

**Федеральное государственное образовательное бюджетное  
учреждение высшего профессионального образования**

**«ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

**Департамент языковой подготовки**

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Монография**

**К 95-летию юбилею Финансового университета  
при Правительстве Российской Федерации**

**Москва 2014**

УДК 372.8  
ББК 81.1  
Л59

**Рецензенты:**

доктор филологических наук, доцент **Е.В. Великая** (НИУ ВШЭ);  
доктор филологических наук, профессор **Е.Л. Фрейдина** (МГПУ)

**Ответственный редактор:**

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
философии, истории и права, Барнаульский филиал  
Финансового университета при Правительстве РФ **В.П. Барбашов**

**Редакционная коллегия:**

- Е.В. Ганина** — доцент, зав. кафедрой русского языка, Финансовый университет при Правительстве РФ;
- Т.В. Седова** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-1», Финансовый университет при Правительстве РФ;
- Н.Г. Кондрахина** — кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-2», Финансовый университет при Правительстве РФ;
- М.В. Мельничук** — доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Иностранные языки-3», директор Центра инновационных языковых стратегий, Финансовый университет при Правительстве РФ;
- И.И. Климова** — кандидат филологических наук, доцент, руководитель Департамента языковой подготовки, зав. кафедрой «Иностранные языки-4», Финансовый университет при Правительстве РФ;
- Л.С. Чикилёва** — доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-5», Финансовый университет при Правительстве РФ

Л59 **Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации:** монография / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. — М.: Финансовый университет, 2014. — 240 с.

ISBN 978-5-7942-1234-1

В монографии рассматриваются лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, языковая парадигма в обучении, лингводидактические проблемы, традиционные и инновационные технологии обучения иностранным языкам.

В представленном научном издании анализируются особенности современной парадигмы образования: содержание, методы и приемы обучения, выделяется круг приоритетных задач, отражается многообразие современных подходов к преподаванию иностранных языков для специальных целей.

Для специалистов в области теории и практики преподавания иностранных языков, преподавателей иностранных языков, аспирантов, студентов факультетов иностранных языков, научных работников.

УДК 372.8  
ББК 81.1

ISBN 978-5-7942-1234-1

© Коллектив авторов, 2014  
© Финансовый университет, 2014

**Federal State-Funded Educational  
Institution of Higher Professional Education**

**«FINANCIAL UNIVERSITY  
UNDER THE GOVERNMENT OF THE RUSSIAN  
FEDERATION»**

**The Department of Language Training**

**LINGVOMETHODICAL ASPECTS  
OF PROFESSIONALLY ORIENTED  
FOREIGN LANGUAGE TRAINING:  
TRADITIONS AND INNOVATIONS**

**Monograph**

To the 95<sup>th</sup> anniversary of the Financial University  
under the Government of the Russian Federation

**Moscow 2014**

**Reviewers:**

Doctor of Philology, Associate Professor *E. Velikaya*  
(National Research University "Higher School of Economics");  
Doctor of Philology, Professor *E. Freidina*  
(Moscow State Pedagogical University)

**Editor-in-chief**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair "Philosophy, History and Law",  
Barnaul branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation  
*V. Barbashov*

**Editorial staff:**

- E. Ganina* – Associate Professor, Head of the Chair "Russian language", Financial University under the Government of the Russian Federation;
- T. Sedova* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair "Foreign languages-1", Financial University under the Government of the Russian Federation;
- N. Kondrakhina* – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair "Foreign languages-2", Financial University under the Government of the Russian Federation;
- M. Melnichuk* – Doctor of Economics, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair "Foreign languages-3", Director of Centre for Innovative Linguistic Strategies, Financial University under the Government of the Russian Federation;
- I. Klimova* – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language Training, Head of the Chair "Foreign languages-4", Financial University under the Government of the Russian Federation;
- L. Chikileva* – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Chair "Foreign languages-5", Financial University under the Government of the Russian Federation

**Lingvomethodical aspects of professionally oriented foreign language training: traditions and innovations:** monograph / composite authors; ed. V. Barbashov, I. Klimova, M. Melnichuk, L. Chikileva. – M.: Financial University, 2014. – 240 p.

ISBN 978-5-7942-1234-1

Lingvomethodical aspects of professionally oriented foreign language training are researched in the collective monograph: linguistic paradigm in teaching, lingvodidactical problems, traditional and innovative techniques in foreign language teaching. The peculiarities of the modern education paradigm are analyzed in the present research: subjects, methods and modes of teaching; a range of foreground tasks are outlined and the diversity of modern approaches to teaching foreign languages for special purposes is considered.

The monograph is for specialists in the sphere of theory and practice of foreign language teaching, foreign language teachers, postgraduates, students of foreign languages departments, research workers.

ISBN 978-5-7942-1234-1

© Composite authors, 2014  
© Financial University, 2014

## Введение

Предлагаемая вниманию читателей монография подготовлена коллективом авторов, которые являются преподавателями иностранных языков и русского языка как иностранного в Финансовом университете при Правительстве РФ в Москве, а также в филиалах в Барнауле, Санкт-Петербурге, Брянске, Владикавказе, Калуге, Орле, Челябинске и других городах России. В монографии рассматриваются лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, традиционные и инновационные технологии. В представленном научном издании анализируются особенности современной парадигмы образования; рассматриваются содержание, методы и приемы обучения, выделяется круг приоритетных задач, отражается многообразие современных подходов к преподаванию иностранных языков для специальных целей. Монография состоит из четырех глав.

Первая глава *«Языковая парадигма в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам»* открывается статьей Д.Г. Васьбиевой *«Особенности использования фразовых глаголов в лексическом фонде делового английского языка»* (1.1), в которой обучение фразовым глаголам рассматривается как важное средство развития навыков речевой деятельности. В статье С.Н. Германова *«Междисциплинарная сущность оценки и ее роль в коммуникативно-направленном обучении»* (1.2) говорится о том, что образовательный процесс, базирующийся на обоснованной оценке, позволяет создать благоприятную образовательную среду. В статье И.В. Кременецкой *«Структурно-семантические особенности английских банковских терминов и их перевода на русский язык»* (1.3) рассматривается банковская терминология и способы ее перевода. А.О. Шубина

в статье *«Использование концептов при формировании вторичной языковой личности»* (1.4) выражает мнение о том, что в процессе обучения иностранным языкам необходимо сопоставлять концепты родного и изучаемого языка как на межкультурном, так и на профессиональном уровне.

Вторая глава *«Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам»* содержит 8 статей. Открывается глава статьёй Е.В. Ганиной и Е.А. Федоровой на тему: *«Лингводидактическая парадигма профессионально ориентированного обучения дисциплине «Русский язык как иностранный» в вузе экономического профиля»* (2.1). В статье Г.А. Дубининой *«Междисциплинарное взаимодействие при подготовке к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке»* (2.2) уделяется особое внимание межпредметным связям. В статьях Е.В. Клименко *«Лингвопедагогическая модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих экономистов»* (2.3), И.В. Рыбиной *«Формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе»* (2.4), Т.В. Седовой *«Роль СМИ в формировании коммуникативной компетенции»* (2.5), Л.С. Хадарцевой и Л.Ф. Дзилиховой *«Обучение профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе как средство формирования коммуникативной компетентности»* (2.6) рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в условиях экономического вуза. Л.С. Чикилева в статье *«Особенности профессионально ориентированной языковой подготовки студентов-заочников»* (2.7) анализирует особенности профессионально ориентированной языковой подготовки студентов заочного отделения. В статье *«Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку»* (2.8) Е.Е. Щербакова рассматривает роль педагогических технологий в формировании социокультурной компетенции.

Третья глава *«Традиционные технологии обучения иностранным языкам на современном этапе»* состоит из четырех статей. В.П. Барбашов в статье *«Использование дискуссии и ролевых игр при формировании коммуникативной компетенции у студентов экономических вузов, изучающих немецкий язык»* (3.1) рассматривает возможность проведения дискуссии и ролевых игр для формирования коммуни-

кативной компетенции. Автором статьи *«Решение проблемы подготовки билингвального специалиста посредством интенсификации самостоятельной работы студента в неязыковом вузе (на примере Финансового университета)»* (3.2) является Е.П. Звягинцева. В статье Н.Г. Кондрахиной и О.Н. Петровой *«Сочетание традиционных и инновационных технологий при обучении профессиональному иностранному языку в многоуровневой системе подготовки»* (3.3) говорится о важности использования как традиционных, так и инновационных технологий при обучении профессиональному иностранному языку. Завершается глава статьей Н.В. Квац на тему: *«Значимость изучения иностранного языка в профессионально ориентированном образовании»* (3.4).

В четвертой главе *«Инновационные технологии в обучении иностранным языкам на современном этапе»* представлены статьи следующих авторов: Т.И. Жарковой *«Современные технологии обучения иностранному языку в неязыковых вузах»* (4.1), И.И. Климовой и Н.М. Лизуновой *«Актуальные направления преподавания иностранного языка в вузе»* (4.2), М.Я. Креера и Е.Д. Пилипчук *«Задания проблемного типа (тестовая матрица межкультурных характеристик) при обучении профессионально ориентированному иностранному языку ESP»* (4.3), Е.В. Ливской *«Интеграция M-learning в преподавание иностранных языков в экономическом вузе: целесообразность использования и критерии оценки эффективности»* (4.4.), И.В. Стрекаловой *«О применении некоторых интерактивных форм и методов обучения в преподавании иностранного языка»* (4.5). Заканчивается глава статьей М.В. Мельничук и А.И. Варламовой *«Критерии качества как вектор инновационного развития высшего образования»* (4.6). В конце монографии приводятся библиография и сведения об авторах. Надеемся, что данное издание заинтересует преподавателей иностранных языков, студентов и аспирантов языковых факультетов — всех тех, кто вносит свой вклад в развитие теории и практики преподавания иностранных языков.

# Глава 1

## Языковая парадигма в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам

### 1.1. Особенности использования фразовых глаголов в лексическом фонде делового английского языка

Изменения в сфере профессионального образования были продиктованы социально-экономическими и политическими процессами в стране, укреплением мирохозяйственных связей с зарубежными странами, возможностью получения образования и стажировки за рубежом. Развитие внешнеэкономических связей и расширение международных контактов и соответственно многостороннее сотрудничество с зарубежными специалистами способствовали повышению качества подготовки профессиональных кадров в области владения иностранным языком на уровне, приближающемся к коммуникативной компетенции образованного носителя языка. Как известно, сегодня приоритетным направлением в преподавании иностранного языка становится обучение его профессиональным аспектам.

Однако владение иностранным языком на профессиональном уровне подразумевает не только усвоение лексических единиц и формальных правил их соединения в речи, но и знание идиоматики языка, которая представляет собой своеобразие слов, вы-



ражений, синтаксических конструкций данного языка, буквально не переводимое на другие языки. И.Е. Аничков отмечал, что владеть идиоматикой в широком смысле — это означает владеть словом иностранного языка, прежде всего его сочетаемостью с другими словами, его полной семантической структурой.

Опыт преподавания английского языка в неязыковом вузе показывает, что наибольшую трудность для студентов представляет лексическая сторона иноязычной речи, а именно лексические единицы, характеризующиеся специфическими семантическими и структурными свойствами. К таким единицам можно отнести фразовые глаголы, вызывающие большое количество ошибок в речи и вероятность возникновения коммуникативных сбоев вследствие межъязыковой и внутриязыковой интерференции, обусловленной несоответствием между планом содержания и планом выражения данных единиц: при структурной (графической) раздельной оформленности фразовые глаголы обладают семантической цельностью.

В настоящее время существует ряд проблем, связанных с употреблением фразовых глаголов и их лексическими особенностями, несмотря на постоянно растущее количество публикаций, посвященных данному лексико-грамматическому явлению. Тем не менее большинство лингвистов разделяют мнение, что употребление фразовых глаголов — отличительная особенность языковой ситуации в современной Англии, где наблюдается существенный рост числа и значений фразовых глаголов, которые, наряду с устойчивыми фразами и номинативными комплексами, способствуют повышению степени идиоматичности английского языка.

Под **фразовым глаголом** подразумевается продукт особого способа словообразования, характерного исключительно для глаголов и образующегося при помощи прибавления к базовому глаголу *послелога*, что влечет за собой появление нового лексического значения; образованные при этом сочетания (фразовые глаголы) рассматриваются как единые структуры.

В современном английском языке, представляющем собой динамичную, непрерывно развивающуюся систему, послелоги входят в состав большинства сочетаний разных типов. Важно отметить, что количество данных сочетаний постоянно увеличивалось в английском языке с начала новоангликанского периода и продолжает расти до сих пор.

На сегодняшний день в английском языке особенно много сочетаний послелого с глаголами. Их число постоянно растет, о чем свидетельствует многообразие книг, словарей, учебных пособий, посвященных фразовым глаголам и их употреблению. Существует прямая взаимозависимость между числом сочетаний и частотой их использования. Следовательно, такие глаголы выполняют существенную функцию благодаря большей сжатости и в то же время большей выразительности. Фразовые глаголы являются широко распространенными и активно используются не только в разговорном английском языке. Многие из таких глаголов — неотъемлемая часть языка газет, юриспруденции и экономики. Данное явление объясняется тем, что огромное количество фразовых глаголов со временем перешло из одного стилистического пласта в другой, заимствовав новые значения и утратив старые. Некоторые фразовые глаголы, в отличие от «простых» глаголов, являющихся их синонимами, чаще употребляются в профессиональной речи.

