результатов, в том числе образовательных, а также рассматриваются некоторые особенности проектирования взрослыми учащимися (магистрантами) своих учебных результатов в области иностранных языков в целях управляемого формирования иноязычных компетенций.

Ключевые слова: иностранный язык; магистранты; проект; осознание.

Модульная структура курса иностранного языка в магистратуре предъявляет особые требования к организации учебного процесса как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося. В условиях краткосрочности модуля (по сравнению с семестром), а также ввиду психологической зрелости магистрантов особенно очевидной становится необходимость осознания ими своих возможностей по управлению собственным языковым образованием. Одним из способов, позволяющих управлять процессом усвоения знаний и формирования компетенций, может стать отношение к изучению иностранного языка в течение модуля как проекту с такими его базовыми характеристиками, как постановка целей и критериев их достижения, планирование (направленное на эффективное достижение целей проекта), организация и контроль ресурсов, реализация обратной связи.

Слово «проект» (лат. *projectus* – выступающий вперед, *projacere* – продвигать что-то вперед) имеет такие компоненты значения, как «план, замысел, намерение» [1, с. 1007]. Пособия по менеджменту уточняют: «Проект – это совокупность задач или мероприятий, связанных с достижением запланированной цели,

которая обычно имеет уникальный и неповторяющийся характер» [2, с. 448]. Основопологающие для сферы менеджмента документы выводят на первый план и другие характеристики проекта. Например, определение проекта из PMBok (Project Management Body of Knowledge, международно признанный свод знаний по управлению проектами, источник основного справочного материала для программ по профессиональному развитию), указывает на то, что проект – это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов. Дополнительно указывается, что для проекта характерны такие ограничения, как определенное начало и завершение (которое наступает при достижении целей, либо в случае признания невозможности их достижения, либо при исчезновении необходимости в проекте) [6]. Немецкий институт по стандартизации (Deutsches Institut für Normung e.V. – разрабатывает нормативно-техническую документацию, общепризнанный мировой лидер по разработке стандартов) регламентирует проект как одноразовую, не повторяющуюся деятельность или совокупность действий, в результате которых за определенное время достигаются четко поставленные цели (стандарт DIN 69901) [7]. Определение проекта, согласно ГОСТ Р 54869-2011, следующее: «Комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений» [3]. Как видно, ключевыми для проекта являются такие характеристики, как целенаправленность, комплекс взаимосвязанных мероприятий, уникальность, динамичность и ограниченность по времени и ресурсам, что, очевидно, отвечает ситуации, в которой учащиеся осваивают иностранный язык в курсе магистратуры.

К характеристикам проекта относятся роли (руководители и исполнители) и этапы деятельности. Руководители проектов отвечают за три аспекта его реализации: сроки, расходы (средства) и качество (данные аспекты взаимосвязаны и недооценка одного ведет к искажению другого). Признанные этапы проекта – это старт, выполнение, мониторинг и управление, а также завершение. Разработка проекта также включает ряд этапов [2, с. 448]. *Первый этап* включает определение целей и ограничений, в

частности определение результатов проекта и критериев достижения, ресурсов проекта, его сроков. *Второй этап* предполагает определение работ, входящих в проект, и расчет длительности каждой работы или операции (длительность операций оказывает значительное влияние на график работ). *Третий этап* представляет собой анализ отношений очередности операций и составление сетевого графика, отражающего эти отношения (в график включаются параллельные и последовательные – в определенной очередности – операции, на очередность могут влиять как необходимость, так и предпочтения). *Четвертый этап* заключается в построении календарного сетевого графика на основе оценок продолжительности операций. График дает наглядное представление о сроках и содержании проекта, а также позволяет осуществлять контроль. Процесс оперативного управления включает сравнение результатов с планами и принятие корректирующих мер при отклонении процесса от этих планов. Для эффективного управления необходимо регулярно осуществлять отчет, идентифицировать трудности и определять пути их преодоления, т.е. использовать механизм обратной связи. В целом проектирование задает четкую систему координат, что позволяет эффективно задействовать имеющиеся ресурсы.

Метод проектов, как способ организации процесса познания, способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, широко используется в образовании, в том числе при изучении иностранных языков. В основе метода – прагматического, технологического по своей сути, ориентированного на конкретный результат, – лежит развитие умений самостоятельно конструировать свои знания, умение ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [4, с. 65–67]. Проект – это встреча с конкретными проблемами в практической деятельности, побуждающая учеников обращаться к теории. Применительно к иностранным языкам метод проектов, как правило, ограничивается задачами формирования коммуникативной компетенции по отдельным видам речевой деятельности. Введение проблемы и проектный способ ее решения при таком подходе призван так обеспечить условия для активной устной практики, активной мыслительной

деятельности, чтобы иностранный язык мог выступать в своей функции формирования и формулирования мыслей.

Основными принципами проектной деятельности, как видно из вышесказанного, являются активность учащихся, в том числе рефлексорная, их личная заинтересованность в решении проблемы, наглядность в применении полученных знаний и формирование потребности в получении новых знаний. Однако активная роль учащихся в школе, как правило, не распространяется на постановку собственно образовательных целей, проектирование комплекса мероприятий по достижению результатов в области иностранного языка в целом, на изменение собственного языкового уровня. Такой ограниченный подход к применению метода проектов вполне естественен в силу интеллектуальных и мотивационных особенностей школьников. Со взрослыми учащимися возможности применения проектной деятельности гораздо шире.

Магистранты, являясь взрослыми учащимися с высоким уровнем развития интеллектуальной и мотивационной сферы, имеют достаточно четкие представления о целях и задачах своего образования и путях их достижения, а также о собственных учебных ресурсах. Они могут использовать метод проектов не только для практического применения полученных знаний (их профессиональная деятельность уже предоставляет им такие возможности), но и для достижения новых результатов собственно в области освоения иностранных языков. Соответственно, применяя проектный подход, магистранты способны выступать в такой роли, как проект-менеджер своего языкового образования. Применение ими проектного подхода – от замысла до реализации (закрытия проекта) со всеми промежуточными этапами – превращает изучение иностранного языка в эффективно управляемую деятельность.

Рассмотрим некоторые особенности проектирования применительно к изучению иностранного языка в магистратуре. На начальном этапе магистранту необходимо получить ответ на вопрос о том, что считать результатом проекта, что считать усвоенным применительно к иностранному языку. Имея знания, которые традиционно связывают с методикой преподавания иностранных языков и которые задают целевые ориентиры, а также

описывают внешние условия для учебной деятельности магистрантов, последние получают возможность ориентироваться в образовательном пространстве. К ориентирующей, например, относится информация о том, какого рода и вида знания и компетенции являются признаком владения языком на том или ином уровне в различных видах речевой деятельности. Ресурсом в данном случае может служить описание стандартов Общеввропейской шкалы уровней владения иностранными языками [5]. Несомненно, в условиях модульного обучения у магистров должно быть четкое представление о том, что представляют собой институционально задаваемые цели и результаты курса в рамках отдельных модулей. Владея информацией о целях и структуре модуля (так сказать, в абсолютных и относительных показателях), магистрант получает возможность ориентироваться в своей учебной деятельности не только на поурочные требования и на требования всего курса в рамках магистратуры, но и на требования международных стандартов, в том числе в области делового иностранного языка.

Понимание места задач модуля и поурочных заданий в широкой перспективе позволяет магистрам задействовать новые мотивы, соответственно ставить цели, планировать действия в своей учебной деятельности, контролировать ее ход и проводить анализ промежуточных достижений для своевременной коррекции плана. Обозначив освоение некоего уровня или сферы иностранного языка как проект, магистр получает возможность «встроить» предлагаемый учебным заведением модуль в свой собственный образовательный план.

Качественные изменения в случае проектного подхода неизбежно происходят в отношениях магистранта и преподавателя. Преподаватель для магистранта, реализующего свой проект, выступает в двойной роли, а именно ресурса знаний и эксперта. То есть создаются условия для сознательного отношения к преподавателю как к источнику языковых знаний, организатору и координатору урока, а также как консультанту в достижении самостоятельно определяемых результатов. Преподаватель не только снабжает информацией, но и помогает магистранту определить его собственные ресурсы, учебный стиль, выявить языковые и

коммуникативные способности, их уровень, помогает также в постановке целей, выборе действий, анализе достижений и корректировке планов.

Одним из ресурсов, обеспечивающих магистранта информацией об иноязычных знаниях и компетенциях, может стать специально созданное пособие, которое одновременно будет представлять собой руководство, своеобразный дневник по проектированию и реализации проекта. В него могут быть включены сведения об этапах проекта, предусмотрены разделы для записи итогов планирования, для самоотчетов и подведения итогов, для различных рекомендаций, полученных от преподавателя, других магистрантов. Важным ресурсом может стать организация и участие преподавателя в мероприятиях, в которых магистрант осуществляет анализ проделанной работы (обратную связь) и корректировку планов.