Прежде чем приступить к описанию фразовых глаголов, необходимо дать определение адвербиальному послелогу в современном английском языке. В своих работах И.Е. Аничков рассматривает *адвербиальные послелог* в качестве особого разряда постпозитивных наречий (*up, out, off* и т.д.), состоящих из единиц, которым свойственна способность присоединяться к глаголам, прилагательным и другим наречиям, редко к существительным, иногда к словосочетаниям и предложениям, уточнять и дополнять их значения. Приведенные далее примеры позволяют рассмотреть важную роль адвербиального послелого в составе фразового глагола. Так, когда речь идет о снижении, сокращении или уменьшении чего-либо, основная смысловая нагрузка падает на послелог *down*. Фактически, может быть использовано много глаголов для передачи этой тенденции, а послелог *down*, как правило, остается неизменным в составе фразового глагола. Первостепенную важность данного послелого в составе фразового глагола можно наблюдать в следующих примерах: *The company should not cut down on its training budget. Clothing store prices usually go down after Christmas. Interest rates have come down significantly in the last three years. They brought the cost down from \$200 a pair to just \$4 a pair.*

В каждом из этих предложений глагол переводится как «снижаться, сокращаться, уменьшаться». Глагол *cut* с различными послелогам

не может быть употреблен для выражения той же мысли. Следовательно, в английском языке синонимами могут быть фразовые глаголы с одним и тем же послелогом, но не с одним и тем же глаголом, что свидетельствует о важности послелогов.

Употребление фразовых глаголов неоднородно в стилистическом отношении. Как уже было сказано, фразовые глаголы получили распространение в экономической литературе. Однако следует отметить, что они более широко используются в языке СМИ, а не экономики. Причина этого заключается в том, что такие глаголы выполняют нужную функцию в языке благодаря краткости и в то же время большой выразительности. Так, например, в учебном комплексе Market Leader Intermediate (авторы: David Cotton, David Falvey, Simon Kent) в статье «UK develops taste for fair trade» (3200 печатных знаков) встречается шесть фразовых глаголов: *phase out* — *to gradually stop using or providing something* (постепенно прекращать); *break into* — *to become involved in a new job or business* (входить); *share out* — *to divide something between two or more people* (делить, распределять); *deal with* — *to do business with someone or have a business connection with someone* (торговать); *grow into* — *to develop overtime and become a particular kind of person nothing* (превращаться); *put into* — *to make money available to be used for a particular purpose* (вкладывать). В статье «Inside Procter and Gamble innovation machine» (4500 печатных знаков) — 5 фразовых глаголов: *put out* — *to produce something for people* (выпускать); *cut down* — *to reduce the amount of something* (сокращать); *rollout* — *to launch* (развернуть, запустить); *report to* — *to be responsible to someone at work and be managed by them* (подчиняться); *give out* — *to give something to each person in a group* (раздавать).

Итак, мы видим, что фразовые глаголы получили весьма широкое распространение в языке СМИ. Что же касается экономических статей, то очевидно, что фразовые глаголы в них не имеют экспрессивной окраски. Язык экономики не нуждается в яркости и выразительности. Здесь функция фразового глагола — выражение мысли кратко, лаконично, ясно. Нами было рассмотрено еще несколько экономических текстов и статей из учебного комплекса Benchmark (автор Guy Brook-Hart), где количество фразовых глаголов также невелико (один фразовый глагол в среднем на 600–700 печатных знаков). Вот некоторые примеры: *A radio advertising campaign and online publicity*

called for young menology on to the Internet to play a videogame on the AXE website (=to meet someone at their home in order to take somewhere). At the launch of Denizen, its slow-cost brand, in India, Levi's has brought in what they call the «Denizen 8», a team consisting of a software developer, a media planner, a property consultant, an app developer, a writer and a student, all aged between 18 and 28 (=to ask someone to become involved in a discussion or situation). But the major problem was raising finance and setting up a production facility (=to prepare the equipment that will be needed for an activity so that it is ready to be used). Since then, Drink Me Chain as taken up by Waitrose, another supermarket chain (=to accept a suggestion, offer, or idea). Из приведенных примеров мы видим, что толкование значения фразового глагола не всегда исчерпывается одним словом, часто это словосочетание или предложение. Выбор данных фразовых глаголов определяется требованиями точности и краткости изложения.

Многие фразовые глаголы реализуют свои словарные значения (т.е. не приобретая новых непосредственно в экономической литературе) и не имеют никакой стилистической окраски, например: *The new warehouses are equipped with all the latest technology* (= to have). *An effective advertising campaign should focus upon a sales pitch and direct mail* (=to pay attention). Эти глаголы могут употребляться как в разговорной, так и в официально-деловой речи, несмотря на их использование в экономической литературе. Они так прочно вошли в систему языка, что начали функционировать в нескольких его стилях. Таким образом, мы можем сделать следующий вывод: фразовые глаголы в экономических текстах и статьях лишь в некоторых случаях приобретают узкое, специальное значение, поэтому значения данных фразовых глаголов очень разнообразны. Экономические тексты и статьи по деловому английскому языку, содержащие фразовые глаголы и идиоматические выражения, обогащают словарный запас студентов, формируют навык их узнавания и употребления в различных сферах деловой коммуникации (соборания, презентации, переговоры, общение по телефону).

Значение большинства английских глаголов меняется при добавлении послелогов. Например, глагол *take* в основном переводится как *взять, брать*, а если к нему добавить послелог *over* (*takeover*), то значение становится другим — *принимать (руководство, должность и т.п.); вступать во владение (вместо другого лица)* (*They've*

*been taken over by a large company. — Их поглотила крупная компания).* При добавлении к этому же глаголу другого послелого, например, *on* (*take on*), значение глагола меняется на *нанимать, брать на работу* (*The course is for a number of graduate trainees we've recently taken on. — Курсы предназначены для стажеров, которых мы недавно взяли на работу*). Английские фразовые глаголы относятся к устойчивым выражениям и идиомам, поэтому их сложно выучить. Необходимо стараться запомнить их, а также часто использовать в речи. Трудно сразу выучить большое количество идиом, лучше запоминать их по мере рассмотрения. Например, если в тексте встречается такое выражение, нужно сразу его выделить, найти подходящий перевод и составить свои примеры.

Фразовые глаголы могут состоять как из одного послелого, так и из двух. Последние называются *предложно-фразовыми*. Один из таких предложно-фразовых глаголов довольно часто используется в деловой корреспонденции при написании писем и e-mail. Это — фраза *look forward to* — *ждать с нетерпением* (*I'm looking forward to hearing from you soon. — С нетерпением жду вашего скорейшего ответа*). По виду английские фразовые глаголы подразделяются на переходные (transitive) и непереходные (intransitive). *Переходные* фразовые глаголы всегда имеют прямые дополнения. Например, фразовый глагол *turn down* (отказывать, отвергать). *I have turned down their offer. — Я отверг их предложение. Непереходные* фразовые глаголы являются самостоятельными и не требуют дополнения. Например, *breakdown* (ломаться). *The photocopier has broken down. — Копировальная машина сломалась.*

Другая классификация фразовых глаголов делит их на разделяемые (separable) и неразделяемые (inseparable). К *разделяемым* фразовым глаголам относятся переходные глаголы с прямым дополнением. Например, *turn on/off* (включать/выключать). *Could you turn on the coffee machine, please? / Could you turn the coffee machine on, please? — Включите, пожалуйста, кофеварку. К неразделяемым* фразовым глаголам относятся все непереходные и несколько переходных глаголов. Например, *go up* (*подниматься*), *look after* (*присматривать, позаботиться*), *do without* (*обходиться*). *The prices are going up. — Цены растут. Could you look after the visitors while the director is busy with financial paperwork? — Не могли бы вы присмотреть за посетителями, пока директор будет занят фи-*

нансовой документацией? *The General Manager cannot do without his secretary.* — Генеральный директор не может обойтись без секретаря.

Так как фразовых глаголов в английском языке достаточно много, можно попробовать запомнить значение самих послелогов, т.е. то, как они изменяют значение глагола, присоединяясь к нему. Например:

- *away* (обозначает движение, удаление прочь). I'm *going away* next week. — Я уезжаю на следующей неделе. Don't *run away*. I need to talk to you. — Не убегай. Мне нужно с тобой поговорить.

- *back* (указывает на ответное действие). She can *call me back* if there's a problem. — Она может перезвонить мне, если возникнет проблема.

- *down* (означает уменьшение количества, размера; ослабление, уменьшение силы, ухудшение). They didn't agree to *bring down* the price. — Они не согласились снизить цену. The quality of chocolate has *gone down*. — Качество шоколада снизилось.

- *on* (продолжение или развитие действия). *Carry on* the good work! — Продолжайте хорошо работать! The meeting *went on* until seven o'clock. — Собрание продолжалось до семи часов.

- *Over* (относительно, касательно). I need time to *think it over*. — Мне необходимо время, чтобы обдумать это. I think we'll *talk it over* after lunch. — Я думаю, что обсудим это после ланча.

- *out* (вне, наружу, снаружи; означает истощение, прекращение действия чего-либо и т.д.). The boss is *out*. — Начальник вышел (его нет в офисе). The lease is *out*. — Срок аренды истек.

- *up* (указывает на завершение). Some urgent matters need *clearing up*. — Необходимо прояснить некоторые срочные вопросы.

Обучение фразовым глаголам как важнейшему средству развития навыков речевой деятельности студентов с использованием идиом и приобщения студентов к способам формирования и формулирования мысли иноязычным социумом должно носить целенаправленный характер. Формирование и совершенствование лексических навыков употребления фразовых глаголов целесообразно осуществлять с учетом трудностей их усвоения, выявленных на основе анализа лингвистических особенностей данных единиц и типичных ошибок студентов в их употреблении. Отбор фразовых глаголов, подлежащих усвоению, важно осуществлять, используя в качестве ориентиров сферы, темы и ситуации общения, включенные в программу данного этапа обучения, а в качестве источника отбора — аутентичные тексты,

соответствующие целям формирования коммуникативной компетенции студентов. Фразовые глаголы — динамичная, продуктивная, семантически насыщенная группа английской глагольной лексики.

Таким образом, уровень сформированности лексической стороны речи напрямую зависит от умений и навыков студентов использовать продуктивную лексику в речи для решения коммуникативных задач, обеспечивающих возможность общения в профессиональной сфере.

## 1.2. Междисциплинарная сущность оценки и ее роль в коммуникативно-направленном обучении

К настоящему моменту можно считать доказанным тот факт, что оценочная деятельность является чрезвычайно значимой в организации жизнедеятельности человека и общества. Именно поэтому оценочные действия анализируются и изучаются в разных научных областях. Для лингвиста наиболее важно определение языковых экспонентов оценочного значения, для логика — характер выведения логического суждения из фактологических посылок, в психологии изучаются мотивы и характер оценки, в социологии — ее направленность, философы предлагают общие исходные методологические концепции. Все философские работы по теории оценки так или иначе опираются на труды Аристотеля, а затем Дж. Локка, подтверждая или опровергая высказанные в них суждения. Например, Э. Кант отрицал роль эмоций в формировании оценочных суждений, отходя от модальности желания в оценке и соединяя ее с модальностью долженствования. Он отмечал, что высокое достоинство долга не имеет никакого отношения к наслаждению жизнью; у него есть свой особый закон и свой особый суд; и если бы то и другое захотели встряхнуть так, чтобы смешать их и как целебное средство предложить больной душе, они тотчас же сами собой отделились бы друг от друга. Философ разделил добро на два вида — то, которое ведет к наслаждению жизнью и то, которое следует «особым законам», т.е. долгу или общественной морали. Таким образом, он выделил добро гедонистическое и добро гуманистическое.

В работах английских философов И. Бентама и Дж.С. Милля устанавливается зависимость ценности от полезности, т.е. добро настолько добро, насколько оно полезно. История развития фи-

лософской мысли в плане определения представлений о существо оценочности позволяет говорить о том, что в оценке как философской категории важным является прежде всего утверждение иерархии ценностей. Понятие «ценность» получило статус философской категории в философии Г. Лотце. Позднее учение о ценностях выделилось в самостоятельный раздел философии — аксиологию, в рамках которой существует несколько направлений: натуралистическое, связанное с именем Дж. Дьюи, психологическое, определяемое работами А. Мейнонга, социологическое, представленное прежде всего в трудах М. Вебера. В рамках социологического аспекта изучения ценностных ориентаций основные вопросы группируются вокруг определения типов ценностей (индивидуальные / этнические / общечеловеческие; моральные / утилитарные; конкретно-исторические / универсальные) и условий их вхождения в культуру социума.

Понимание добра и зла может основываться на некотором абсолюте как абстракции «добро вообще» или на признании за ними статуса антропоцентрированных, относительных показателей, обусловленных положением человека в познаваемом им мире, признаков, возникающих из отношений человека с окружающим его миром, в процессе его познания. В свою очередь аксиологическая теория, или логическая теория оценок, основывается на определении ценности как объекта, вызывающего интерес к нему у субъекта и являющегося для него важным. Аксиология — это раздел логики, занимающийся анализом выводов, посылок или заключениями которых являются оценки.

Два операциональных понятия логической теории оценочности — это понятия «оценка» и «ценность». Считается, что они не являются взаимозаменяемыми. Существо их различия заключается в том, что *ценность* есть то, что оценивается, т.е. предмет оценки. Ценность могут представлять как явления внешнего мира (предмет, вещь, свойство, событие, поступок), так и факты мысли (идея, образ, научная концепция). *Оценка* же представляет собой умственный акт, ментальное действие, являющееся результатом оценочного отношения к этому предмету. Находя предмет (или его свойство) полезным, приятным, добрым, красивым, человек уже в этом суждении совершает оценочный акт.