Таким образом, использование проектного метода работы в ходе освоения иностранного языка отвечает специфике учебного процесса в магистратуре. Проектный подход направлен на осознание учащимися своих целей и достигаемых результатов, повышает его ответственность, передает ему роль управляющего, а не пассивного наблюдателя за тем, «что с ним проделывают» (при некоторой его активности в отдельных случаях). Основные свойства проектируемой деятельности создают условия, в которых взрослые учащиеся могут соотносить ближайшие и отдаленные цели своего языкового образования. Преподаватель при этом выступает не с позиции воздействия на учащегося, а с позиции эксперта, консультанта, для которого магистрант является активным субъектом процесса обучения с присущим ему чувством личной ответственности за свое образовательное и профессиональное развитие. Для магистрантов экономического вуза, которые владеют навыками управления проектами, проектный подход к иностранному языку может быть особенно полезным и эффективным.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000.
2. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1997.
3. Национальные стандарты. URL: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&baseC=6&page=2&month=1&year=-1&search=&id=179244>.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002.
5. A Common European Framework of references for languages Learning, Teaching, Assessment. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
6. Project Management Institute. URL: <http://www.pmi.org/>.
7. DIN-TERMinologieportal. URL: <http://www.din-term.din.de/cmd?level=tpl-home&contextid=dinterm>.

ОБЗОР НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (CASE STUDY) НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматриваются различные виды конкретных ситуаций и пути их использования на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: *типы кейсов; анализ кейса; мозговой штурм.*

Под методом конкретных ситуаций следует понимать вид дискуссионных методов обучения, основанный на описании профессиональной практики, характерной для данного явления; научно отредактированное изложение такого же случая, используемое в качестве учебной модели в социально-психологическом обучении.

Метод конкретной ситуации в наибольшей степени соответствует задачам образования, развивая у студентов креативность мышления, способности студентов к анализу при решении различных проблем.

Классификацию кейсов по сложности поставленной задачи можно представить следующим образом:

– **иллюстративные учебные ситуации** – кейсы, цель которых на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

– **учебные ситуации (1)** – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

– **учебные ситуации (2)** – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

– **прикладные упражнения**, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы [1].

Кейсы могут быть *классифицированы*, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены *следующие типы кейсов*:

1. Обучающие анализу и оценке.
2. Обучающие решению проблем и принятию решений.
3. Иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

4. Структурированные (highly structured) «кейсы», в которых дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ними студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение.

5. «Маленькие наброски» (short vignettes), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания.

6. Большие неструктурированные «кейсы» (long unstructured cases) объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация дается очень подробная, в том числе и ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; студент должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними.

7. Первооткрывательские «кейсы» (ground breaking cases), при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей [2].

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать студентов на поиск дополнительной информации для анализа. Такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время [3].

Использование метода **case-study** как технологии профессионально ориентированного обучения представляет собой процесс, сложно поддающийся алгоритмизации. Формально можно выделить *следующие этапы*:

- ознакомление студентов с текстом кейса;
- анализ кейса;
- организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
- оценивание участников дискуссии;
- подведение итогов дискуссии.

Ознакомление студентов с текстом кейса и последующий анализ кейса чаще всего осуществляются за несколько дней до его обсуждения и реализуются как самостоятельная работа студентов; при этом время, отводимое на подготовку, определяется видом кейса, его объемом и сложностью.

Обсуждение небольших кейсов может вкрапываться в учебный процесс, и студенты могут знакомиться с ними непосредственно на занятиях. Принципиально важным в этом случае является то, чтобы часть теоретического курса, на которой базируется кейс, была бы проработана студентами.

Максимальная польза от работы над кейсами будет получена в том случае, если студенты при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу.

Например, опираясь на опыт работы кафедры «Иностранные языки – 2» со студентами факультета социологии и политологии, основными этапами процесса изучения отдельно взятой темы можно считать следующие.

1. Выпишите из соответствующего изучаемого раздела английского языка ключевые идеи для того, чтобы освежить в па-

мости теоретические концепции и подходы, которые вам предстоит использовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что вы хорошо поняли, что вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Оцените, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

В качестве примера можно взять работу с конкретной ситуацией по изучаемой теме «**The World Community. International Organisations**».

The Case

PLAN International is a worldwide charity that has been working with children and their families in poor communities for the past 58 years.

In Africa, Asia, Latin America and the Caribbean we are giving poor people the chance to improve their own lives through small-scale development projects. We are helping to build schools, dig wells, provide medicines and – most important of all – teach the skills which the people need.

To give just one example: in the Embu area of Kenya we are helping to equip and run a mobile clinic to improve child care; providing textbooks for the local school; helping to build tanks to conserve rainwater; and training local people in agricultural and income generating skills.

In all, we have over 6,000 locally recruited Field Staff working with families in poor communities.

We know that we cannot really help the world's poor by giving them handouts, or imposing preconceived Western 'solutions' on them. Our approach is to help people solve their problems in their own way.

This is what we at PLAN International UK are working to change - and we need your help to succeed.

Already we are working in over 30 countries to help children in poor communities raise themselves out of poverty. We know we can change the world if we are prepared to do it one child at a time.

What can you do to help?

Case Analyses

1. Summarize the information of the texts above. What do you know about other international charity organizations and the purposes they are set up?

2. Which organization would you join? Why?

3. Use Internet or appropriate mass media sources to make a list of children (or children organizations) who urgently need a charity help. Give details on the following: name; age; place of residence; Living conditions; the reasons why they need charity (starving, suffering from diseases, urgency in being operated on, etc.).

4. Prepare a report on the case considering the table with helpful expressions.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирование перед студентами вопросов, включение их в дискуссию. Вопросы обычно подготавливаются заранее и предлагают студентам вместе с текстом кейса. При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать активную или пассивную позицию, иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма». Этот метод был предложен в 30-х гг. прошлого столетия А. Осборном как групповой метод решения проблем. В процессе обучения «мозговая атака» выступает в качестве важнейшего средства развития творческой активности студентов [4].

Сущность метода заключается в коллективном поиске нетрадиционных путей решения возникшей проблемы в ограниченное время. Целевое назначение:

– объединение творческих усилий группы для решения сложной ситуации;

– выяснение позиций членов группы в сложившейся ситуации;

– генерирование идей в русле учебной, методической, научной проблемы.

В общем случае методика организации и проведения «мозговой атаки» может включать следующие этапы.

1. Формирование проблемы, ее разъяснение и требования к ее решению.

2. Подготовка студентов. Уточняются порядок и правила проведения атаки. Могут создаваться рабочие группы (4–6 человек), назначаются руководители.

3. Мозговая атака (штурм). Она начинается с внесения предложений по решению проблемы, которые фиксируются преподавателем, например, на доске. При этом не допускаются критические замечания по уже выдвинутым решениям, повторы, попытки обосновать свои решения.

4. Контратака. Этот этап необходим при достаточно большом наборе решений (идей). Путем беглого просмотра можно определить методом сравнений и сопоставлений невозможность одних решений, наиболее уязвимые места других и исключить их из общего списка.

5. Обсуждение наилучших решений (идей) и определение наиболее правильного (оптимального) решения [5].

Обучение на основе метода конкретных ситуаций направлено на выработку у студентов профессионального отношения к деятельности и на формирование реального поведения в определенных ситуациях.

Основное преимущество данного метода состоит в том, что появляется возможность поставить студента в положение работника, принимающего решение, в условиях, определяемых реалиями соответствующей организации.

Важным фактом ситуационного обучения является то, что в его рамках существует возможность для студента самому понять, что он допустил ошибку, предоставить ему шанс исправления ошибки и поощрить его за её исправление.

Метод конкретных ситуаций способствует формированию и совершенствованию навыков коммуникативности.

При использовании метода конкретных ситуаций студент не только вырабатывает творческие навыки, развивает воображе-

ние, но и формирует эффективную поведенческую стратегию и тактику применительно к конкретным или моделируемым производственным условиям.

Литература

1. *Анцибор М.М.* Активные формы и методы обучения. – Тула, 2002.
2. *Шаронова С.А.* Деловые игры. – М.: РУДН, 2005.
3. *Кругликов В.Н.* Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. – СПб., 2006.
4. *Плешакова М.К.* Деловые игры в экономике // Методология и практика. – М.: КноРус, 2007.
5. *Шаронова С.А.* Метод игровой ситуации. – М.: РУДН, 2001.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье разъясняются особенности понятий «компетентность» и «компетенции», а также «коммуникативная компетенция» как базисная категория современной теории и практики преподавания английского языка. Обосновывается необходимость пересмотра теоретических и методических подходов в образовательной среде вузов. Представлена модель развития иноязычной компетенции студентов и проектная форма обучения с применением современных технологий.

Ключевые слова: инновации; структурная модель; иноязычная коммуникация; критическое мышление.

Реформирование высшей школы Российской Федерации создало многоуровневую систему подготовки кадров. Расширение возможностей вузов в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение мобильности в общекультурной и профессиональной подготовке специалистов с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда – основная цель многоуровневой структуры высшего образования.

Многоуровневое высшее образование реализуется различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательными программами, призванными обеспечить решение определенных задач, а именно:

- удовлетворение личностных интеллектуальных, социальных и экономических потребностей путем выбора содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки;

- получение специалиста с заданными квалификационными параметрами обществом;
- реализация научных и профессионально-педагогических возможностей для преподавательского корпуса высшего учебного заведения.

Федеральным законом об образовании определены образовательные уровни высшего образования Российской Федерации (общее высшее, базовое высшее и полное высшее образование).

В законе выделены отдельные нормы, посвященные:

- кредитно-модульной системе организации образовательного процесса и системе зачетных единиц;
- сетевому взаимодействию при реализации образовательных программ, включая механизм зачета результатов освоения отдельных частей образовательной программы в сторонних организациях;
- использованию дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе;
- обучению по интегрированным образовательным программам;
- образовательным и информационным ресурсам в образовательном процессе и др. [12].

Наиболее характерной особенностью образования в мире можно с уверенностью назвать интернациональное образование, ориентированное на международную деятельность российских вузов в европейском и мировом пространстве. Принимая вызовы современного мира, жесткие условия конкурентности на международном рынке образовательных услуг как преподавателям высшей школы, так и студентам следует основывать свою деятельность на принципе компетентностного подхода.

А.А. Вербицкий рассматривает компетентностный подход как новую образовательную парадигму, которая трактуется ФГОС ВПО нового поколения как система знаний, умений, навыков, а также личностных качеств и ценностей человека для обеспечения компетентного выполнения профессиональных задач. Ученый полагает, что реализация стандартов требует определенной модели подготовки специалиста (бакалавра, магистра) и обращает внимание на многоаспектную и сложную структуру общекуль-

турных и профессиональных компетенций (системные, надпредметные, межпредметные, интегративные, практико-ориентированные и т.д.), требующие смены традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения на системно-деятельностный характер обучения. Компетенция студента определяется его готовностью и стремлением к продуктивной деятельности, осознавая свою ответственность за ее результаты [3].

В Меморандуме о высшем образовании Европейского союза отмечается, что максимальное расширение научных исследований и внедрение их в учебный процесс способствует повышению качества образования. Присоединение России к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации высшего профессионального образования, возможность участия в проектах, финансируемых Европейской комиссией, межинституциональному сотрудничеству по созданию совместных программ обучения.

В этих условиях, радикально изменивших статус иностранного языка в обществе, важнейшей задачей для выпускников неязыкового вуза становится не только практическое овладение иностранным языком, но и приобретение тех социокультурных и коммуникативно-поведенческих навыков и умений, которые в дальнейшем помогут им эффективно использовать иностранный язык, способствующий взаимодействию в сообществе профессионалов и в межкультурном переговорном процессе.

Для создания оптимальных условий обучения студентов Н.Н. Сергеева и Ю.А. Бушманова в своей статье «Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов» рассматривают эту модель как «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, позволяющий коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения» [9, с. 81–83]. Исследователи данной проблемы раскрывают структурные компоненты этой модели, чтобы обеспечить ее функционирование и целостность. К основным структурным компонентам они относят следующие: целевой, организационный, содержательный, процессуально-технологический и результативный. Целевой компонент развития у студентов – программистов иноязычной ком-

муникативной компетенции представлен единством цели и системой задач, решение которых и приведет к достижению цели. Выделены четыре характерные цели:

- практическая – определяется как способность и готовность к иноязычному общению с помощью технического английского;
- образовательная – данную функцию выполняют стандарты языков программирования с англоязычным синтаксисом, иноязычные среды разработки программ и справочные системы по программированию. Самообразование и саморазвитие в личном и профессиональном плане происходит с применением иностранного языка;
- воспитательная – формируется уважительное, толерантное отношение к духовным ценностям других стран и народов, гражданская и профессиональная ответственность специалиста, навыки и умения интеллектуального труда и культуры деловой речи;
- развивающая – определяет достижение положительного влияния на интеллект обучаемого, на деятельность механизмов памяти, внимания, внутренней речи/внутреннего проговаривания, антиципации (предугадывания), умение логически мыслить, обобщать, делать выводы, умение автономной деятельности (самостоятельно планировать свою работу, составлять письменные планы, подбирать необходимые материалы для этой работы, распределять их использование во времени) [1].

Организационная составляющая данной модели представлена в форме сообщений, запросов информации, соблюдения норм написания программ. Содержательный компонент модели основывается на учебных заданиях – предложениях, направленных на развитие данной компетенции, выполнение которых потребует от студентов знание активного лексического словаря, минимального грамматического навыка. В качестве учебных заданий – предложений предлагается использовать имитационные, аналитико-синтетические, проектно-конструкторские, операционно-практические типы.

Процессуально-технологический компонент предполагает поэтапное развитие иноязычной компетенции будущих программистов: освоение теоретической базы, выполнение индивидуальных работ по созданию программного продукта, самостоя-

тельное использование знания при решении учебных заданий – предложений. Таким образом происходит формирование и развитие лингвистической, коммуникативной и прагматической субкомпетенций.

В результате выявляются когнитивный, практико-ориентированный, личностно-профессиональный уровни, а также информационные, регулятивные, конвенциональные составляющие элементы иноязычной коммуникативной компетенции будущего программиста с определенной структурой, состоящей из следующих видов компетенций: лингвистической, языковой, социокультурной, социальной, компенсаторной, дискурсивной, предметной, профессиональной [5].

Ввиду того, что количество часов в неязыковых вузах заметно сокращается, необходимость грамотного планирования самостоятельной деятельности обучающихся возрастает, чтобы каждый студент смог найти удовлетворение своим учебным потребностям, интересам и имел представление о специфике будущей профессии. Гуманитарный подход, реализуемый в настоящее время в сфере образования, основанный на личностно ориентированной педагогике, способствует реализации личностных ресурсов студентов, выступающих инициаторами познавательной деятельности.

Работа с книгой, с письменными текстами, перевод с русского языка на английский и обратно газетных публикаций, научных статей, технических описаний, материалов по экономике и коммерции помогают студентам готовить презентации и выступать перед однокурсниками с докладами и сообщениями. Таким образом у студентов начинается коммуникация со своими предшественниками, т.е. с авторами источников информации, которая превращается в совместную с автором деятельность и общение по поводу объекта их совместной деятельности.

Трудности перевода на уровне лексики, связанные с предметом, понятием и словом, могут ослабить мотивацию студента к исследовательской деятельности.

Метод проектов – одна из новых тенденций современного образования. Этот метод позволяет учащимся развивать критическое мышление путем сопоставления разных точек зрения,

разных позиций, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на факты, законы, закономерности науки, на собственные наблюдения.

Специалисты представляют этот метод как совместную деятельность преподавателя и обучающегося, направленную на поиск решения возникшей проблемы, которая исследуется с разных точек зрения и подходов, а полученные результаты реализуются в практической деятельности. Знание, приобретенное в процессе практической и теоретической работы, становятся их собственными знаниями, и полученный результат представляется в форме презентации [7, с. 3–9].

Однако существуют противоречия между овладением профессиональной деятельностью студентами и учебной, направленной на получение профессиональных навыков. Предлагается организовать такой образовательный процесс, который обеспечит переход одного типа деятельности (учебной) в другую (профессиональную). Важная роль отводится контекстному обучению и выделяются три базовые формы деятельности:

- 1) учебно-академическая;
- 2) квазипрофессиональная (деловые игры, проекты);
- 3) учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов – НИРС).

К базовым формам относят три обучающие модели: семиотическую, имитационную, социальную. Контекстному подходу уделяется достойное внимание, так как содержание контекстного обучения проектируется на предмет учебной квазипрофессиональной деятельности, что дает возможность студенту активно проявлять себя в обучении. Наиболее адекватными методами для реализации целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе считаются исследовательские, информационные и практико-ориентированные проекты.

Исследовательские проекты мотивируют студентов в необходимости иноязычных знаний для решения той или иной проблемы и помогают осознать значимость иностранного языка как средства исследовательской деятельности [6, с. 110–114].

В статье Д.М. Шакировой «Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология» даются

практические рекомендации и схема дидактической модели формирования КМ. Учиться мыслить практически – значит следовать правилам логики. Важным для развития критичности мышления становится знание этики критики и формирование культуры критического мышления через организацию диспутов, дискуссий, написание рецензий и участия в групповых решениях учебных проблем.

Основная цель формирования критического мышления у студентов является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем.

Для студентов младших курсов вуза уровень задач выражается в следующих требованиях:

- умение мыслить критически в специально организованных учебных ситуациях;
- выявить логические ошибки критической оценки поведения, явления;
- применять умения логического и критического мышления в различных научных областях, практической деятельности и общественной жизни.

Студенты старших курсов способны усваивать интегративные знания и умения, которые трансформируются в компетенции при наличии мотивационных установок и положительного отношения к активной трудовой деятельности. В статье выделены семь дидактических принципов: информационный, социальный, коммуникативный, проблемный, мотивационный, научный, преемственный [14, с. 284–286].

Рассматривая аспект гармонизации образовательной и научной деятельности студентов, отмечаем, что образование и общение неразрывно связаны. Образование – это процесс общего развития и самосознания человека, тесно связанного с социокультурным опытом и межличностными отношениями, благодаря которым он создает свой неповторимый образ.

Поскольку образование многогранное и многофункциональное по своей сути, задачи его обширны. Это и подготовка к профессиональной деятельности, формирование гражданской позиции, обеспечение интеллектуального роста и независимого су-

ществования в обществе. Творческое развитие личности, умеющей ориентироваться в социальной среде и находить варианты решений поставленных задач, – вот главное, что должно дать человеку образование.

Общепризнано, что воспитание и образование – это особая область духовного производства. К этой области относится и наука, которая призвана наращивать знания о природе, обществе и самом познании, имеющая непосредственную главную задачу постичь истину.

Существуют разные модели развития науки. С учетом влияния на нее культурологических, психологических факторов в рамках современной философии науки пристальное внимание обращено на феномен научных революций.