Однако в социальной психологии, вслед за логической и философской теориями, категория языковой оценки связана с теорией ценностей — аксиологией — и обусловлена ценностными ориентациями,



принятыми в данном обществе и соотносимыми с аксиологической шкалой с определяющими показателями «хорошо» — «нейтрально» — «плохо», в диапазоне между которыми располагаются «разнообразные и поистине безграничные» оттенки и градации эмоциональных и рациональных квалификаций (прекрасно, замечательно, радует, вызывает восторг, соответствует нормам, вызывает удовлетворение, доставляет удовольствие, с одной стороны, и не соответствует нормам, раздражает, вызывает неодобрение, заставляет испытывать презрение, вызывает насмешку, гнев, отталкивает и т.п. — с другой).

Существование различий в оценивании ситуаций и определенных предметов зависит от норм и ценностных ориентаций в обществе. Ценности являются базовым понятием при построении картины мира определенного социума. Конфигурации ценностей определяют культурный тип той или иной общности. В разные периоды развития человеческого общества и в разных философских системах проявляются разные концепции в понимании и установлении ценностей. В то же время существуют ценности непреходящие, универсальные, общие для всех культур. Можно говорить о понятиях, вызывающих положительную или отрицательную реакцию у субъекта познания независимо от его принадлежности к какой-либо общности или социальному слою. К таким понятиям относятся представления о счастье, крахе, добре, любви, ненависти. Вместе с тем наличие глубоких различий национально-культурных стереотипов и норм приводит к разнохарактерности оценки в однотипных ситуациях общения. Один и тот же объект, одна и та же ситуация, одно и то же понятие могут вызывать разные ассоциации, эмоции и оценки у представителей разных культур. Оценка может быть как мало отличной, так и диаметрально противоположной. Достаточно сказать, что, например, понятие «амбициозность» в американской культуре определяется позитивной оценочностью, а в российской — отрицательной.

Равным образом в русском языковом сознании змея вызывает ужас и отвращение и всегда ассоциативно связывается с понятиями «злоба» и «коварство» (резко отрицательная оценка), а в Японии — это символ красоты, силы, физического совершенства. Японцы любят кишасими в озере змеями так же, как они любят цветущей сакурой. Волк у русских вызывает страх, у шведов — восхищение силой и независимостью. Слова «герой» и «благодетель»

тельность», которые для русских имеют только положительную оценку, шведскими студентами и преподавателями русского языка, участвующими в лингвистическом эксперименте по определению языковой оценки, были почти единодушно оценены отрицательно (было высказано такое мнение: «Герой — это дурак»). Финские студенты были крайне удивлены, узнав о том, что в русском языке есть глаголы отрицательной оценки со значением «работать» (вкалывать, ишачить, ломить, пластаться). Четко прослеживается зависимость оценки от культуры, окружающей среды и еще многих других факторов, влияющих на сознание людей. Считается, что существование большого количества глаголов со значением «работать», но с отрицательной оценкой в русском языке связано с тем, что русский человек не любит много работать. В то время как отрицательная оценка в подобных глаголах невозможна в западных странах, так как любые блага, по их мнению, могут быть заработаны только тяжелым трудом.

В пределах одной национальной культуры также допустимы расхождения в оценках, особенно под влиянием религиозных установок: например, слово «гордый» в русском советском языковом сознании, имеющее положительную оценку, в религиозном сознании оценивается резко отрицательно, поскольку в христианстве гордость — первый из семи смертных грехов. Расхождение в оценках возможно и под влиянием классовых различий. Так, например, быть богатым со стороны среднего и высшего класса общества в России считается положительным, однако в низшем классе общества это расценивается крайне негативно. Похожее расхождение в оценках встречается довольно часто и могут быть продиктованы различным влиянием. Оценка может базироваться не на традиционных и общих представлениях о мире, а на знаниях и истинах, навязанных, внушенных и пропагандируемых в обществе. Это оценки идеологического характера. Данные понятия, актуализированные в определенной языковой репрезентации и выраженные лексически, вызывают практически у каждого человека положительную или отрицательную оценку, но в то же время оценивание, например, понятия «счастье» как плохого явления возможно, но для художественных целей или для выделения из общепринятых стандартов.

Примером может служить слово «коммунист», которое в советское время в России вызывало только положительные эмоции, а в За-

падных странах могло вызвать волну негодования и ненависти. С течением времени это слово и в нашей стране стало вызывать отрицательную оценку. Аналогично и со словосочетанием «частная собственность». В идеологии середины прошлого века частная собственность в России была крайне негативным явлением, так как пропагандировалась коллективная собственность. Когда произошла смена общественной формации, произошла и смена понимания этого словосочетания, поскольку обозначаемое им понятие стало сопряженным с понятиями «успех», «процветание», «обеспечение достатка и комфорта», а потому получило положительную оценку.

Если говорить о классической логике, то в ней выделяются оценки двух типов: эпистемическая, основанная на рациональном осмыслении познанного в плане определения его как конечного знания или мнения, и аксиологическая, отражающая соответствие / несоответствие воспринимаемого объекта требованиям, нормам, стандартам. На первый взгляд это разные типы отношений: они имеют разные основания (в эпистемической оценке доминирует рационалистический компонент познавательной деятельности, в то время как в аксиологической преобладают эмоции), отличающиеся формы языковой репрезентации (предикаты мнения и знания в эпистемологии и предикаты добра и зла в аксиологии), в их актуализацию вовлечены разные ментальные механизмы. Разделительная линия между эпистемическим и аксиологическим проводится на основе разнопорядкового уровня категоризации понятий и расхождения категориальных оснований при опоре на гносеологическую концепцию оценки.

Эпистемическая оценка может быть оспорена, так как представляет собой мнение о существовании причинно-следственной связи между определенными явлениями, следовательно, можно указать на ошибочность мнения вследствие неверного установления причинно-следственной связи, в то время как аксиологическая оценка, вообще говоря, не требует обоснования, так как выражает непосредственную реакцию на объект и потому оспорена быть не может. Аксиологическая оценка реализуется в свете представления субъекта о норме. Эпистемическая оценка не может быть связана с понятием «норма», так как не существует «нормативных» состояний сознания.

Однако рациональность оценочного компонента как некоего субъективного суждения относительно какого-либо факта или события

позволяет говорить о наличии связи между эпистемическим и аксиологическим и объединять два названных типа в рамках единой категории оценки. Объединяющим фактором является и общность структуры актуализации оценочных значений, обязательное наличие (не всегда в экспликации) основания оценочного суждения. И та и другая оценки представляют собой выводное знание, предполагающее процесс осмысливания и сравнивания. Представляется, что областью пересечения эпистемического и аксиологического является их участие в формировании знания в ходе восприятия мира и осмысления процессов, способствующих формированию отношений «человек — мир».

При рассмотрении оценки нельзя обойти стороной и понятие «норма», «обозначающее границы, в которых вещи, явления, природные и общественные системы, виды человеческой деятельности и общения сохраняют свои качества, функции, формы воспроизводства» [71, с. 461]. Норма — это понятие, входящее во многие области научного знания: в логику, философию, этику, социологию, равным образом в теорию оценки. В логических исследованиях понятия «норма» и «типы норм» были определены финским логиком Г.Х. фон Вригтом. Толкование содержания понятия фон Вригт проводит через описание вспомогательных терминов — дескрипции, прескрипции, детерминации и директивности. Так, например, дескрипции по природе эмпиричны, а по характеру фактивны и истинны. К нам относятся законы природы. Законы логики по природе априорны. Они представляют собой стандарт, согласно которому можно судить о правильности индивидуального мышления и правомерности выводов. Законы природы и законы логики не предполагают наличия законодателя в отличие, например, от правил игры, правил грамматики и так называемых «идеальных правил». «Идеальные правила» определяют как должное некоторые квалификативные признаки, в этом смысле они связаны с концепцией добра и зла, т.е. с аксиологической оценкой. Г.Х. фон Вригт относит их к второстепенным нормам. Решение вопроса о соотношении оценок и норм во многом способствовало бы разграничению в оценке эмоционального и рационального. В лингвистическом плане интересно проанализировать специфику экспликации норм и оценок (нормы чаще всего не выражены, находятся в пресуппозиции).

Логика норм, безусловно, отлична от логики оценок. Вместе с тем очевидна открытая логическая связь между оценивающими

и предписывающими рассуждениями, т.е. оценочные высказывания связаны с нормативными. Понятие «норма» входит во все сферы человеческой деятельности: нормы регулируют общественное поведение, формируют и отражают ценности общества. Понятие «норма» означает, как, по мнению людей, необходимо вести себя в той или иной ситуации.

Выделяются различные виды норм. Существуют как индивидуальные, так и групповые нормы, отличающиеся типом выделяемого субъекта, этические, социальные, юридические нормы. Представление полной классификации видов норм не является, однако, задачей данного исследования. При изучении оценочных смыслов наиболее интересны нормы, связывающие между собой субъект и оценку. Такими нормами являются этические, эстетические и практические. Нормы базируются на отношении основания оценок и самих оценок. Обращение к той или иной норме представляет собой типичную черту любой оценки. Из этого следует, что нормативность, которая присуща процессу восприятия действительности человеком, посредством связи ее с оценкой становится категорией лингвистической семантики.

Целеполагающая деятельность человека семантизируется благодаря рационалистическим оценкам. Говоря конкретно, практические нормы — основа для утилитарных оценок. Данные нормы обусловлены самой природой и возникли в ходе целенаправленной практической деятельности человека, устойчивы и безразличны к субъекту оценки. Практические нормы являются естественными в отличие от других норм, выполняющих функцию ограничения. В этом заключается их основное отличие от этических и эстетических норм, действующих в языке согласно семантическим механизмам коллективной обязательности норм. В свою очередь утилитарные оценки регулируются механизмом необязательности, т.е. происходит фиксация факта произвольности следования нормам. Пригодность и полезность в этом случае будут определяться для каждого человека одинаково. В свою очередь следование данному виду норм носит произвольный характер.

Существование человека самым тесным образом связано с его повседневным опытом и его деятельностью, следовательно, и практические нормы, представляющие собой культурную основу рационалистических оценок, связаны с общечеловеческими культурными

нормами. В человеческом обществе кроме общечеловеческих норм существуют также нормы, выражающие свойственную данному обществу систему ценностей. Можно сказать, что культура также является системой норм и ценностей, характерных для данного общества.

Человек — всегда субъект нормы. Усвоение системы норм данной социальной группы происходит во время процесса общения, коммуникации. В свою очередь система норм оказывает регулятивное воздействие на структуру сознания индивида. Происходит создание неповторимой культурной парадигмы, в которой мыслит и действует человек. Культурные нормы отображают национально-культурные ценности или различия в иерархии культурных ценностей [18].

Ценностная картина мира, специфическая для каждого языкового коллектива, структурируется всеми частнооценочными значениями, которые в свою очередь связаны с нормами бытия объекта оценки. Нормы и принципы общественного устройства заложены в семантике языка. Частнооценочные значения выражают универсальные и специфические черты менталитета людей, которые говорят на одном языке, следовательно, владеют и системой норм общества.

Мир воспринимается человеком избирательно, прежде всего им замечаются отклонения от нормы. Для человека естественными считаются образцы, а чужая культура часто воспринимается как отклоняющаяся от нормы. Сравнение человеком норм, обычаев, нравов своей и чужой культур происходят постоянно. Поведение человека в межкультурной коммуникации определяется этими сравнениями. Оценки того, что человек наблюдает в чужой культуре, характеризуют систему норм и приоритетов, принятую в культуре, к которой принадлежит он сам. В нормативной оценке происходит прямое указание на стандарт и формулируется понятие «идеал», принятое в данном культурном сообществе в отношении объекта, обладающего определенным набором характеристик. Нормативная оценка указывает на отличие культурных норм в разных обществах.

Все оценки по своей сути нормативны, следовательно, нормативность оценки является основой для любой частной оценки. Оценки обращаются к различным видам норм — практическим, моральным, ситуативным и индивидуальным. Довольно часто нормативной оценкой принимается во внимание субъект оценки, его статус, возраст, пол, принадлежность к социальной группе, этносу

и национальной культуре. К какой области деятельности принадлежит человек в данной коммуникативной ситуации, с позиций какого социального статуса он формулирует свою оценку, также является существенным.

Оценки различаются и от изменений нормы. Нормативная оценка может относиться к разнообразным нормам, следовательно, она наиболее вариативна среди всей группы рационалистических оценок. Нормативная оценка выражает большие различия в системах ценностей различных культур. Оценивание окружающего мира человеком происходит не только посредством рационалистических оценок. Не существует четкой границы между видами норм, одни нормы могут перетекать в другие. Так как различные нормы являются основой для частнооценочных значений, то можно сказать, что происходит переплетение видов оценок при семантизации разных видов норм. И наоборот, одна оценка может объективировать сразу несколько норм.

В свою очередь для социологии исходное понятие — понятие «*конвенциональная норма*». В данном случае, когда речь идет о лингводидактическом ракурсе рассмотрения оценочного действия, пересекающимися показателями оценочного действия являются характер учебно-педагогической оценки (одобрение, поощрение, согласие, противоречие, критика) и формы ее языковой экспликации (*I side with you, that was a good idea, it was a well supported statement*).

Педагогическая оценка — достаточно широкая категория, включающая все формы и приемы оценивания учебных ситуаций, поведенческих и языковых реакций учащихся, пути и степень достижения результатов [en.wikipedia.org]. Она отличается от всех других видов оценки, во-первых, своей ориентацией на определенную социальную среду (объект оценки — учебная аудитория), во-вторых, своей методологией. Последняя также имеет несколько аспектов. В первую очередь, она предполагает триединство оценочных «режимов», т.е. осуществление оценочных действий может быть однонаправленным (преподаватель — студент), взаимным (студент 1 — студент 2) и рефлексивным (самооценка). Отметим, что все эти виды оценивания одинаково важны в учебной аудитории, в том числе и самооценка, поскольку, если студент не может адекватно оценить свои достижения, прогресс в определенной сфере приложения учебных усилий будет замедляться. Более того, в сегодняшнем мире адекватная самооценка, способность быстро перестраиваться и, глав-

ное, способность находить общий язык с окружающими являются приоритетными. Еще одна область отличий заключается в широте использования оценочных (рейтинговых) систем (критериальных шкал) и динамических подходов.

В процессе обучения оценка выполняет несколько функций, в том числе диагностическую и обучающую, мотивирующую (целеполагание, аргументация) и стимулирующую (поощрение, выявление результатов развития умений), ориентирующую и воспитательную (выстраивание межличностных отношений в учебной группе). Многочисленные исследования показывают, что образовательный процесс, базирующийся на обоснованной оценке, поддерживаемой известными учащемуся критериями, позволяет создать среду наибольшего благоприятствования [[www.bapta.com](http://www.bapta.com)]. Важными при этом являются следующие требования, с которыми студенты должны быть знакомы:

- а) конечная и промежуточные цели изучения учебного материала;
- б) критерии оценки уровня знаний;
- в) академические требования к использованию полученных знаний (т.е. оценке подвергается характер приобретенных умений [[www.ncrel.org](http://www.ncrel.org)]);
- г) периодичность проводимых оценочных мероприятий [[carla.acad.umn.edu](http://carla.acad.umn.edu)].

Равным образом существенным оказывается понимание того факта, что вербализованные оценочные действия гораздо более эффективны, чем простая отметка, в силу того что они развернуты, эксплицируют основание оценки, составляют фрагмент непрерывного мониторинга умений и являются одинаково значимыми как для студентов в плане понимания своих сильных и слабых сторон и возможностей совершенствования умений, так и для преподавателя в плане осмысления потенциально возможных приемов преподавания.

Организирующая роль в формировании оценочных ситуаций, безусловно, принадлежит преподавателю. Это одна из наиболее сложных задач, поскольку оценка должна быть максимально объективной, обоснованной, оказывать стимулирующее действие на учащегося и ни в коем случае не подрывать в нем веру в свои способности и возможности. Точно так же оценочные высказывания студентов в отношении ответов своих коллег не должны звучать в резкой декларативной форме, поэтому роль учителя осложняется двунап-



равленностью действий: выразить собственную оценку и научить студентов передавать оценочные смыслы в корректной форме. Здесь ключевой представляется адекватная вербализация оценки. Оценка не должна быть пейоративной (унижающей, оскорбляющей). Она должна звучать не категорично констатирующе, а конструктивно, в то время как в большинстве случаев при необходимости прямо оценить работу партнера высказывания сводятся к утверждениям *I like / don't like it*, или *I agree / disagree*, или *you [he/she/they] are right / wrong in this point*. Проблема заключается в том, что, стимулируя критическое мышление, преподаватели в ряде случаев интерпретируют эту работу интеллекта как поиск исключительно недостатков в концепции оппонента, в то время как более правомерным было бы выявление рационального зерна в высказывании другого, понимание, что собственное мнение может быть и ошибочным.

Привлечение студентов к оценочным действиям способствует созданию реальной ситуации общения в группе (того, к чему мы всегда стремимся в коммуникативно-направленном обучении и что всегда очень трудно организовать) и развитию творческого мышления [ter.uoregon.edu] только при условии педагогически и вербально конструктивного руководства преподавателя, умения преподавателя создать и поддерживать атмосферу искреннего и доброжелательного обмена мнениями. В этом случае оценочная деятельность преподавателя и студентов, осуществляющаяся в форме полилога, означает больше, чем простое выставление отметки [www.ets.org]. Здесь, повторимся, важно, что оценивается, как оценивается, как вербализуется оценка. Это дает возможность студенту понять, чего от него ждут в качестве результата обучения, как он должен выполнять работу и к чему это может привести. Оценка должна быть направлена на выявление уровня функциональных умений и облекаться в доступную пониманию форму.

### 1.3. Структурно-семантические особенности английских банковских терминов и их перевода на русский язык

Преобразования, произошедшие в России в последние десятилетия, вызвали стремительное развитие международных деловых контактов, создание многочисленных совместных предприятий, фирм,

банков. Вместе с распространением глобальных коммуникативных сетей резко возрос удельный вес общения с зарубежными коллегами в профессиональной деятельности специалистов различного профиля. С одной стороны, это привело к росту спроса на услуги устных и письменных переводчиков, с другой — к повышению требований к профессиональной подготовке самих специалистов. Непременным компонентом их подготовки стало овладение иностранными языками.

Экономические проблемы всегда волновали как специалистов, так и людей, напрямую не вовлеченных в сферу финансов, кредита, денежного обмена и производства. Однако особенный интерес в российском обществе вызывают процессы, происходящие в банковской системе России. Это вполне объяснимо. Во-первых, банковская система является одной из важнейших структур рыночной экономики, генератором, аккумулирующим и снабжающим государство и всех членов общества финансовыми средствами. Во-вторых, после проведения банковской реформы 1987–1990 гг. развитие этого сектора экономики приобрело невиданные масштабы. Мировая банковская история не знает аналогов произошедшему в России. Достаточно упомянуть о том, что за короткий срок после реформы в стране появилось 2500 самостоятельных банков, не считая небольших кредитных учреждений.

В связи с развитием банковского сектора появилась насущная потребность изучения мирового банковского опыта, новых для России понятий и категорий, вместе с этим возникла проблема перевода терминов, обозначающих все эти новые реалии. Проблема усугубляется тем, что аналогичных денотатов в российской действительности раньше не было, соответственно не было и словесных знаков, номинирующих эти денотаты. Таким образом, назрела необходимость проведения исследований в области перевода банковской терминологии. Это очень важная и актуальная задача, направленная на решение проблемы адекватных переводов, способствующая ускорению обмена информацией в области новейших достижений экономической науки среди специалистов и ученых разных стран.

Актуальность выбора темы исследования заключается в том, что качественный перевод английских текстов, посвященных банковской системе, на русский язык невозможен без анализа структурно-семантических особенностей банковских терминов.

Цель данной статьи — изучение структурно-семантических особенностей английских многокомпонентных банковских терминов на примере терминологических сочетаний, в состав которых в качестве ядерных элементов входят английские существительные *deposit, credit, loan*, обладающие высокой частотностью употребления, выражающие важные понятия в тематическом поле «Банковское дело».

Термины — это языковые единицы, выражающие специальные понятия, составляющие определенную область знаний [5, с. 28]. Термины могут выражать понятия, относящиеся к медицине, юриспруденции, философии, экономике и т.д. Значение обычного слова включает, как правило, денотативные семы, отображающие непосредственно признаки конкретного объекта действительности, и коннотативные, т.е. дополнительные эмоциональные, оценочные и экспрессивные компоненты. Термины же отличаются от других словарных единиц тем, что не имеют в своих семантических структурах коннотативных компонентов [86, с. 94]. Термин всегда вторичен, т.е. он появляется, когда возникает потребность в наименовании специального понятия. Большая часть терминологических единиц — это слова, относящиеся к общелитературной лексике, но реализующие специальные значения, о чем обычно сообщается в словарных дефинициях таких слов особыми пометами. Очень часто термины заимствуются из того языка, в котором эквивалентное специальное понятие с обозначающим его термином появилось раньше. Еще одна особенность терминов — их монономинантность. Это значит, что одному термину соответствует только одно понятие, поэтому значение термина-слова совпадает по объему со специальным понятием, а определить значение термина — означает описать специальное понятие через его признаки [5, с. 17].

*Многокомпонентный термин* (МТ) — это главным образом устойчивое или относительно устойчивое словосочетание, состоящее из нескольких слов (от двух и более), употребляемых вместе по определенным синтагматическим моделям для выражения одного понятия.

Необходимо подчеркнуть, что терминологические сочетания слов являются устойчивыми в конкретном подязыке в том смысле, что, во-первых, хотя бы один из компонентов словосочетания обладает ограниченной лексической валентностью, употребляясь в данном словосочетании в своем узкоспециальном значении, например

*prudential ratio* — коэффициент благоразумия, во-вторых, замена составляющих элементов хотя и возможна в некоторых случаях, но весьма ограничена, например *rental expenses*, *rental payments* — арендная плата, и, наконец, они очень часто соотносятся с одним неделимым понятием.

Все рассмотренные логико-лингвистические особенности семантики термина не носят абсолютного характера и являются скорее идеальными характеристиками. Термин, как и любое слово, — единица языка и речи, которая существует и развивается по общим языковым законам. В практике языка мы можем встретить многозначные термины с неопределенными классифицирующими признаками. Однако термин по своей природе системен, т.е. выражает какой-то отрезок понятийного поля определенной системы и стремится к однозначности [103, с. 29].

Логически отношения между «экономическим языком» и «банковским языком» можно описать как отношения рода и вида или целого и части. Выражаясь же лингвистическими терминами, эти отношения представляются как гиперо-гипонимические. Экономическая терминосистема выполняет роль гиперонима, включающего в себя гипоним — банковскую терминосистему. Следовательно, банковские термины являются неотъемлемой частью экономической лексики, а общеэкономические термины естественно используются как в устных, так и в письменных речевых произведениях на тему «Банковское дело». Однако это вовсе не означает, что не существует чисто банковских терминов — их немало в каждом языке, а именно ровно столько, сколько в данном конкретном языке соответствующих реалий. С логической точки зрения экономические/банковские термины представляют собой смысловую доминанту высказывания. В лингвистическом отношении экономические термины — лексико-грамматические единицы языка, функционирующие как в системе общелитературного национального языка, так и в системе экономической науки. Как лексико-грамматическая единица языка экономический/банковский термин обладает признаками, характерными для лексических единиц общелитературного языка, а именно: семантикой и грамматической структурой. Экономический/банковский термин также обладает всеми функциями, присущими слову: номинативной, сигнификативной, коммуникативной и прагматической.

Английские существительные *credit, deposit, loan* относятся к банковской лексике в своих ЛСВ со специальными значениями. Чтобы доказать этот факт, проведем анализ словарных дефиниций данных существительных из толковых словарей английского языка, чтобы определить их семный состав и выявить сходные компоненты значений. *Deposit* — money placed in a bank. *Credit* — money due to a bank or person. *Loan* — money lent at interest by a bank or someone else. Обнаруживаем, что интегральная сема всех трех терминов выражена одним существительным *money* в словарных дефинициях *credit, deposit u loan*, а также тот факт, что общим для них является дифференциальный семантический компонент, обозначенный существительным *bank*. Более того, между этими существительными существуют парадигматические отношения: *credit* — *loan* — синонимические, а *deposit* — *credit, loan* — антонимические. Таким образом, выводы анализа словарных дефиниций доказывают, что английские существительные *credit, deposit, loan*, точнее, их ЛСВ *money placed in a bank, money due to a bank or person, money lent at interest by a bank or someone else*, входят в тематическое поле «Банковское дело», поскольку объединены семантическими компонентами *money u bank*. Дополнительным подтверждением связи между существительными *credit, deposit, loan* и включения их в одну терминосистему является наличие парадигматических отношений между ними.

Для выявления структурно-семантических особенностей многокомпонентных терминов (МТ) с английскими существительными *credit, deposit, loan* в качестве ключевых компонентов выделим три группы по количеству входящих в них знаменательных слов и рассмотрим каждую из них в отдельности. Для каждой группы МТ определим синтагматическую модель ее построения, отношение подчиненных компонентов к ключевому слову и закономерности перевода МТ на русский язык.

#### 1. А. Двухкомпонентные термины. Модель N + N

В терминах, образованных по синтагматической модели N + N, подчиненный компонент-существительное определяет ключевой компонент-существительное. В большинстве случаев перевод осуществляется способом калькирования, при котором используются морфологические трансформации, т.е. происходит замена части речи — имя существительное ИЯ заменяется на имя прилагательное ПЯ: *consumer credit* — потребительский кредит, *trade credit* — торго-

вый кредит, *bank credit* — банковский кредит, *tax credit* — налоговый кредит, *mail deposit* — почтовый депозит, *savings deposit* — сберегательный вклад, *automobile loan* — ссуда на приобретение автомобиля, *problem loan* — проблемная ссуда.

Перевод некоторых МТ требует наряду с грамматическими трансформациями осуществления лексических замен. Например, *term loan* — среднесрочная ссуда и *participation loan* — совместная ссуда. Значение *term* — срок. Однако «срочная ссуда» имеет совсем иной смысл. *Participation* в русском языке соответствует эквивалент «участие», включение которого не произошло в русский аналог МТ *participation loan*. Лексические трансформации необходимы при семантических расхождениях в значениях соотносимых компонентов МТ ИЯ и ПЯ, достигающих критических пределов, которые приводят к нарушению норм ПЯ, в данном случае русского языка.

Немало английских банковских терминов невозможно перевести калькированием: *bullet loan* — ссуда, по которой не производится амортизация, *demand loan* — ссуда с погашением в любой срок по желанию кредитора, *installment loan* — ссуда, которая погашается равными долями, *installment credit* — кредит, погашение которого осуществляется равными долями.

Для перевода таких терминов используется описательный перевод, довольно точно передающий содержание английских терминов. Несмотря на это описательный термин противоречит закону экономии языка, неудобен в использовании в речевых произведениях, так как усложняет синтаксическую структуру высказывания и, следовательно, является временным, промежуточным средством передачи значения соответствующего понятия. При условии, что это понятие приобретет достаточную актуальность в ПЯ, описательный термин, обозначающий его, состоящий из большого количества слов, будет заменен на трехкомпонентный, двухкомпонентный или монокомпонентный термин.

В. Двухкомпонентные термины. Модель А/Р + N.