Поиск новых парадигмальных ориентиров в образовании в свою очередь помогает гармонизировать существующие противоречия в общественном развитии и в самом человеке в частности, развивая его новую духовно-нравственную культуру. Французский философ Пьер Обенк, задаваясь вопросом о том, насколько возможно перейти от варварской природы человека к цивилизованной, пришел к выводу, что только образование (пайдейя) делает человека таковым в полном смысле этого слова. Он считает, что при помощи образования можно создать другую природу человека, если развивать в нем разум и направлять его против насилия.

Подтверждение такой мысли мы находим у авторитетов античной философии, которые утверждали, что божественную природу человека необходимо выращивать так же, как хороший виноград. В этой связи хотелось бы отметить, что такие понятия, как «техне» древние греки понимали как знание, т.е. то, чему можно учить, а «пайдейя» – источник правильного суждения, а не источник передачи знания. Аристотель считал, что пайдейя должна склонить человека к саморазвитию, а Протагор, Сократ, Платон обращали внимание на то, чтобы обучать не искусству убеждения, а искусству правильного суждения [13, с. 58–61].

Термин «парадигма» (от греч. *paradeigma* – пример, образец) означает совокупность научных достижений, признаваемых всем

научным сообществом в тот или иной период времени и служащих основой и образцом новых научных исследований, получило широкое распространение после выхода в свет книги американского историка науки Т. Куна «Структура научных революций».

Согласно его определению, для «нормальной науки» характерно решение конкретных задач, опирающееся на соответствующую научную парадигму. Нормальные периоды в развитии науки сменяются революциями. Они связаны с открытиями явлений, которые не вписываются в рамки старой парадигмы. В результате в науке начинается период кризиса, завершающийся ломкой старой парадигмы и возникновением новой. Утверждение новой парадигмы знаменует революцию в науке. «...Последовательный переход от одной парадигмы к другой через революцию является обычной моделью развития зрелой науки», – отмечает Т. Кун [11, с. 31].

«Нормальная наука» противопоставляется «научной революции». «Нормальная наука» – это рост научного знания в рамках одной парадигмы. Парадигма – центральное понятие куновской модели – задает образцы, средства постановки и решения проблем в рамках нормальной науки. Научная революция – это смена парадигмы и, соответственно, переход от одной «нормальной науки» к другой. Этот переход описывается с помощью пары понятий «парадигма – сообщество», где высвечивается другая сторона понятия «парадигмы» – как некоторого содержательного центра, вокруг которого объединяется некоторое научное сообщество.

Согласно куновской модели в периоды революций возникает конкурентная борьба пар «парадигма – сообщество», которая разворачивается между сообществами. Поэтому победа в этой борьбе определяется в первую очередь социально-психологическими, а не содержательно-научными факторами (это связано со свойством несоизмеримости теорий, порожденных разными парадигмами) [11, с. 31].

Й. Лакатос (1922–1974), английский философ венгерского происхождения, один из представителей постпозитивизма, талантливый ученик К. Поппера, представил развитие науки в виде серии сменяющих друг друга теорий, опирающиеся на общие для них методологические принципы. Названная совокупность тео-

рий получила наименование научно-исследовательской программы. Естественным следствием множества научно-исследовательских программ является их конкуренция.

Конкурентоспособной и прогрессирующей является та программа, в рамках которой возникает теория, способная предсказать новые дополнительные факты и объяснить старые, которые были успешно объяснены предшествующей теорией. В этом случае новая теория выступает как развитие старой теории. Он один из наиболее глубоких и последовательных критиков концепции смены парадигм Куна и выступает против почти теологического смысла научной парадигмы, высказанной Куном. Лакатос разработал также одну из лучших моделей философии науки – методологию научно-исследовательских программ [см. 4, с. 83–85]. Эпоха постиндустриального общества с информационной экономикой изменяет требования к системе образования, где существенную роль играют инновации. Современная ситуация в образовании требует высокого качества подготовки специалиста и осуществления перехода от знаниевой оценки уровня подготовки к компетентностной, где личность проверяется на готовность к профессиональной деятельности, к адаптации в быстро меняющихся условиях, способной конкурировать на рынке труда за рабочие места со специалистами из других стран, подготовленными зарубежными вузами.

Исследователи находят традиционные методы излишне затеоретизированными и далекими от практики. Предлагается перейти к изучению предметной среды, т.е. изучаемого явления, как открытой, нелинейной развивающейся системы, в составе которой жестко структурированный блок фундаментальной составляющей и вариативная компонента, отвечающая запросам практики, сформированная совместными усилиями профессорско-преподавательского состава вуза и профессиональными сообществами.

Конкретные инновационные подходы заключаются в том, чтобы правильно определить стратегические ориентиры и добиться их реализации в практической деятельности.

Инновационные методы и новые дидактические приемы являются ключевым направлением в модернизации образования. На смену авторитарной педагогике с изложением уже достигну-

тых знаний приходит творческая педагогика, педагогика развития. Управление познавательной деятельностью становится главной задачей преподавателя в современной среде при переходе на многоуровневую систему образования.

Все очевиднее становится необходимость научного обеспечения социальных, экономических, политических, культурных преобразований, происходящих в нашей стране. Это обуславливает социальный заказ системе образования на подготовку не только грамотной, интеллектуальной, компетентной, но и творчески развивающейся личности, имеющей навыки научно-исследовательской деятельности, способной к созданию новых научных технологий, соответствующих мировым стандартам, к преобразованию социальной действительности на основе представлений о месте человека в системе научной картины мира.

XXI век, по определению ЮНЕСКО, должен стать «веком образования». «Образовательный бум» свидетельствует о возрастании потребности общества в профессионально подготовленных специалистах, имеющих фундаментальное образование, готовых к освоению новых знаний. В центре всей системы высшего специального образования становится личность, способная к саморазвитию, самореализации и творческому диалогу, освоению духовного богатства мировой и отечественной культуры, уверенная в своих силах и возможностях, ответственная, инициативная, деловые отношения строит на основе этических, нравственных и культурных законов. В условиях модернизации общества и рыночных отношений такие установки на формирование профессионала свидетельствуют о возникновении нового социального характера и типа личности. Критерий качества один – соответствие требованиям производства [10, с. 213]. Постиндустриальное общество XXI века характеризуется как технологизированное и информационное. Современные тенденции развития образовательного процесса представлены доминантной ролью интерактивности во взаимодействии субъектов учения и преподавания. Акцент направлен на управление самостоятельной работы студентов, на гуманитарный аспект образования. Поскольку происходит обновление технологий вузовского обучения, меняются формы взаимодействия между преподавателем

и студентом, меняется и структура образовательного процесса, происходит саморегуляция целей, принципов, форм, методов и средств обучения, воспитания и развития, а также отношений и связей между ними.

Современные вузы трансформируются в сложную научно-образовательную систему, осуществляющие образовательную и научно-исследовательскую деятельность, становятся информационными центрами и центрами международного сотрудничества. Вузы призваны заниматься не только исследовательской и инновационной деятельностью, но и предпринимательской, и сетевой.

Преодолевая автономность и закрытость, сетевая организация вузов взаимодействует с другими учреждениями на принципах социального партнерства, выстраивая прочные связи между профессиональными командами, работающими над общими проблемами.

В этой связи знакомство с системой образования за рубежом помогает оценить собственную систему образования и обучения. Например, в последние годы отмечена тенденция увеличения числа иностранных студентов в финских университетах и «политехниках». Такое внимание объясняется отсутствием платы за обучение для владеющих финским языком. Распространение образовательных программ на английском языке, которые стали интенсивно внедряться, в немалой степени способствуют росту числа иностранных студентов. Финские студенты получают от государства денежное пособие – стипендию и доплату за жилье, берут в банках льготные кредиты, проценты по которым в течение трех лет после окончания вуза оплачивает государство.

Финляндия принадлежит к тем странам, которые наиболее последовательно проводят Болонские реформы. Директивный стиль управления университетами, характерный для финской системы образования, исчерпал себя, назрела необходимость усиления институциональной автономии вузов. Стимулом к решению данной проблемы стало включение в Болонский процесс [2, с. 360–364].

Делая вывод, следует отметить, что информационно-коммуникационные технологии заняли ведущие позиции во всех сферах человеческой деятельности: в транспортной системе, произ-

водстве, развлечениях, коммунальных услугах, в политической, культурной жизни, средствах массовой информации и в образовании. Меняются требования к специалистам разного профиля. Подготовка бакалавров и магистров строится на идеологии Болонского процесса, в которой заложена мысль о том, что приобретение компетенции – приоритетная задача современного высшего образования. Магистерские программы необходимо активно развивать, спектр их должен быть значительно расширен, они должны быть разнообразными, междисциплинарными, инновационными [15, с. 90–93].

От качественно подготовленного специалиста потребуются следующие компетенции:

- способность к критическому мышлению;
- универсальные (широкие знания);
- ключевые компетентности в области ИКТ;
- способность принимать решения;
- умение управлять динамичными ситуациями и работать в команде;
- навыки плодотворного общения.

Современные процессы глобализации способствуют повышению интернационализации образования, одним из важнейших результатов которого является возникновение различных концепций формирования коммуникативной компетенции специалиста. В этой связи особенно актуальной становится потребность студентов в овладении иностранным языком как важнейшим средством осуществления деловой и межкультурной коммуникации на мировой арене.

Литература

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990.

2. *Вахштайн В.С.* Система образования Финляндии // Вестник Российской академии наук. – 2008. – Т. 78. – № 4.

3. *Вербицкий А.А.* Проблемные точки реализации компетентностного подхода: материалы II Международной научно-практи-

ческой конференции «Проектирование образовательных систем с заданными свойствами». – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.

4. *Деникина З.Д.* История и философия науки. – М., 2008.

5. *Иванова Л.А.* Медиаобразовательное пространство в стратегии инновационного развития высшего профессионального образования в современной России: постановка проблемы // Педагогическая теория, эксперимент, практика. – Иркутск: изд-во Иркут. ин-та повыш. квалиф. работ. образования, 2008.

6. *Качалов Н.А., Собинова Л.А.* Формирование профессиональных мотивов студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранных языков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4 (119).

7. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3.

8. *Сафонова В.В., Максимова Л.И., Мещанова Н.Ф.* Основные методические категории и понятия: методы исследования в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2008.

9. *Сергеева Н.Н., Бушманова Ю.А.* Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6.

10. *Сиволап Т.Е.* Институт образования в формировании толерантного сознания и развитии межкультурных коммуникаций в современном российском обществе: человек, коммуникация, культура: тезисы и статьи межвузовской научной конференции Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения. – М.: Летний сад, 2009.

11. *Кун Т.* Структура научных революций. – М., 1977.

12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

13. *Бучило Н.Ф., Чумаков А.Н.* Философия. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

14. *Шакирова Д.М.* Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. – 2006. – № 4. Т. 9. – С. 284–286.

15. *Эскиндаров М.А., Смитиенко Б.М., Ермакова С.М.* Преподаватель – основная фигура в реализации инновационной системы образования. – М.: Финансовый университет, 2011. – С. 11.

Л.С. Чикилева
д-р филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

В.И. Широгалина
старший преподаватель
(Финансовый университет)

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается роль самостоятельной работы студентов-заочников при изучении иностранных языков. Приводятся основные виды самостоятельной работы. Особое внимание уделяется мотивации студентов при выполнении самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа; самодисциплина; мотивация; балльно-рейтинговая система.

Качество подготовки любого специалиста в современных условиях определяется не только уровнем его знаний, но и умением самостоятельно ставить и решать новые профессиональные задачи. Включение в самостоятельную деятельность должно происходить уже на ранних этапах обучения. От того, насколько студент окажется готовым к активной деятельности, будет зависеть его конкурентоспособность. Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов ориентироваться в потоке информации, самим добывать знания, пользуясь рациональными приемами работы с книгой и другими источниками, обобщать различные материалы, давать им оценку.

Знание английского языка в современном обществе становится необходимым для личной и профессиональной жизни человека. Люди, практически владеющие одним или несколькими иностранными языками, имеют возможность занять более высокое социальное положение, следовательно, современное общество нуждается в специалистах, умеющих использовать иностранный язык в процессе коммуникации.

Поскольку овладение иностранным языком в вузе в большей степени определяется эффективностью самостоятельной работы студентов, планирование и организация работы студентов в отсутствие преподавателя является важнейшей задачей обучения. Приобщение студентов к систематической самостоятельной работе является одной из задач преподавателя иностранного языка. Она связана с воспитанием рационального отношения студентов к использованию свободного времени, с самодисциплиной и самоорганизацией. Не вызывает сомнений тот факт, что самостоятельная работа имеет определенное воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высокой квалификации.

Преподаватель должен проявлять заботу о том, чтобы студент понимал специфику предмета, осознавал, что главное в изучении иностранного языка – это уметь понимать усвоенный материал при аудировании, чтении, уметь пользоваться им в устной речи, а это достигается только практикой. При этом необходимо, чтобы студент не только понимал важность систематической самостоятельной работы по иностранному языку, но и был убежден, что, работая таким образом, он сможет овладеть этим предметом в тех пределах, которые определены программой по иностранному языку. Стимулирование работы студента представляет собой сложный процесс, связанный с развитием мотивации. Психологами доказано, что соотношение мотива и цели образует смысл учения. Если цели самостоятельной работы соотнесены с мотивами студентов, то она приобретает для них личностный смысл. Знание и учет основных мотивов является одним из основных условий обеспечения успешности самостоятельной работы [1, с. 24–26].

Активная самостоятельная работа студентов возможна при наличии устойчивой мотивации. Можно выделить следующие виды мотивации.

– Внешняя мотивация – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе.

– Внутренняя мотивация – склонности студентов, их способности к учебе в вузе.

– Учебная мотивация – понимание студентом полезности выполняемой работы. Необходимо психологически настраивать студентов на важность выполняемой работы.

Организация самостоятельной работы студентов должна представлять единство следующих взаимосвязанных форм:

– аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;

– внеаудиторная самостоятельная работа студентов;

– творческая работа, в том числе научно-исследовательская.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной самостоятельной работе, следует на каждом этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

В зависимости от содержания и формулировки заданий, а также степени участия в ней преподавателя самостоятельная работа студентов носит различный характер. Задания можно разделить на следующие группы:

- *обучающие* – преподаватель показывает путь и характер выполнения задачи;
- *тренировочные* – повторяются по образцу;
- *поисковые* – выполнение задания целиком возлагается на студентов: они самостоятельно выбирают материал для анализа;
- *творческие* – самостоятельный поиск, выбор, оценка информации с целью написания реферата, доклада.

Основным средством самостоятельной образовательной работы студентов в изучении английского языка является чтение. Оно выполняет различные функции: информационную, образовательную и профессионально ориентированную. Самостоятельная работа направлена на расширение словарного запаса, что обеспечивается его интенсивной повторяемостью как в текстах по дополнительному чтению, так и в лексико-грамматических упражнениях. Таким образом студенты обучаются извлекать,

обобщать и анализировать профессионально значимую информацию.

Самостоятельная практика в письме является обязательной составляющей овладения иностранным языком. Она включает подготовку докладов и написание рефератов с использованием интернет-ресурсов. Студенты также могут совершенствовать навыки работы с материалом деловой корреспонденции, написанием личных, деловых писем, составлять резюме.

Самостоятельная работа становится обязательной при применении новых обучающих технологий [2]. Среди основных направлений использования этих технологий наиболее эффективными являются следующие:

- использование Интернета для выполнения индивидуальных заданий;
- подготовка презентаций в Power Point;
- подготовка выступлений с использованием интерактивной доски.

Использование информационных технологий в учебном процессе позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать самостоятельную работу студентов с различными электронными средствами учебного назначения. Наиболее эффективно применение информационных технологий для отработки навыков и умений, необходимых для профессиональной деятельности. Безусловно, при организации и контроле самостоятельной работы студентов используется Интернет, что позволяет сократить время поиска нужной информации, сделать процесс самостоятельной работы более интересным, привить вкус к самостоятельным занятиям.

Широкое распространение получила в последнее время подготовка презентаций. Преимущество этого вида деятельности состоит в том, что студенты видят конечный результат своей работы, они имеют возможность самостоятельно выбрать тему презентации. Участие группы студентов в подготовке презентации приучает их творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать многочисленные варианты решения проблем.

Для того чтобы самостоятельная работа была эффективной, необходимо следующее:

- обеспечение правильного сочетания аудиторной и самостоятельной работы;
- методически правильная организация работы студента как в аудитории, так и вне ее;
- контроль за ходом самостоятельной работы.

В последнее время наряду с традиционными формами контроля – тестами, зачетами, экзаменами – в вузах России достаточно широко используется новая балльно-рейтинговая система контроля знаний студентов. Применение балльно-рейтинговой системы позволяет добиваться более ритмичной работы студентов в течение семестра, активизирует их познавательную деятельность. Контроль при самостоятельной работе не должен быть самоцелью для преподавателя, а прежде всего стать мотивирующим фактором деятельности студента.

Необходимо стремиться к тому, чтобы на младших курсах целью самостоятельной работы было расширение и закрепление навыков и умений, развитие компетенций, приобретенных на традиционных занятиях. На старших курсах самостоятельная работа должна способствовать развитию творческого потенциала студента.

Таким образом, правильно организованная, систематически проводимая самостоятельная работа способствует повышению качества обучения иностранному языку, а также является важной предпосылкой дальнейшего самообразования.

Литература

1. Горденко Н.В. Организация самостоятельной работы студентов // Перспективы развития науки и общества в начале III тысячелетия: научно-практ. конф. – Ставрополь, 2006.

2. Чикилева Л.С. Инновационные формы организации самостоятельной работы в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. ст.; под ред. А.Л. Назаренко. Вып. 4. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2010.

Т.В. Шарнаускене
канд. филос. наук
(Финансовый университет)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ И КОМПЕТЕНЦИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (КРАТКИЙ ОБЗОР)

Статья посвящена иноязычной коммуникации как способу познания социокультурного пространства, проблеме и перспективе компетенции как пути формирования способностей человека отвечать на проблемы современного общества совершенствованием своих способностей, соотношению языка с культурой, контакту с реальной жизнью, связью с развитием общества как первостепенной и необходимой возможности существования самого языка, диалога/дискурса как способности мышления, движения к новому смыслу в результате встречи с другим языком.

Ключевые слова: дискурс; диалог; познание; иноязычие; культура; философия; коммуникативность; инновации; заимствование; коммуникативность.