Подавляющее большинство английских МТ, построенных по модели А/Р + N, где А — прилагательное, Р — причастие, N — существительное, имеют калькированные эквиваленты в русском языке. Подчиненные компоненты определяют главные: *documentary credit* — документарный аккредитив, *daylight credit* — дневной кредит, *initial deposit* — начальный депозит, *wholesale deposit* — оптовый, крупный

депозит, *retail deposit* — розничный депозит, *commercial loan* — коммерческая ссуда, *delinquent loan* — просроченная ссуда, *consolidated loan* — консолидированная ссуда.

Термин «evergreen credit» функционирует в русском языке в двух формах — «вечнозеленый» кредит и кредит, который погашается выдачей новой ссуды. Первый эквивалент образован в ПЯ способом калькирования, а второй с помощью описания. Это как раз тот случай, когда описательный перевод постепенно заменяется менее сложным термином в соответствии с законом экономии языка, а сосуществование двух форм — временное явление. Термины «*unwarranted loan*» и «*fixed loan*» имеют соответствия в русском языке, образованные калькированием с декомпрессией или компенсацией элементов: *unwarranted loan* — не обеспеченная гарантией ссуда и *fixed loan* — ссуда с фиксированной суммой.

Среди трехкомпонентных и четырехкомпонентных терминов встречается большое количество эллиптических конструкций. По определению Ж.А. Голиковой «эллипсис — это пропуск в речи какого-либо легко подразумеваемого слова» [32, с. 109]. Например, *floating rate credit* — credit, received at a floating interest rate; *capital market credit* — credit received on the market of long-term capital; *money market certificate of deposit* — certificate of deposit with minimal denomination not less than \$2500 for the term not less than 7 days. При переводе таких МТ в случае, когда невозможен более компактный перевод, приходится прибегать к лексико-грамматическим трансформациям, восстанавливающим эллиптические сочетания посредством экспликации (описания) или компенсации утраченного элемента словосочетания. Так, *floating rate credit* — кредит по изменяющейся процентной ставке, *capital market credit* — кредит, полученный на рынке долгосрочного капитала. При переводе произведены синтаксические трансформации, т.е. перестановка элементов и компенсация элементов смысла. Подчиненные компоненты определяют или дополняют главные компоненты.

## II. А. Трехкомпонентные термины. Модель А + N + N

По способу перевода все трехкомпонентные МТ, реализующие синтагматическую модель А + N + N, можно разделить на четыре группы.

1) Подбор соответствий в русском языке осуществляется посредством синтаксического уподобления или калькирования:

- *long-term bank credit* — долгосрочный банковский кредит;

▪ *special mention loan* — специально упомянутая ссуда, которая потенциально может быть не возвращена.

2) Перевод осуществляется с помощью синтаксических трансформаций — перестановки и изменения функций слов:

- *financial intermediary loan* — ссуда финансовым посредникам;
- *central bank credit* — кредит в центральном банке.

3) Перевод с помощью лексико-грамматических трансформаций с экспликацией одного из компонентов:

- *transferable time deposit* — срочный депозит, по которому возможно производить текущие платежи;
- *single maturity loan* — ссуда с разовым сроком погашения.

4) Сосуществование двух эквивалентов в ПЯ — первого, более компактного, калькированного с синтаксической перестановкой и второго, более громоздкого описательного:

▪ *upstream participation loan* — совместные ссуды по принципу «вверх по течению»; ссуда, которую инициирует мелкий банк, предлагая ее части более крупным банкам;

▪ *downstream participation loan* — совместные ссуды по принципу «вниз по течению», ссуда, которую инициирует крупный банк, распределяя ее части между мелкими банками.

Можно предположить, что в будущем использование первого варианта вытеснит второй, естественно, если обозначаемое понятие не потеряет актуальности в обществе, языком общения которого является русский язык.

В. Трехкомпонентные термины. Модель N + N + N.

*Investment bank credit* — кредит в инвестиционном банке.

*Asset conversion credit* — кредит по обороту активов. Перевод обоих терминов осуществляется посредством синтаксических трансформаций с перестановкой и компенсацией предлогов.

*Capital market credit* — кредит, полученный на рынке долгосрочного капитала — описательный перевод.

*Demand sight deposit* — срочный вклад. Перевод представляет семантическую компрессию, т.е. переосмысление семантического содержания первых двух элементов и замена их одним словом, передающим тот же смысл. Это единственный пример эквивалентной терминологической пары, представленный в материале данного исследования, когда русский вариант включает меньшее количество компонентов по сравнению с английским аналогом, хотя семантичес-



кий объем двух соотносимых терминов приблизительно одинаков, так как оба они имеют одинаковую денотативную отнесенность.

### III. Четырехкомпонентные термины.

Четырехкомпонентные термины довольно редки и в основном в текстах используются в виде аббревиатур. Для подбора их эквивалентов в ПЯ используются те же приемы. Если это не противоречит нормам ПЯ, то используется самый простой переводческий прием — калькирование или синтаксическое уподобление, например: (A + P + N + N) *Direct/Indirect Secured Consumer Loan* (D/ISCL) — прямая/непрямая обеспеченная потребительская ссуда. Если такой способ невозможен, то применяются различные трансформации. Например (A + N + N + N), *Financial Sector Adjustment Loan* (FSAL) — регулирующая ссуда для поддержки финансового сектора; (N + N + P + N) *Veterans Administration Guaranteed Loan* (VAGL) — ссуда, гарантированная Администрацией по делам ветеранов США. Перевод осуществлен посредством лексико-грамматических трансформаций, а именно перестановки элементов, замены частей речи и компенсации лексических единиц.

Изучение структурно-семантических особенностей английских банковских многокомпонентных терминов с существительными *credit, deposit, loan* в качестве ядерных элементов и закономерностей их перевода на русский язык позволило сделать следующие выводы:

1) индикатором отнесения МТ к той или иной терминосистеме является наличие соответствующих интегральных и дифференциальных семантических компонентов специальных значений ключевых слов данных МТ. Определить эти семантические компоненты удастся с помощью проведения компонентного анализа (КА) словарных дефиниций. У всех изученных существительных — *credit, deposit, loan — money* — интегральная сема, *bank* — дифференциальная сема;

2) английские банковские МТ главным образом являются мономинантными относительно устойчивыми словосочетаниями: *demand sight deposit, special mention loan, single maturity loan* и др.;

3) самой высокой степенью продуктивности обладают синтагматические модели МТ: N + N и A + N;

4) первое место по частотности использования занимают такие способы и приемы перевода, как калькирование или синтаксическое уподобление, синтаксические трансформации с перестановкой компонентов и морфологические трансформации с заменой частей речи.

#### 1.4. Использование концептов при формировании вторичной языковой личности

Понятие «картина мира» — одно из фундаментальных в науке, означающее определенную систему знаний и представлений об объективной реальности. Выступая естественным универсальным посредником между разными сферами человеческой культуры, оно обеспечивает связь и единство знаний, поведения людей в обществе.

В.И. Постовалова [124, с. 24–25] считает, что формирование картины мира происходит благодаря двум процессам:

1) экспликации, экстрагирования, опредмечивания, объективирования и осмысления образов мира, лежащих в основе жизнедеятельности;

2) созидания, творения, разработки новых образов мира, осуществляемых в ходе специальной рефлексии, носящей систематический характер.

Функции картины мира вытекают из природы и предназначения в человеческой жизнедеятельности мировидения человека, составной частью которого и является картина мира. Каждый естественный язык имеет свойственный только ему способ концептуализации мира. Как отмечает Т.Г. Попова [122; 123, с. 45], картина мира — это понятие, выражающее специфику бытия человека. Оно может быть адекватно охарактеризовано лишь в общей теории человека. Как целостный образ картина мира возникает у человека в ходе всех его контактов с миром, в различных актах мироощущения, мирочувствия, мирозерцания, мирооценки». Можно сделать вывод, что каждый конкретный язык берет за основу свою модель или картину мира. В соответствии с ней говорящий облекает свою мысль в нужную форму. Иначе говоря, другой язык — это прежде всего другой способ восприятия и осмысления мира, другое мышление.

Самое главное, чем отличаются различные языки между собой — в форме самого языка, в способах выражения мыслей и чувств. Кроме того, они отличаются и представленным в них ментальным содержанием, что также является следствием национально-духовного своеобразия народа. Как замечает исследователь, фантазии и чувства вызывают индивидуальные образы, в которых отражается индивидуальный характер народа и порождается многообразие форм, в которые облекается одно и то же содержание [40, с. 164].

В то же самое время В. фон Гумбольдт отмечает, что язык — это орган, образующий мысль. Ему принадлежит ведущая роль в становлении личности, в образующейся у нее системе понятий, в присвоении ею накопленного опыта. И это именно то, что есть общего у разных языков. Так же как представление об одном и том же предмете не совпадает в разных языках, так и у каждого человека есть субъективный образ некоего предмета, отличный от представления этого же предмета у другого человека. Единственный способ его объективировать — вербализовать это представление в языке. Идеи В. фон Гумбольдта о связи языка и мышления получили свое дальнейшее развитие в гипотезе лингвистической относительности Сепира–Уорфа. Ее главное положение заключается в том, что носители различных языков принадлежат к разным культурам и мир воспринимают по-разному. Язык обуславливает тип мышления его носителей, т.е. способ познания окружающей действительности зависит от языка, на котором осуществляется мышление.

Г.В. Колшанский [80, с. 9] пишет, что каждый народ имеет свои особенности в социальном и трудовом опыте, что отражается в различиях лексической и грамматической номинации явлений и процессов, в сочетаемости тех или иных значений, в их этимологии и т.д. Следовательно, окружающий мир по-разному отражается в различных языках из-за неодинаковых условий жизни разных народов, а вовсе не потому, что язык навязывает определенное восприятие окружающего мира. А. Вежбицкая считает, что все языки объединяет то, что они предназначены для человека, на него же ориентированы. Одновременно с этим в языках отражаются не только особенности окружающего мира, культуры, но и своеобразие национального характера его носителей [19, с. 21]. В свою очередь В.И. Карасик [68, с. 91] отмечает, что различия между культурами носят не случайный характер, а обусловлены комплексом причин — историческими, географическими, психологическими. Иначе говоря, способ, которым каждый конкретный язык концептуализирует действительность, в какой-то степени универсален, а в какой-то — национально специфичен, ведь носители различных языков воспринимают мир через призму своего языка несколько иначе.

На базе языка формируется языковая картина мира, а знание, полученное отдельными индивидами, способно участвовать в коммуникативных процессах, превращаясь в интерсубъектное. По мнению

Э.Д. Сулейменовой [156, с. 25], языковую картину мира нельзя приравнивать к концептуальной картине мира. Исследователь объясняет это тем, что термин «языковая картина мира» возник благодаря включению языка в непосредственное взаимодействие с действительностью, минуя мышление. На самом же деле такого непосредственного контакта языка и действительности нет. Б.А. Серебренников [143, с. 6] замечает, что «язык не отражает действительность, а отображает ее знаковым образом». В результате последнего процесса рождаются концепты или смыслы. Картина мира — чрезвычайно сложное явление. Она вариативна, изменчива, однако в ней есть константы, присущие каждому индивиду, обеспечивающие взаимопонимание людей. Е.С. Күбрякова, В.З. Демьянков [87, с. 7] считают, что модель мира — это сумма представлений индивидуума о мире как таковом и о самом себе. В свою очередь, «языковая картина мира, вербализуя, объективирует большую часть этих представлений. Она выступает в каждый момент своего исторического развития в функции, регистрирующей и как бы инвентаризирующей все накопленное коллективом говорящих на данном языке. Это, прежде всего, определенная совокупность обозначений различных фрагментов мира, множество знаков со своими интенционалами и экстенционалами, набором единиц номинации, картирующих мир».

Е.М. Верещагин [22, с. 168] трактует языковую картину мира как языковые образы реальных предметов и отношений, периферийные участки вербальных представлений, которые становятся источником дополнительных сведений об окружающей нас действительности. Часто они производят стойкие отложения в сознании познающего субъекта в силу образного характера их информации. Таким образом, рассмотрев картину мира, мы приходим к заключению, что языковая картина мира является составной частью концептуальной картины мира, которая трактуется как совокупность знаний, мнений, представлений о мире, отражающейся в человеческой деятельности. Концептуальная картина мира, или «модель» мира, в отличие от языковой постоянно меняется, отражая результаты познавательной и социальной деятельности, но отдельные фрагменты языковой картины мира еще долго сохраняют пережиточные, реликтовые представления людей о мироздании» [10, с. 273]. Языковая картина мира кроме знаний о языке включает также знания, дополняющие содержание концептуальной картины мира с помощью исключительно языковых средств.

Концептуальная картина мира представляет собой непрерывно конструируемую систему информации, состоящую из концептов. Большой популярностью пользуется взгляд на концепт как на ментальное образование, характеризующееся наличием ядерных и периферийных признаков. И.А. Стернин [154, с. 13] отмечает наличие у концепта структуры. Он говорит, что «поскольку концепт представляет собой сложное явление, в нем вычленяются отдельные признаки, которые находятся друг с другом в определенных отношениях». Следовательно, можно говорить о структуре концепта, как и о структуре любого сложного объекта.

В структуре концепта ученый выделяет ядро и обширное интерпретационное поле с ближайшей и дальнейшей периферией. Ядро состоит из базового слоя и наслаивающихся когнитивных слоев. Базовый слой концепта содержит определенный наглядно-чувственный образ, который является облигаторным. Именно он позволяет сознанию зафиксировать концепт, а также на его основе формировать концептуальные смыслы, относящиеся к зоне когнитивных слоев, а иногда и к области периферии.