Проблема темы «Иноязычная коммуникативная компетенция в аспекте гармонизации образовательной и научной деятельности» волнует представителей прежде всего гуманитарных наук, а также педагогов, лингвистов, культурологов, философов. Пристальный интерес к ней не выявил до сих пор всю ее качественную специфику, поскольку каждая наука трактует собственное понимание под определенным углом зрения, вычлняя в названной проблеме нужные ей характеристики. При несомненной актуальности темы мы ограничимся минимумом теоретических сведений, отобрав только те, знание которых необходимо для формирования умений приобретать и создавать иноязычную компетенцию в сфере общения и деятельности человека.

Любой акт человеческой деятельности, каждая мысль опираются на накопленную культуру, как на свою историческую и логическую предпосылку. Человек сталкивается с некоторым явле-

нием, которое по тем или иным причинам становится предметом познания для него. Познание всегда начинается с поисков известных аналогов, возможности сравнения нового явления субъектов с багажом своей собственной накопленной культуры или у других людей, возможно в процессе анализа литературы, искусства и т.д. [1, с. 71]. Однако «человек живет и действует и по своей субъективной модальности, т.е. по логике организованного, освоенного опыта, по логике, фиксированной в его культуре, в исторически сложившейся культурной программе ... определенный аспект прошлого опыта может восприниматься как единственно мыслимая неизбежная безальтернативная логика жизни, как ее внутренняя потребность, как естественный проект жизни» [2, с. 37].

Само название темы предполагает наличие трех заимствованных слов в словарном компоненте русского языка, которые становятся предметом дискурса заявленной темы и для дальнейшего анализа проблемы потребуют от автора обращения к анналам русской словесности в целях их уточнения в собственном понимании и осмыслении, равно как и почтения к исследованию великих русских ученых – патриотов родного языка.

Так, словарь С.И. Ожегова трактует слово «иноязычный» как: 1. Говорящий на ином языке, *Иноязычное население*. 2. Принадлежащий иному языку. *Иноязычное слово* (заимствованное) [3, с. 222]. Данная трактовка будет проанализирована и интерпретирована в дальнейшем в рамках рассмотрения указанной темы в целом.

Позволим себе рассмотреть словосочетание «коммуникативная компетенция» в едином ключе с понятием «профессиональная компетенция», поскольку предполагается, что профессионально компетентные преподаватели ориентируются на профессионально-педагогическую и личностно ориентированную деятельности. Понятие «профессиональная компетентность» (лат. *professio* – официальное занятие, лат. *competo* – соответствовать, подходить) – в «Энциклопедии профессионального образования» трактуется как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности [4, с. 383]. По мнению академика РАО И.А. Зимней, «компетенция – это некоторые внутренние потенциальные,

скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентность человека как активных, деятельностных проявлениях...» [5, с. 22].

Относительно «аспектов гармонизации образовательной и научной деятельности студентов», концепция модернизации российского образования одной из главных задач образования определяет обеспечение его качества и подготовку профессионального компетентного специалиста, так как именно в период обучения закладываются основы личности человека, как «интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности» [6, с. 23–25].

Теперь конкретность формулировки дает нам возможность подкрепить примером характеристику некоторых методов/подходов рассмотрения проблемы. Для получения целостного представления о сущности данной темы, охарактеризуем ее содержательный компонент (профессиональные функции и решаемые в ходе их выполнения профессиональные задачи).

Владение культурой общения – одно из важнейших профессиональных качеств, необходимых современному человеку. В сфере экономики, производства, бизнеса немало профессий, характеризующихся «повышенной речевой ответственностью» [7, с. 3]. Если содержание понятия «информация» предполагает результаты мыслительной деятельности человека, закрепленные в знаках, и все что создано, закреплено в знаковой форме может быть передано и усвоено другими людьми (такова информационная основа развития культуры человечества), то коммуникация – это форма связи и сам «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании», способ развития способности обучающихся понимать разные функциональные модели действительности, речевое поведение носителей разных культур [8, с. 18].

В последние два десятилетия широкое распространение получили автокоммуникативные компьютерные средства, обеспечивающие быстроту и точность поиска информации. Умение их

использовать для обработки семантической информации – предмет конкретной специализации человека, как и свободное владение профессиональными знаниями (предметом деятельности). Вышеупомянутое находит активное применение при изучении иностранного языка, точнее, его использование во время коммуникации, возможность общаться в реальном времени. Однако сегодняшнее использование компьютерных систем управления и электронных средств перевода приводят к двусмысленности понимания сказанного, не исключают неточности в подборе слов, знаков и переводе. Именно здесь необходима роль преподавателя как посредника, поскольку логика и процесс познания находятся в неразрывном единстве в восприятии мира сознанием человека. «Отношение к предмету познания дано не в форме созерцания, а в форме деятельности. Это приводит к тому, что типы объяснения оказались связанными с ценностями культуры, а сами эти ценности входят в базовые ценности бытия. Научные теории рефлексии имеют свои основания, практическая деятельность требует убежденности в правильности понимания и предлагаемых решениях» [9, с. 6].

Известно, что иностранный язык по своим образовательным возможностям уникален как учебный предмет, как образовательная дисциплина и способен внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности. В этой связи важно отметить соотношение языка с культурой. Вхождение в мир иностранной культуры может в высшей степени способствовать развитию личности как субъекта родной культуры, другими словами, овладевая иностранным языком, человек лучше понимает особенности родного языка, осмысливает и понимает иные культуры на своем языке. Становится очевидным, что консолидация потенциала мирового образования и науки, многоязычной политики в этих областях способны обеспечить реальный приоритет знания как ведущего развития в глобальном масштабе.

Рассмотрим некоторые актуальные проблемы и перспективы развития французского языка. Французский является языком официального общения, культурных и международных связей, художественной литературы, науки, достойно представляет на международной арене не только свою историческую родину –

Францию, но и ряд стран – франкофонов, хранит культурные традиции своего народа. Языковая политика Франции носит достаточно консервативный характер, являет собой одну из составных частей внешней политики государства. «На протяжении всей истории в стране проводилась политика языковой централизации – распространение по всей территории Франции единого французского языка и единой (национальной) языковой нормы. Проводниками этой политики были правительственные правовые учреждения, церковь и школа» [10, с. 155]. В настоящий момент Международный совет французского языка (Conseil international de la langue française), Высший совет французского языка (Le Conseil supérieur de la langue française) и Французская академия (Académie Française) направляют активную деятельность на развитие культуры и французского языка, контроль в сфере языка, функционируют как международные организации.

Проникновение в язык иностранных слов представляет собой не просто перенос слова, его апробацию и адаптацию, но и способ изменения и преобразования по правилам французского языка. Широкий лексический пласт иностранных заимствований во французском языке представим двумя примерами общеупотребительных слов: «le style speedé» (англ. speed – скорость), «jobber» – работать (англ. job – работа). Подобные иностранные заимствования не единичны, возникают в связи с развитием техники, торговли, науки. Активный процесс их адаптирования вызывает подвижность языковой модели, что способно привести к нежелательно возможному пересмотру языковой нормы и ее понятия, когда именно письменный язык является носителем и выражением общепринятой нормы. Таким образом, контакт с реальной жизнью, связанный с развитием общества, в системе языка вызывает изменения, которые требуют внимания, управления, недопущения его чрезмерного упрощения в целях защиты национальной языковой системы от негативных воздействий, продвижения культуры будущего французской нации не только со стороны лингвистов, но и выхода на государственный политический уровень Франции, подтверждая постулат: «Не природные явления, а социум и человеческая культура станут центром сосредоточения в XXI веке» [11, с. 571].

По мнению В.О. Библера, «только тогда, когда ... развита культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычию и культурности, только тогда культура и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке» [12, с. 10]. Эту мысль достойно подтверждает М.Э. Рябова, рассматривая иноязычие как форму социокультурного воспроизводства массового творческого потенциала, оказывающую возрастающее влияние на личность, общество в целом. Ее авторский поиск смысла иноязычия как категории социальной философии показывает диалогический характер освоения мира личностью. В соответствии с гипотезой М.Э. Рябовой, построенной как вопрос – «каким образом коммуникативные процессы, динамика культуры формируют необходимые для творчества потоки разнообразия» [13, с. 9], иноязычие, с одной стороны, порождает противоречия, несоответствия между языками всех типов, с другой стороны, ставит человека перед необходимостью их преодолеть на основе культурных инноваций. Социально-философская концепция иноязычия предъявляет определенные требования к образованию, поскольку современные глобальные проблемы могут стать предметом рассмотрения в сфере образования, которая призвана корректировать свои приоритеты и ценности не только актуальных, но и перспективных долговременных запросов человека и общества в условиях сложности и значимости системы коммуникаций в целом, превратить коммуникационные технологии в необходимые условия развития человека, открыть доступ к мировой культуре и науке.

Краткий обзор по данной проблеме, проведенный автором статьи, не претендует на исчерпывающее решение, поскольку тема многолика и многогранна, как и сама культура. Однако именно культура, понимаемая как интерпретационный процесс, является тем источником, при котором диалог, носящий непосредственный социокультурный характер, может перерасти в дискурс об анализе языка в целом, без которого невозможно понять суть иноязычной коммуникации, но возможно открыть важную сторону языка, т.е. само его существование, без соответствующего понимания и осмысления которого застой был бы неизбежен.