По этой причине исследование наглядно-чувственного образа позволяет понять логику формирования и структурирования концепта, а также наметить направления развития ассоциативных концептуальных смыслов. В свою очередь, когнитивные слои отражают определенный результат познания внешнего мира. Интерпретационное поле концепта образуют ближняя и дальняя периферия. Оно содержит разнообразные смысловые признаки, скрытые от прямого наблюдения и формирующиеся на основе ассоциативных, в действительности не наблюдаемых связей, которые могут быть предопределены культурным контекстом [154, с. 14–17]. Среди всего многообразия концептов можно выделить концепты общенациональные или общечеловеческие, групповые и личные. В концептах хранится не только индивидуальное знание и опыт, но и единое для конкретного языкового сообщества знание, как справедливо заметил Ю.С. Степанов [153, с. 9], «в некотором роде «коллективное бессознательное» современного общества. Это «коллективное бессознательное» в концентрированном виде хранится «в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде». Таким образом, несмотря на различные подходы к изучению концептов и, как следствие, многообразии определений концепта, все исследо-

ватели соглашаются с тем, что *концепт* — это условная ментальная структура, которая не существует вне мышления. Концепт — это репрезентированная в языке оперативная содержательная единица сознания, которая культурно обусловлена и отражает комплекс всех представлений и ассоциаций, возникающих у носителя языка в связи с каким-либо явлением действительности. Реализация одних и тех же концептов в общеязыковой, национальной и индивидуальной картине мира может существенно различаться; именно этим обусловлена необходимость обращать внимание обучаемых на особенности интерпретации конкретных концептов, составляющих картину мира в различных языках. Речь идет также об изучении языковой эквивалентности слов, понятий, реалий. *Языковая личность* — это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [69, с. 104].

В процессе обучения иностранным языкам формируется *вторичная языковая личность*. Вторичная языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается «из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [28, с. 8]. Другое определение дал А.Н. Плехов [116, с. 3]: «Под вторичной языковой личностью понимается коммуникативно активный субъект, способный в той или иной мере познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и принимать участие в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности». Вторичная языковая личность у человека, владеющего иностранным языком, формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным языком человека. Выдвигается идея, что уровень развития языковой личности, освоенность типов понимания на родном языке детерминирует готовность языковой личности к общению на иностранном языке. А.В. Хоменко [181, с.187] отмечает необходимость формирования

вторичной профессиональной коммуникативной личности, на параметры которой влияют, в частности, экстралингвистические факторы — профессиональная среда, характер и функции профессиональной деятельности, социальный фон (социальные условия деятельности). И.Ф. Птицына считает, что «...принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставление разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, а не разных языковых явлений» [130, с. 60]. В связи с этим становится важным сопоставление концептов родного и изучаемого языка как на межкультурном, так и на профессиональном уровне.

Например, в сфере межкультурного общения важным понятием является *«толерантность»*. Н.А. Неровная [104, с. 84] рассматривает концепт «толерантность» в русском и английском языках. Так, в русском языковом сознании ядром концепта является *«снисходительность, мягкость»*, а ближней периферией *«проявляется по отношению к другим людям», «проявление доброты», «приводит к взаимности», «обуславливается сдержанностью характера»* и т.д. Тогда как в английском языковом сознании ядро — это *«уважительное отношение к многообразию»*. Ближняя периферия: *«проявление доброты», «отсутствие предвзятости», «принятие многообразия», «положительное отношение к многообразию», «признание равенства»* и т.д. Как мы видим, существует кардинальное отличие трактовки понятия «толерантность» в концептуальных картинах мира разных культур, что следует учитывать в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод, что на формирование вторичной языковой личности большое влияние оказывает процесс построения вторичной концептуальной картины мира путем сопоставления концептов родного и изучаемого языка.

## Глава 2

### Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам

#### 2.1. Лингводидактическая парадигма профессионально ориентированного обучения дисциплине «Русский язык как иностранный» в вузе экономического профиля

Современная вузовская лингводидактика отражает сегодня общие тенденции развития системы российского образования, для которого безусловную значимость имеют следующие факторы:

- ориентация на вхождение в мировое образовательное пространство;
- комплексная модернизация;
- усиление внимания к педагогическим инновациям;
- активное и массовое внедрение интерактивных (компьютеризированных) методик.

Наряду с совершенствованием всех форм аудиторной работы возрастает необходимость разработки эффективных подходов к организации внеаудиторной (самостоятельной и индивидуальной) подготовки обучаемых, выступающих активными субъектами учебной деятельности, а также внедрения индивидуализированных педагогических технологий.



С этих позиций происходит переосмысление целей, содержания, принципов, а также средств и методов обучения в рамках дисциплины «Русский язык (как иностранный/неродной)» в вузе экономического профиля. Ведущими сферами коммуникативного подключения остаются учебно-профессиональная и собственно профессиональная сферы независимо от образовательной программы, профиля обучения. Обращает на себя внимание тот факт, что в условиях развития глобализации в ряде отраслей по-прежнему достаточно высок спрос на качественное образование на русском языке, что не в последнюю очередь мотивируется экономическими причинами, социально-экономической и геополитической ситуацией.

Специальность в широком смысле слова и специализация как конкретизация сферы «специальность» — необходимые и обязательные составляющие профессиональной подготовки студентов-иностранцев как будущих высококвалифицированных специалистов, способных реализовать себя в условиях жесткой конкурентной среды. Дидактическая оптимизация всех составляющих аспекта «русский язык в специальных целях», «профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному /неродному»: учет особенностей языка специальных и общеобразовательных дисциплин, обучение функциональной грамматике, поиск оптимизированных путей усвоения студентами терминологических подсистем — приобретает сегодня особую актуальность. Методологическая перестройка основывается на изменениях в общем векторе образовательной парадигмы высшей школы, опираясь на традиционные лингводидактические модели (исследования В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, И.К. Гапочки, Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, А.Н. Щукина, Т.М. Балыхиной, С.И. Ельниковой и многих других).

Таким образом, перед вузовскими методистами стоит задача разработки эффективных принципов и моделей лингвистического (в широком смысле) обучения, опирающегося на традиционные — классические — дидактические подходы и учитывающего оптимизирующие педагогические модели, адекватную организацию аудиторной и внеаудиторной работы со всем разнородным контингентом иностранных обучающихся, создание устойчивой мотивационной базы.

В экономическом вузе профессионально ориентированная модель обучения базируется на двух важнейших принципах. Во-первых, речь идет о коммуникативной направленности учебного процесса

(применительно к дисциплине «Русский язык как иностранный») и, во-вторых, о компетентностном подходе в образовательном процессе в целом.

Коммуникативная направленность учебного процесса — главная и ведущая тенденция современной методики преподавания русского языка как иностранного/неродного. В свое время Е.И. Пассов сформулировал принцип коммуникативного обучения, а также предложил соответствующую дидактическую модель, которая, не утратив своей актуальности и сегодня, стала основой теории коммуникативного иноязычного образования [111].

Психолого-педагогическое обоснование коммуникативного подхода к обучению было разработано И.А. Зимней [56]: обучение носит деятельностный характер, поскольку его реализация происходит посредством речевой деятельности, причем с максимальным учетом индивидуальных особенностей личности обучаемого. Коммуникативный подход с точки зрения методики — действительно работающая эффективная технология, требующая соответствующего лингвометодического обеспечения и организации педагогического процесса.

Коммуникативность как основополагающая дидактическая категория ориентирует на включение обучающихся в непосредственное общение для решения важных жизненных и профессиональных задач. Она предполагает активное использование языка в процессе обучения в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, мнениями, информацией и т.д.

С точки зрения ведущих исследователей сферы «Русский язык как иностранный» (работы В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, М.Н. Вятютнева и др.), конечной целью обучения в рамках деятельностного подхода является формирование и развитие компетенции, т.е. готовности и способности обучающихся к речевому общению.

Следуя мнению методистов, коммуникативную задачу можно определить, как стремление вызвать у обучающихся потребность в русскоязычной речевой деятельности, стимулировать речемышление, создавать соответствующую мотивацию, без которой обучение крайне неэффективно. Анализ специальной литературы позволяет выявить следующие важнейшие методические принципы, с которыми непосредственно связано психолого-педагогическое понятие категории «коммуникативность»: практический характер целей обучения; речевая направленность учебного процесса; функциональный

подход к отбору языкового материала; ситуативно-тематическое представление учебного материала; изучение лексики и морфологии на синтаксической основе и т.д.

Практические цели обучения определяются потребностью обучающихся, а также актуальными в данный момент речевыми запросами общества. Системный подход к речевым запросам в различных сферах коммуникативной деятельности позволяет реализовать в процессе обучения принцип преемственности, обеспечить учет реалий сегодняшнего дня, придать обучению действительно мотивирующий характер.

Реализация коммуникативного подхода в процессе обучения предполагает выбор тех или иных грамматических структур, в которых реализуется преимущественно активная лексика, в то же время необходимая грамматическая структура должна быть усвоена в рецептивном и продуктивном плане, поскольку она обеспечена адекватной лексикой. Грамматические формы должны использоваться с точки зрения их реального функционирования в определенных, заданных в учебных целях речевых ситуациях. Следовательно, грамматика преподносится инструментальным образом в целях активизации определенных видов учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим основные цели лексической работы — подчинение ее развитию умений и навыков в том или ином виде речевой деятельности, создание коммуникативной компетенции в определенном типе общения, или, по выражению Е.И. Пассова, принцип не значения слова, а его назначения.

Одно из существенных применений категории коммуникативности — ситуативно-грамматическая организация учебного материала. Существенные черты реальной коммуникации проецируются в учебном процессе через призму коммуникативности в дифференцированные целевые установки обучения, его ситуативность и предметность. Усвоение коммуникативных умений тесно связано с их применением в различных учебных и профессиональных ситуациях, причем ситуация, оказывающая мобилизующее действие, несомненно, есть одно из свойств речевого навыка [173, с. 236].

Наконец, завершая краткий теоретический обзор, выделим еще один важный принцип. Суть его сводится к следующему: выявление интенций, составляющих содержательную основу тематических высказываний (коммуникативных намерений) и определяющих

тактику говорящего, вычленение и градуирование речевых и коммуникативных умений, необходимых для построения различного вида высказываний с последующим созданием на этой основе комплекса упражнений, делают учебный процесс более естественным, коммуникативно направленным и личностно индивидуализированным.

Общий **компетентностный подход** лежит сегодня в основе всех нормативно-программных документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс высшей школы в целом. Понятие «*компетенция*» в вузовской лингводидактике трактуется как «готовность обучаемого использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [182, с. 110]. Этот подход позволяет изменить всю педагогическую парадигму: создать условия, при которых студент превращается в самостоятельно мыслящую, творческую личность, способную применять полученные знания в изменяющихся условиях, в реальной деятельности, а преподаватель, адекватно организуя учебный процесс, берет на себя роль тьютора-консультанта.

Традиционные формы учебной деятельности (лекция, семинар, коллоквиум, лабораторная работа и т.п.) сочетаются с такими формами аудиторной и внеаудиторной работы, которые постепенно вводят обучаемого в мир профессионального общения. Современные вузовские методисты говорят в этой связи о ситуативных заданиях, ролевых играх, методе case-study, профессиональных тренингах, проектной деятельности, т.е. организационных формах учебного процесса, имитирующих элементы и ситуации реальной профессиональной коммуникации [82; 110, с. 21 и др.].

На первый план выходит принцип «показать — предъявить — смоделировать», что гораздо эффективнее, чем отстраненно «услышать» или «прочитать». Устойчивость развиваемых навыков и умений будет зависеть от личностных качеств обучаемого, от стартового уровня подготовки, что представляет серьезную проблему в условиях отсутствия традиционного педфака и образовательной и интеллектуальной разнородности прибывающего иностранного контингента. Преподаватели русского языка как иностранного не могут не задаться вопросом о том, насколько иностранные студенты готовы стать полноценными участниками такого рода учебной деятельности, иными словами, их задача — предусмотреть различные превентивные педагогические сценарии.

Опираясь на многолетний опыт работы педагогического коллектива кафедры «Русский язык» Финуниверситета, можно утверждать: современная лингводидактическая парадигма должна быть подчинена принципам педагогической *целесообразности и системности*; включать ряд научно-методических и организационных положений, в числе которых далее укажем важнейшие [32, с. 13–15].

1. Системность, базирующаяся на учете динамично меняющейся структуры направлений подготовки, специальностей и специализаций студентов (бакалавров и магистров), соответственно — структурные изменения институтов/факультетов. На кафедре создана *«Структурно-логическая схема преподаваемых дисциплин»*, ведется мониторинг всех изменений; прослеживаются универсалии и частные аспекты. Преподаватель-русист не выступает в роли «репетитора-предметника», не подменяет его — а предвосхищает и подкрепляет своей деятельностью создание необходимой лингвистической, речевой и коммуникативной базы.

2. Тесное межкафедральное (междисциплинарное) сотрудничество — создание учебных пособий в авторских коллективах с преподавателями-предметниками на всех этапах обучения иностранных студентов.

3. Отбор и минимизация текстового и лексико-грамматического материала, представляющего учебно-профессиональную сферу; методическая аранжировка в соответствии с программными требованиями каждого этапа обучения.

4. Выявление лингвистической специфики подязыка конкретной специальной или общеобразовательной дисциплины, ориентация на направление и профиль обучения.

5. Организация самостоятельной (индивидуализированной) подготовки в виртуальной среде. Разработка и активное использование в учебном процессе электронных лексико-грамматических тренажеров — выполнение рутинных операций по распознаванию и усвоению языковых единиц, а также по отработке и автоматизации соответствующих речевых умений и навыков в ходе самостоятельной работы, предполагающей индивидуализированные режимы с учетом психофизических характеристик каждого студента.