Литература

1. *Шарнаускене Т.В.* Логика культуры и ее осмысление через категории философского анализа социокультурной реальности // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров: сборник научных трудов / под ред. проф. В.П. Симонова. – М., 2008. – С. 71.
2. *Ахиезер А.С.* От прошлого к будущему // Гуманитарный и политологический центр «Стратегия». – М., 1993. – С. 37.
3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под ред. доктора филологических наук, профессора Н.Ю. Шведовой. – М., 1983. – С. 222.
4. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Просвещение, 1999. – С. 383.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – С. 22.
6. *Зеер Э.Ф.* Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – Ч. 2. – С. 23–25.
7. *Смелкова З.С.* Деловой человек: культура речевого общения: пособие и словарь-справочник. – М.: КУБК-а, 1997. – С. 3.
8. *Репкина Л.И.* Обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению на основе функционального подхода: монография. – М., 2010. – С. 18.
9. *Степин В.С.* Выступление на круглом столе по книге Т.И. Ойзермана «Оправдание ревизионизма» // Вопросы философии. – 2006. – № 6.
10. *Веденина Л.Г.* Особенности французского языка. – М.: Просвещение, 1988. – С. 155.
11. *Розов Н.С.* Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего // Философия образования для XXI века: сб. ст. – М., 1998.
12. *Библер В.О.* Школа диалога культур: основы программы. – Кемерово, 1992. – С. 10.
13. *Рябова М.Э.* Иноязычие как фактор формирования личности. – Саранск, 2005. – С. 9.

А.Ю. Широких
канд. филол. наук, доцент
(Финансовый университет)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ЯВЛЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Лингвистические и экстралингвистические трудности в развитии познавательной активности студентов обусловлены наличием или отсутствием знаний о лингвистических законах терминообразования и навыков их актуализации в речи. Изучение вопросов прагматики высказывания, контекстного употребления, этимологии значений терминологических единиц способствуют развитию этнопсихолингвистической компетенции.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция; дублетность; психосемантика; перевод; этимология; латинизмы.

По определению «Большого психологического словаря», потребность – источник активности живых существ. Кроме биологических потребностей психологи выделяют еще две основные формы связи живых организмов с внешним миром – это потребность в общении с людьми и потребность во внешних впечатлениях, т.е. познавательная потребность [1, с. 402–403]. Удовлетворение врожденной потребности в общении и познании, что в случае изучения иностранного языка совпадает, требует успешного протекания учебного процесса, одной из целей которого является формирование учебно-познавательной компетенции. Учебно-познавательная компетенция, формируемая в процессе изучения иностранного языка, является не самоцелью, а средством познания языковой картины мира и одним из аспектов этой картины мира – профессиональной деятельности. Познавательная активность означает способность студента проявлять инициативный интерес к самостоятельному решению коммуникативных задач. Познание устройства и функционирования иноязычных терминологических систем и овладение приемами

устранения диссонансных ситуаций при восприятии профессиональных текстов развивает речемыслительные навыки и стимулирует активное отношение к языковой действительности.

Прагматика терминообразования заключается в назывании понятий и явлений прикладной области знаний имеющимися лексико-грамматическими средствами так, чтобы было однозначное соответствие между планом выражения и планом содержания. Однако термин обладает «как свойствами своей первоосновы, так и новыми, специфическими качествами» [8, с. 360], что ведет к метафоризации и многозначности профессионального дискурса.

Контекстная актуализация терминологических единиц при обучении иностранному языку имеет ряд собственно лингвистических нюансов. Еще Д.С. Лотте говорил о независимости термина от контекста употребления и отсутствии синонимов. Однако многозначность и синонимия терминов фактически присутствуют в языке, например, слово «test» насчитывает около 15 значений при актуализации в различных контекстах. Здесь необходимы разъяснения. Во-первых, Д.С. Лотте говорил о требовании однозначности в пределах одной, строго специализированной терминосистемы [7], а в контексте учебной ситуации часто возникает потребность обратиться к общеупотребительному стилю языка или задействовать вокабуляр терминосистемы другой области знаний для решения определенных коммуникативных задач. Во-вторых, синонимия в терминологии представляет собой дублетность, т.е. слова не образуют синонимический, стилистически маркированный ряд лексических единиц. Термины-дублеты тождественны и прямо соотносятся с обозначаемым. В учебной ситуации лексико-терминологическая наполняющая текстов должна давать возможность для сопоставления разноязычных терминологических полей.

Знакомство с психолингвистическим содержанием терминологических единиц – еще один шаг в активизации познавательных процессов, особенно значимый в условиях глобализации, когда каждый отдельный субъект языковой действительности должен стать частью единой картины мирового языкового сообщества. Свободный ассоциативный эксперимент [4], прове-

денный в одном из российских университетов в целях исследования лингвокультурных различий языкового восприятия, показал, что психосемантическое наполнение концепта «бухгалтер» значительно отличается в русской и английской языковой картине мира. Для русскоговорящих «бухгалтер» – это милая, бледная, но немного изворотливая женщина в очках, работа которой нудна и монотонна. По сведениям английских источников [9], «бухгалтер» – жадный, нудный, но уравновешенный мужчина, вор и паразит, он сертифицирован, но склонен мошенничать. Этнопсихолингвистическая компетенция развивается в процессе речевой познавательной деятельности студентов, но, с другой стороны, требует и просветительской деятельности преподавателя по распознаванию культурного кода [2; 5; 6]. Неадекватное сопоставление ментальных образов родного и иностранного языка может привести к искаженному восприятию.

Значение перевода в обучении иностранному языку, понимаемого как осмысленное восприятие иноязычного текста, нельзя недооценивать, так как это тот механизм сопоставления языковых культур, который стимулирует мыслительную деятельность, расширяет кругозор и способствует профессиональному росту будущих специалистов. Последние исследования в области перевода показывают, что терминологические системы разных языков не развиваются равномерно, так как рывок в развитии науки в одной стране не означает автоматического поступательного движения в другой стране. Соответственно запас терминологических единиц в разных языках не равен. Возможно отсутствие понятий профессиональной сферы в родном языке в связи с транзитным характером терминологической системы. Или, напротив, понятие существует, однако русский перевод отсутствует вовсе, является калькой, дается описательно или требует дополнительных разъяснений. Например, *secured bill* (вексель, обеспеченный товарными документами или ценными бумагами), *foreign bill* (иностранная вексель, платежные средства в иностранной валюте), *date draft* (датированная тратта). Вследствие переводческих лагун происходит транскрибирование и транслитерация корневых структур: мажоритарный (*major*), котировка (*quote*) и т.д. Наличие «ложных друзей переводчика» является

следствием транскрибирования. Например, «директор» в русском языке означает начальника, человека, несущего административные обязанности. В английском языке «director» – это член совета директоров, имеющий право на голос в принятии решений и обязанности наблюдателя за их исполнением.

Одним из аспектов лингвокультурологического подхода в обучении языкам является рассмотрение сигнификативных значений терминов в диахроническом плане. Этимологические исследования знакомят нас с историей развития и современным состоянием менталитета другой нации, а также повышают интерес к цепочке взаимосвязей язык – народ – культура. Скажем, в словосочетании «last will and testament», денотат один – «завещание», т.е. изъявление воли человека по поводу того, что он хочет, чтобы сделали с его имуществом после его смерти. С этимологической точки зрения первоначальное значение слова «testament» – это соглашение, особенно между Богом и людьми. В современном английском языке «testament» также используется в значениях «доказательство», «кредо», а также «часть Библии», что наводит на мысль о том, что завещание в сознании нации – это документ, освещенный Богом, доказанный и неоспоримый. Рассматривая значение терминов с точки зрения этимологии, можно прийти к интересным умозаключениям о психосемантической составляющей их содержания и о природе ментальных концептов в иноязычной культуре. Например, to dishonor a bill (не акцептовать вексель), accommodation paper (дружеский вексель, т.е. такой, который выписывается контрагентами друг на друга в целях получения денег путем учета таких векселей в банках), negotiable bill (вексель, выданный первоклассными фирмами).

«Латынь из моды вышла ныне», однако этот мертвый язык, переживший тысячелетия, по-прежнему заставляет нас «спотыкаться» о латинизмы, используемые в тексте «sic». Список латинизмов более или менее достоверно известен каждому профессионалу, значение фиксировано и независимо от контекста, например, «bona fides» (честное намерение, добросовестность). Латынь составляет значительную часть словарного запаса многих европейских языков, особенно это ощутимо в терминологии профессионального общения, и это тоже часть культуры, тот

пласт специальной лексики, которым мотивированный на познание студент не может пренебречь.

В конце хотелось бы остановиться на двух моментах экстралингвистического характера. Первый момент заключается в том, что студенты не обладают достаточными знаниями по предметам их профиля, необходимыми для успешной работы с англоязычной терминологией, так как профилирующие дисциплины, обеспечивающие эти знания, изучаются в последующие годы обучения. Таким образом, оптимизация межпредметных связей внутри одного периода обучения является ключевым видом деятельности для формирования англоязычной познавательной компетенции студентов.

Еще один парадокс, взаимосвязанный с предыдущей трудностью, – это то, что студенты ожидают от преподавателя иностранного языка знаний в их профессиональной области. Таким образом, преподаватель иностранного языка является для них источником, а часто и первоисточником профессиональных знаний. Соответственно бремя, возложенное на преподавателя иностранного языка, удваивается и ведет к повышенной ответственности, как в отношении лингвистических знаний, так и в отношении информационной наполняющей курса, т.е. профессиональной теоретической базы.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2005.
3. *Высочина О.В.* Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков // Английский язык для нефилологов: проблемы ESP. – Воронеж, 2009.
4. *Караулов Ю.Н.* Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания // Языковое сознание: содержание и функционирование. XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: тезисы докладов. – М., 2000.
5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.

6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.

7. *Лотте Д.С.* Краткое методическое пособие по разработке и упорядочению научно-технической терминологии. – М.: АН СССР, 1961.

8. *Флоренский П.А.* Термин // Татаринов В.А. История отечественного терминоведения: классики терминоведения: очерк и хрестоматия.– М.: 1994. – Т. 1.

9. *Kiss G.R., Armstrong G., Milroy R.* The Associative Thesaurus of English. – Edinburgh, 1972.

10. Nation I. S. P., Learning Vocabulary in another Language. – Cambridge University Press, 2001.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Антипова А.А. Эвалюация иноязычной коммуникативной компетенции студентов Гейдельбергского университета	6
Банина Н.В. Глагольная антонимия в структуре тематической группы (парадигматический аспект)	11
Барбазюк В.Ю., Рубина М.Г. Коммуникативная компетенция на разных квалификационных уровнях: краткий обзор	21
Белогаш М.А., Соколова Н.И. Использование учебного глоссария в процессе обучения иностранному языку как средства развития иноязычной лексической компетенции	28
Бердина И.В. Использование короткометражных фильмов и сериалов в преподавании иностранного языка (на примере преподавания немецкого языка в неязыковых вузах)	36
Благодетелева Н.К. Обучение студентов специальным умениям на занятиях иностранного языка в высшей школе	42
Воронцова И.И., Уваров В.И. Преимущества использования образовательной технологии «Дебаты» в обучении иноязычной речи	50
Гайдаренко В.А. Метафорическое представление концепта «ипотечный кризис»	61
Гайсина О.С. Английский как второй иностранный язык – объективная необходимость профессионально ориентированного процесса обучения студентов	74
Дигтяр О.Ю., Танцура Т.А. Использование мультимедийных средств (podcasts) в обучении студентов английскому языку в неязыковом вузе	79
Дубинина Г.А. Междисциплинарное взаимодействие при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	85
Жмуренко Л.А., Арсуага Герра М.М. Использование активного творческого компонента в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции на примере испанского языка	93

Звягинцева Е.П. Виртуальный репетитор по иностранному языку как средство интенсификации самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе (на примере Финансового университета)	103
Калугина О.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза в образовательной и научной деятельности	111
Каинова М.М. Востребованность деловых коммуникативных навыков в сфере бизнеса и оценка работодателями подготовки выпускников бизнес-вузов на основе исследований рынка труда США	118
Климова И.И., Васьбиева Д.Г. Развитие иноязычной межкультурной профессиональной компетенции студентов экономических специальностей	128
Козаренко О.М. Иноязычная исследовательская компетенция: особенности содержания и формирования	140
Клейменова Е.П. Профессионально ориентированная подготовка магистров и аспирантов на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова	152
Куликова Н.Э. Аксиологические тенденции гуманитарного образования на этапе освоения ФГОС третьего поколения	160
Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н., Староверова Н.П. Две составляющие обучения магистрантов профессиональному иностранному языку: образовательная и научная	171
Лизунова Н.М., Работникова Н.А. Интеграция учебной и научной работы студентов по иностранному языку	181
Манахова Е.Б., Соловьева М.В. Ключевые компетенции на занятиях по иностранному языку при обучении бакалавров	190
Маркова Н.А. Иностранный язык как средство формирования профессиональной мобильности будущего экономиста	201
Моисеева Т.В., Павлова Л.И. Иноязычные коммуникативные компетенции в системе гармонизации образовательной и научной деятельности студентов современного вуза	207
Матюкина Т.В. Особенности употребления фразеологических единиц в английском деловом дискурсе	218

Мельничук М.В., Банина Н.В. Синтагматические характеристики глагольных антонимов	223
Петров А.А. Обучение студентов стереотипам речевого и культурологического поведения в рамках дисциплины по выбору «Иностранный язык»	234
Петрова И.Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студента-экономиста в процессе обучения в вузе	244
Репкина Л.И. Оптимизация обучения пониманию профессионально направленного текста с позиции функционального подхода	254
Танцура Т.А., Дигтяр О.Ю. Презентация как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности	260
Третьякова Г.В. Повышение мотивации учебно-исследовательской деятельности студентов	265
Федосеева Т.В. Проектный подход к изучению иностранного языка в магистратуре	269
Харченко М.Г. Обзор научных публикаций по использованию метода конкретных ситуаций (case study) на занятиях по английскому языку как способа развития коммуникативных навыков будущего специалиста	276
Черняева И.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в аспекте гармонизации образовательной и научной деятельности студентов современного вуза	283
Чикилева Л.С., Широгалина В.И. Роль самостоятельной работы при изучении иностранного языка	297
Шарнаускене Т.В. Актуальные проблемы и перспективы иноязычной коммуникации и компетенции в социокультурном пространстве (краткий обзор)	302
Широких А.Ю. Формирование познавательной активности студентов через изучение явлений англоязычной терминологии	309

CONTENTS

Foreword	5
A. Antipova. Evaluation of Foreign Communicative Competence of the Students of Heidelberg University	6
N. Banina. Verbal Antonymy in the Structure of the Thematic Group (Paradigmatic Aspect)	11
V. Barbazyuk, M. Rubina. Communicative Competence on the Different Qualification Levels: a Brief Overview	21
M. Belogash, N. Sokolova. The Use of Educational Glossary in the Process of Learning a Foreign Language as a Means of a Foreign Language Lexical Competence Development	28
I. Berdina. The Usage of Short Films and Serials for Foreign Language Teaching in Terms of German Language	36
N. Blagodeteleva. Teaching High School Students Specific Skills in Foreign Language Classes	42
I. Vorontsova, V. Uvarov. Benefits of Using «Debate» Educational Technologies in Training a Foreign-Language Speech and Developing Communicative Skills	50
V. Gaidarenko. The Metaphorical Presentation of the «Mortgage Crisis» Concept	61
O. Gaisina. English as a Second Foreign Language is an Objective Necessity for Higher Education	74
O. Digtyar, T. Tantsura. Using Podcasts in Teaching Students at English Lessons	79
G. Dubinina. Interdisciplinary Interaction in Teaching a Foreign Language at Non-Linguistic Universities	85
L. Zhmurenko, M. Arzuaga Guerra. Active Creative Potential as a Part of Foreign Language Communicative Competence on the Basis of Spanish Language Studies	93
E. Zvyagintseva. A Virtual Electronic Coach in a Foreign Language as a Means of Self-Dependent Student Work and its Intensification at Non-Linguistic College (by the example of the Finance University)	103

O. Kalugina. Professional Communicative Competence Development of Economics Major Students in Academic and Research Activities	111
M. Kainova. Business Communication Skills: Assessing Market Demand and Employers' Satisfaction with Graduates' Competency	118
I. Klimova, D. Vashieva. Developing Foreign Language Communicative Competence in Students Majoring in Economics	128
O. Kozarenko. Foreign Research Competence: Meaning and Development	140
E. Kleimenova. Professional Training of Graduate and Postgraduate Students at MSU Faculty of Economics	152
N. Kulikova. Axiological Trend of the Humanities on the Stage of the Second Generation of the Russian State Educational Standard	160
N. Kondrakhina, O. Petrova, N. Staroverova. Two Focus Areas in Teaching Language to Master Degree Students: Academic and Professional	171
N. Lizunova, N. Rabotnikova. The Integration of Students' Academic and Research Activities in Foreign Language Classes	181
E. Manakhova, M. Solovyova. Key Competences Formed in the Course of Foreign-Language Education of Students in the System of a Bachelor Degree	190
N. Markova Professional Mobility of Future Economists by Means of a Foreign Language	201
T. Moiseeva, L. Pavlova. Foreign Language Communicative Competence in a Harmonized System of Academic and Research Activities of Contemporary University Students	207
T. Matyukina. Specific Features of Phraseological Units in Business English Discourse	218
M. Melnichuk, N. Banina. Syntagmatic Characteristics of Verbal Antonyms	223
A. Petrov. Teaching Speech and Culturalogical Behaviour Stereotypes to University Students Taking Optional Courses in a Foreign Language	234
I. Petrova. Building up Foreign Language Professional Communicative Culture in University Economics Students	244

L. Repkina. Teaching Optimization Concerned with Understanding of Professional Guided English Texts in Terms of Functional Approach	254
T. Tantsura, O. Digtyar. Presentation as a Method of Foreign Language Communicative Competence Formation	260
G. Tretyakova. Raising Motivation for Students' Training and Research Activit	265
T. Fedoseeva. An Application of Project Management Principles to Autonomous Language Learning at a Postgraduate Level	269
M. Kharchenko. Overview of Scientific Works Related to Case Studies in Teaching Foreign Languages as the Way of Extension Communicative Skills of Future Specialists	276
I. Chernyaeva. Foreign Communicative Competence in the Aspect of Harmonizing Students' Educational and Scientific Activity at a Modern Higher Institution	283
L. Chikileva, V. Shirolalina. The Role of Self Study in Foreign Language Acquisition	297
T. Sharnauskene. Communicative Competence in a Foreign Language in Social and Cultural Space: Challenges and Prospects (Brief Overview)	302
A. Shirokikh. Shaping Students' Cognitive Potency by Analyzing English Terminology Peculiarities	309