6. Разумное сочетание традиций и инноваций в методике. Целесообразное и преемственное использование активных инновационных форм обучения, предполагающих учет всей специфики учебно-про-

фессионального и собственно профессионального дискурса: ситуативные задания; стандартизованная проектная деятельность («Визитная карточка страны студента» и др.); case-study (на старших курсах); обращение — при прописанном учебном сценарии — к интернет-ресурсам (русско- и иноязычным); подготовка мини-презентаций как формы соединения вербальных и невербальных компонентов; конкурсы и задания на соревновательной основе («тендерные задания») с определением рейтинга знаний, умений и навыков; учебные конференции и др.

7. Включение в систему критериев оценки успешности *принципа «грамотная, безошибочная устная и письменная речь»*. Установка на активную коммуникацию не может сочетаться с неграмотной, неряшливой речью, языковыми ошибками — собственно коммуникативным заданиям предшествует кропотливая лингвистическая работа, формирование у студентов релевантной «планки самооценки».

8. Наконец, немаловажное значение приобретает широкое освещение исследовательских и практических результатов в научной печати (в университетских изданиях и за его пределами), обмен информацией с коллегами.

Общим критерием успешности использования учебных пособий и частных аспектных методик, воплощающих вышеизложенные общие принципы на базе ведущих дисциплин («Микроэкономика», «Макроэкономика», «Финансовые рынки», «Бухгалтерский учет» и др.), а также на национально ориентированном материале, являются: повышение мотивации к обучению; возросшая активность студентов, в частности участие в научно-практических студенческих мероприятиях, имеющих международный или межвузовский статус; формирование навыков самообразования, дающих возможность овладения как предметной информацией, так и приемами коммуникации в русскоязычной учебно-профессиональной среде.

Перечисленные принципы реализуются на кафедре при создании современного лингвометодического обеспечения трех типов:

1) комплексные разработки, преимущественно нацеленные на моделирование умений и навыков в сфере профессиональной коммуникации, на решение проблемных ситуаций при соблюдении адекватного языкового оформления;

2) аспектные учебно-методические курсовые материалы с элементами инновационных заданий, подготавливающие студентов к ак-

тивному участию в учебном процессе и научной жизни университета (пособия по комплексному обучению видам речевой деятельности, инициативная работа в интернет-среде);

3) учебно-методические рекомендации по организации самостоятельной работы индивидуально и в мини-группах.

Иллюстративный материал.

Примером пособий **первого типа** является практикум ситуативных заданий — результат междисциплинарного сотрудничества преподавателей двух кафедр: «Ценные бумаги и финансовый инжиниринг» и «Русский язык» [174, с. 21–32]. Непосредственным адресатом являются иностранные студенты основного и завершающего этапов вузовского обучения.

Задача предлагаемой методики — научить студентов-иностранцев активно и успешно участвовать в решении ситуативных заданий по изучаемым специальным дисциплинам, а в более широком контексте — научить получать удовольствие от учебы, адаптироваться к коллективным формам работы, привить вкус к образованию.

Инструментом формирования соответствующих локальных компетенций является система заданий, сгруппированных в три блока.

I. *Подготовительный блок* — формирование лингвистической компетенции («*Говорите и пишите профессионально грамотно!*»).

II. *Основной блок* — формирование профессиональной компетенции в ходе решения собственно ситуативного задания («*Анализируйте информацию! Принимайте решение! Учитесь аргументировать свою позицию!*»).

III. *Справочно-вспомогательный блок* — ключи-подсказки и рекомендации («*Проверьте себя! Получите рекомендации!*»).

Предусмотрена возможность выполнения части заданий блока I в режиме самостоятельной работы на базе компьютерного класса, что позволяет говорить еще об одном структурном звене — *блоке заданий для автоматизированной самостоятельной работы*.

В качестве примера пособий **второго типа** укажем учебные пособия по русскому языку на материале базовых дисциплин «Микроэкономика» и «Макроэкономика» для студентов-иностранцев I и II курсов всех направлений подготовки бакалавров [31; 41]. Традиционные речевые и языковые (лексико-грамматические)

задания, построенные на материале специально отобранных текстов учебно-профессиональной направленности, дополняются элементами проектной деятельности. Студенты приобретают соответствующие умения и навыки работы в русскоязычной интернет-среде, а также в национальных виртуальных ресурсах, создавая коммуникативный продукт при консультативной помощи преподавателя. Высокая мотивация обеспечивается индивидуализированным характером заданий, широким спектром выбора национально ориентированного материала и повышением предметной компетенции.

Виды и формы работ **третьего типа** достаточно разнообразны: составление типовой мини-презентации «Визитная карточка студента» — «Моя родина Республика Вьетнам: история, экономика, культура»; подготовка презентации по разрабатываемой исследовательской задаче на втором-третьем курсах; составление выступления на научной студенческой конференции; написание тезисов под руководством преподавателя для публикации в сборнике научных студенческих работ [149, с. 47–54; 192 (электр.)].

В ходе учебно-воспитательной деятельности возрастает и внеаудиторная активность обучающихся. Убедительным доказательством общей целесообразности применяемого подхода может служить тот факт, что в течение последних лет все больше иностранных студентов принимают участие в научной жизни университета (мероприятия международных научных студенческих конгрессов I–IV). Студенты готовят доклады-презентации при консультативной помощи преподавателей кафедры и преподавателей-предметников по актуальной для них проблематике: *«Банковская система моей родины. Экономика моей страны на фоне системного кризиса. Инвестиционная политика моей страны. Моя родина и ВТО: состояние, проблемы, перспективы»* и др.

Подводя общий итог, подчеркнем: соблюдение изложенных принципов при реализации современного видения построения лингводидактической парадигмы профессионально ориентированного обучения в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный/неродной» доказало свою эффективность, способствуя поэтапному достижению сформулированных в программно-методических документах кафедры целей и задач обучения иностранного контингента.



## 2.2. Междисциплинарное взаимодействие при подготовке к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке

Развитие академической мобильности профессорско-преподавательского состава вузов и создание в ряде вузов страны факультетов с преподаванием учебных дисциплин на иностранном языке придает новый импульс взаимодействию дисциплины «Иностранный язык» с базовыми дисциплинами, которые преподаются в данных вузах.

И.И. Халеева определяет междисциплинарный подход к обучению «как согласованное взаимодействие учебных предметов, обусловленное единой системой и дидактическими целями» и признает реализацию межпредметных связей между различными учебными дисциплинами «одной из наиболее прогрессивных методических и педагогических концепций». Междисциплинарный подход как «взаимосвязанное и согласованное формирование коммуникативной (лингвистической) и профессиональной компетенций», по ее мнению, является неотъемлемой частью эффективного профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе [179, с. 29].

Современная профессиональная подготовка специалистов нелингвистического 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. Примером такого взаимодействия может служить серия учебников «Английский язык: экономика и финансы», предназначенных для студентов финансово-экономического профиля, созданных коллективом преподавателей Финансового университета при Правительстве РФ [47–49]. 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». Большую помощь в определении тематики и отборе профессионально значимых материалов оказали преподаватели Финансового университета, проходившие 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, в должной степени владеющие 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. Подготовка преподавателей к чтению лекций и проведению практических занятий на иностранном языке осуществляется уже более 10 лет, и в этой области накоплен определенный опыт [44; 45].

Содержание обучения в рамках двухгодичного семинара, рассчитанного на 400 часов аудиторных занятий, определили коммуникативные и познавательные потребности преподавателей университетских дисциплин в использовании иностранного языка в своей профессиональной деятельности. В ходе предварительного опроса потенциальных слушателей выяснилось, что наиболее уязвимым аспектом деятельности преподавателя-лектора при чтении лекций по той или иной дисциплине на иностранном языке является его обратная связь с обучаемыми [44, с. 84]. Обсуждение проблематики лекции или семинарского занятия, вопросы студентов к преподавателю-лектору не только являются обязательным компонентом учебного процесса при проведении его на иностранном языке, но и служат своевременным индикатором того, как студенты воспринимают иноязычную информацию, проявляют ли они к ней профессиональный интерес и способны ли дать оценку изучаемому материалу [26, с. 58].

Особенность вышеупомянутого двухгодичного семинара — совместное обучение преподавателей разных дисциплин. При организации семинара прежде всего необходимо было 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, маркетологи 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. В качестве языкового контекста для осуществления поставленных лингвистических, прагматических и социокультурных задач использована серия учебников «Английский язык: экономика и финансы», созданных для студентов Финансового университета [47–49]. Благодаря такому междисциплинарному взаимодействию учебники прошли апробацию, подверглись профессиональному рецензированию и были откорректированы в соответствии с рекомендациями профессионалов в области экономики и финансов.

Подготовка преподавателей к чтению учебных дисциплин имеет свою специфику. *Первая особенность* данного учебного процесса — возрастной состав обучаемых. Специфика состоит не только и не столько в возрастном разнообразии обучаемой аудитории. Возрастной состав слушателей, изучавших английский язык в рамках семинара «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранных языках», например, в 2010–2012 гг. составил от 27 лет до 71 года (средний возраст слушателей — 47 лет), в 2012–2014 гг. — от 26 до 62 лет (средний возраст слушателей — 39 лет). Существует мнение, что после 40 лет обучение иностранному языку едва ли может быть успешным. Однако исследования ученых показывают, что взрослый человек может не только мыслить, творить, но и учиться до глубокой старости, а решающим фактором успеха является не возраст, а непрерывность учения. Л.С. Выготский отме-

чал, что в зрелом возрасте сохраняется высокая интеллектуальная активность и продуктивность в привычных условиях профессиональной работы, но возникают серьезные затруднения в овладении новыми видами деятельности [25].

При организации обучения в рамках семинара были приняты во внимание исследования эффективности различных современных технологий обучения взрослых. Учитывалось, что люди запоминают 5% прослушанной лекции, 10% прочитанного текстового материала, 20% прослушанного аудиоматериала, 30% при просмотре видеоматериалов, 50% при обучении в дискуссионных группах, 75% при выполнении практических действий (практика через действия), 90% при обучении других, имитации реальной деятельности или при немедленном применении знаний [52].

Эти данные способствовали тому, что на семинаре нашли применение различные технологии контекстного и проблемного обучения: кейс-анализ или изучение конкретных профессиональных ситуаций (case-study), ролевые и деловые игры [89, глава 2]. Хорошо себя зарекомендовали такие приемы, как «мозговая атака» (brain-storm), краткое обсуждение проблем в небольших группах слушателей (так называемых «группах жужжания» — «buzz-group»), а также внеаудиторное чтение и выполнение аналитических заданий на его основе. В условиях контекстного обучения эффективным компонентом моделируемой учебно-профессиональной деятельности является интернет-поиск по заданию преподавателя.

*Вторая особенность* учебного процесса по подготовке преподавателей университета к чтению лекций и проведению практических занятий на иностранном языке — специфика личности обучаемого. При обучении зрелых личностей с высоким образовательным уровнем (в нашем случае 23% слушателей семинара 2012–2014 гг. составили доктора наук, 70% — кандидаты наук) первостепенную важность приобретают методология, методы, способы обучения.

Десятилетний опыт работы семинара «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке» показал, что процесс обучения в таком случае должен быть организован в виде совместной деятельности слушателей семинара и преподавателя иностранного языка, важный компонент которой — вовлечение участников курса обучения в различные виды активной познавательной деятельности. Концептуальной основой обучения на семинаре стало

контекстное обучение, в ходе которого моделируется предметное и социальное содержание профессиональной деятельности обучающихся, а совершенствование ими *лингвистической\** и *социолингвистической\*\** компетенции налагается на канву этой деятельности [21, с. 62].

А.А. Вербицкий выделяет базовые формы деятельности обучающихся в вузе: *учебную деятельность академического типа*, примером которой является лекция и в ходе которой происходит передача и усвоение информации, и *квазипрофессиональную деятельность*, представленную проблемными ситуациями, их анализом, ролевой, деловой игрой и другими формами деятельности, способствующими трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [20, с. 39].

Практика обучения зрелых высокообразованных личностей в рамках семинара «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке» показала, что эффективность обучения возрастает, если в дополнение к контекстному обучению применяются технологии проблемного обучения. Особенностью обучения в данном случае является стимулирование поисковой деятельности слушателей, а это привычная сфера деятельности ученого, исследователя, преподавателя вуза. Таким образом, для более зрелых обучающихся устраняется психологический дискомфорт, о котором, как мы уже говорили, писал Л.С. Выготский. Они оказываются в привычных условиях профессиональной работы, что, безусловно, повышает эффективность обучения. При использовании данной модели обучения, при которой преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с представителями других точек зрения, с аудиторией, вовлекает слушателей в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаются задания, требующие поиска ключевой идеи, алгоритма, метода решения, происходит активизация учебной деятельности [89, § 2.2].

Один из важнейших технологических приемов проблемно-контекстного обучения на семинаре — мультимедийная презентация. В ходе семинарских занятий наиболее часто имитируются различ-

\* Способность использовать разнообразные языковые средства в соответствии с нормами конкретного языка (*И.И. Халеева*).

\*\* Способность осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения в соответствии с ситуацией общения, целями, намерениями, социальными и функциональными ролями коммуникантов (*И.И. Халеева*).

ные ситуации общения лектора со студентами во время лекции или преподавателя со студентами во время практического занятия. Каждый из слушателей семинара «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке» делает презентации мини-лекций перед группой своих коллег (других слушателей) с использованием программы Power Point и системы дистанционного проецирования [46, с. 116]. Тематика мини-лекций в процессе обучения определяется тематикой материалов, изучаемых слушателями семинара на данном этапе обучения, и преподавателем иностранного языка — руководителем семинара. Завершив презентацию, слушатель-лектор должен проверить степень усвоения представленной им информации группой слушателей-коллег с помощью вопросов, специальных заданий по проверке понимания прослушанного и решения мыслительных задач. Члены группы в свою очередь задают вопросы автору презентации, оценивают данную презентацию и высказывают предложения по ее улучшению. Завершает учебную презентацию ее аргументированная оценка преподавателем иностранного языка — руководителем семинара.

Вопрос междисциплинарного взаимодействия при подготовке к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке актуален. Описанный в статье опыт может быть использован не только при обучении преподавателей, но и на факультетах, где весь учебный процесс ведется на иностранном языке, при обучении отдельным дисциплинам, а также в рамках факультативных занятий и при чтении на иностранном языке дисциплин по выбору студентов.

### 2.3. Лингвопедагогическая модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих экономистов

Научное направление лингвопедагогика появилось в результате необходимости слияния педагогики и лингвистики и рассматривает в комплексе воспитание личности будущего профессионала при изучении иностранного языка.

Предметом лингвопедагогики является коммуникативная деятельность как целое, моделирование ее иноязычного профессионального аспекта для формирования заданных качеств личности студента.

Другими словами, лингвопедагогика занимается формированием иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов (ИПКК).

С точки зрения формирования ИПКК интересны исследования, проведенные А.С. Беляевой, А.А. Вербицким, О.Ю. Искандаровой, Э.П. Комаровой, О.В. Фадейкиной и др.

По мнению О.Ю. Искандаровой, ИПКК будущего специалиста — это «комплекс свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного процесса, поскольку обеспечивает психологически полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке» [65, с. 12]; «интегративная особенность личности, характеризующаяся объемом и характером усвоенных знаний, умений, навыков иностранного языка и этики профессионального общения, а также привычек, качеств и свойств, реализуемых в будущей профессиональной деятельности» [65, с. 16].

Другие исследователи определяют ИПКК будущего специалиста как совокупность знаний, навыков, умений, определяющих уровень сформированности профессионального мастерства в ситуациях интересоциального поведения, адекватного целям, сферам и условиям коммуникативного процесса [172, с. 34].

Мы обобщили различные подходы к трактованию понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» и уточнили определения, данные этому феномену в психологии, методике, лингвистике и лингвопедагогике, и определяем ИПКК будущих экономистов как результат затраченных ими усилий, направленных на формирование таких иноязычных знаний и умений, которые отражают лингвистическое, профессионально-контекстуальное, психологическое, социальное и ситуативное состояние языка как средства профессионального общения в области экономики и личностного общения [73; 74, с. 13].

Коммуникативная деятельность будущих экономистов представляет собой системное понятие, где все его компоненты (компетенции) взаимосвязаны. Главные составляющие ИПКК — лингвистическая и нелингвистическая части взаимодействуют, что является обязательным условием как самого процесса общения, так и процесса формирования ИПКК будущих экономистов при обучении иностранному языку.

Известно, что иноязычное общение представляет собой взаимный обмен информацией, предполагающий как лингвистические, так и нелингвистические виды системы, которые реализуются с помощью вербальных и невербальных знаков. Являясь предметом рассмотрения многих исследователей, компонентный состав ИПКК будущих специалистов представлен нами восемью составными компонентами.

*Первый компонент* (языковая компетенция) включает в себя объем лингвистических знаний будущего экономиста и набор правил анализа и синтеза единиц языка. Основной принцип данной компетенции — использование системы языка в целях коммуникации и речевое функционирование в конкретных ситуациях общения, в которых реализуются все релевантные для коммуникации факторы.

*Второй компонент* (предметная компетенция) тесно связан со знаниями о предмете коммуникации. Принцип данного компонента заключается в возможности применения предметных знаний в языковой структуре.

*Третий компонент* (социокультурная компетенция) характеризуется знанием специфики общения, географии, истории, культуры, обычаев, которые необходимы для иноязычной коммуникации. Важнейшие принципы данного компонента — 1) неделимость функционирования языка; 2) осознание будущим специалистом ценности общения.

В диссертационных исследованиях мы находим определение профессионально ориентированной социокультурной компетенции, которая характеризуется как «уровень страноведческих, социострановедческих, социолингвистических, культуроведческих и общекультурных знаний, профессионально-культурных умений и языковых навыков, которые реально обеспечивают межличностное (межкультурное) взаимодействие в ситуациях делового партнерства в соответствии с международными этическими правилами и требованиями к профессиональной и личностной культуре специалистов» [191, с. 12].

*Четвертый компонент* (психологическая компетенция) является потенциальной способностью принимать, осмысливать и воспроизводить информацию на иностранном языке, что, в свою очередь, стимулирует коммуникативную деятельность. Принцип данного компонента — структура личности с ее характерными свойствами.

*Пятый компонент* (коммуникативная компетенция) включает в себя знания, умения и навыки, способствующие эффективному



коммуникативному процессу в соответствующих сферах коммуникации, адекватному условиям и целям; способность осуществлять коммуникацию одновременно на двух языках. Основным принципом данного компонента — высокий уровень мотивации и постоянная готовность к коммуникации.

*Шестой компонент* (самообразовательная компетенция) можно определить как способность будущего специалиста сохранять и совершенствовать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком. Основным принципом предлагаемого нами компонента — сформировать личность будущего профессионала, способного к саморегуляции в сфере непрерывного образования.

*Седьмой компонент* (стратегическая компетенция) связан с владением студентами стратегиями учения и иноязычного общения.

Стратегии учения представляют собой систему приемов, нацеленных на оптимизацию учебной деятельности студентов и обеспечивающих более быстрое и прочное усвоение знаний, умений и навыков. Формирование стратегий учения возможно в рамках концепции автономии обучающихся в их учебной деятельности. «Автономия обучающихся» есть не что иное, как способность субъекта самостоятельно учиться, осознанно управлять своей деятельностью, корректируя при этом свои учебные действия, а также накапливать опыт познавательной деятельности [168, с. 29].

Креативная компетенция как *восьмой компонент* ИПКК будущих экономистов заключается в способности студента переносить имеющиеся знания, навыки и умения в новые сферы общения. Креативная компетенция является показателем владения иностранным языком на определенном уровне.

Подводя итог изложенному, отметим, что формирование ИПКК будущих экономистов означает формирование всех ее составляющих компонентов. Это означает, что при формировании ИПКК у выпускников экономического вуза необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, которая будет владеть всеми перечисленными компетенциями. Коммуникативно активная личность понимается нами как личность, обладающая профессиональной информацией, умеющая выразить ее и передать наиболее ясно и точно другому коммуниканту в процессе иноязычного общения.

Общая теория управления исследованиями в педагогике и методике преподавания иностранных языков предполагает моделиро-

вание педагогического процесса. На наш взгляд, коммуникативная деятельность на иностранном языке — это система, состоящая из семи структурных компонентов: целевого, мотивационного, содержательного, информационно-процессуального, эмоционально-волевого, контрольно-диагностического и критериально-оценочного. Данные компоненты будут лежать в основе предлагаемой нами лингвопедагогической модели формирования ИПКК будущих экономистов.

1. Целевой компонент связан с четким осознанием и принятием студентами необходимости достижения обучающей, воспитательной и развивающей целей в совокупности.

2. Содержательный компонент означает определение коммуникативных умений и навыков, включенных в рабочую учебную программу и УМК по дисциплине «Иностранный язык», а также материал, необходимый для проведения занятий.

3. Мотивационный компонент связан как со сформированностью мотивов к получению и повышению знаний, так и профессиональных мотивов; стремлением к изучению иностранного языка; формированием интереса к самообразованию. Данный компонент может реализоваться, если будут соблюдены следующие условия: изучаемая студентами иностранная научная профессиональная литература должна быть направлена на коммуникацию как на одну из главных познавательных ценностей; максимально стимулировать активность студентов при проведении занятий в профессиональном контексте (ролевая игра, case-study); нужно организовывать активную научную исследовательскую работу студентов на иностранных языках по проблемам профессиональной деятельности (Literature Review, Project Proposal, Essay).

Для формирования профессиональной мотивации в ходе учебного процесса следует представлять в полном объеме контекст будущей профессиональной деятельности.

1. **Информационно-процессуальный** компонент — знания и навыки по иностранному языку, необходимые будущему экономисту для того, чтобы овладеть знаниями по своей будущей профессии, коммуникативными технологиями, качествами, необходимыми для коммуникации в экономической сфере. Предполагается, что будущий специалист должен знать: роль и место коммуникативных качеств в структуре профессиональной компетенции специалиста; основные виды речевой деятельности; закономерности формиро-

вания иноязычных профессиональных коммуникативных качеств специалиста; алгоритмы поведения в ситуациях общения; формы, средства, приемы передачи информации в процессе общения.

**2. Эмоционально-волевой компонент.** Формирование данного компонента имеет большое значение — неоспорим тот факт, что если у будущего специалиста не сформированы такие волевые качества, как дисциплинированность, организованность, целеустремленность, настойчивость, решительность, самообладание и др., то ему трудно будет реализовать свои потенциальные возможности в полном объеме.

Формирование ИПКК будущих экономистов будет иметь более эмоционально-положительный характер, если у студентов сформирована мотивационная сфера, стимулирующая их к учению и использованию различных дидактических приемов и методов, способствующих развитию познавательных интересов и придающих процессу формирования ИПКК увлекательный характер: использование TV-технологий, интернет-технологий, case-study и др.

**3. Контрольно-диагностический компонент** в нашей модели представляет собой поэтапный диагностический контроль уровня сформированности ИПКК студентов в целях выявления знаний, умений и навыков студентов; проведения анализа выполнения поставленных целей учебной и воспитательной работы; содействия развитию более способных студентов и оказания своевременной помощи тем, кто испытывает трудности и отстает в учебе.

**4. Критериально-оценочный компонент** заключается в определении критериев сформированности ИПКК студентов-экономистов и подтверждении выбранного критерия; в регулярной проверке и оценке успеваемости и качества знаний студентов, что стимулирует их учебно-познавательную деятельность; в оценке результатов воспитательной деятельности.

Итак, в основе лингвопедагогической модели формирования иноязычной ИПКК будущих экономистов лежат системный и целостный подходы, отражающие единство и взаимодействие семи структурных компонентов ИПКК: целевого, мотивационного, содержательного, информационно-процессуального, эмоционально-волевого, контрольно-диагностического и критериально-оценочного.

Лингвопедагогическая модель апробирована нами опытно-экспериментальным путем, и это позволило сделать вывод о том, что

взаимодействие компонентов представленной модели способствует воспитанию личности студентов и их переходу на более высокий уровень профессиональной подготовки, в процессе которой меняются ценностные ориентации и происходит сдвиг мотивов в поведении, отношении к изучению иностранного языка и будущей профессии.

#### 2.4. Формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Экономический рост государства, его процветание и роль на мировом рынке во многом зависит от системы образования. На сегодняшний день объективной потребностью современного общества является поиск наиболее оптимальных путей реформирования системы высшего образования.

В связи с этим возникает потребность в совершенствовании процесса обучения иностранным языкам в рамках модели «Российское образование 2020». Современная концепция системы модернизации образования России обозначает новые требования к формированию жизненных установок личности обучающихся. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «воспитанность», «обученность», «подготовленность» на понятия «компетенция», «компетентность» студентов.

В последнее время увеличилась потребность в специалистах, владеющих умениями общения на иностранном языке в области их профессиональной деятельности, поэтому одна из главных задач обучения иностранному языку в образовательном стандарте третьего поколения — формирование коммуникативной компетентности студентов в целях профессионального общения.

Обратимся к феномену «компетентность». В «Современном словаре иностранных слов» есть следующее определение: «Компетентный — 1. Обладающий компетенцией — кругом полномочий какого-либо лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. 2. Обладающий основательными знаниями в какой-либо области; знающий, веский, авторитетный» [146, с. 374].

А.В. Хуторской акцентирует внимание на образовательных компетенциях и трактует их как «совокупность взаимосвязанных смыс-

ловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности» [182; 183, с. 55].

По мнению И.А. Зимней, компетентность включает такие характеристики, как «а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [59, с. 41]. В данной трактовке приведенные характеристики рассматриваются в качестве общих ориентированных критериев оценки содержания компетентности.

Р.П. Мильруд рассматривает компетентность как комплекс компетенций, т.е. наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности и отмечает, что «компетентность — это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [96, с. 31]. Кроме того, этот ученый определяет основные компоненты коммуникативной компетенции: «лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка), прагматический (достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление коммуникативных неудач) и социокультурный (владение нормами поведения)» [96, с. 32].

В настоящее время компетентность рассматривается как системное понятие, составляющими которого являются: мотивы, цель, ценностные ориентации, знания, умения, навыки, рефлексия, способность и готовность к результативной деятельности. Компетенция — основа формирования компетентности, ее структурная единица; осваивается личностью в образовательном процессе. В отличие от коммуникативной компетенции, коммуникативная компетентность в современной науке определяется как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности.

Свое видение понятия «коммуникативная компетентность» мы представляем как интегративную личностную характеристику, пред-

ставляющую собой совокупность ценностно-смысловых ориентаций, коммуникативных знаний, умений и навыков, готовности и способности, обуславливающих формирование опыта эффективной коммуникативной деятельности в ситуациях реальной действительности.

Как уже было отмечено, основа формирования компетентности — компетенция. С точки зрения теории речевой деятельности составляющими коммуникативной компетенции являются компетенции в чтении, говорении, письме, аудировании. Они формируются на базе грамматической и лексической компетенций, входящих в ядро языковой компетенции.

В настоящий момент, несмотря на значительные изменения в системе высшего профессионального образования на законодательно-нормативном уровне, практика профессиональной иноязычной подготовки специалистов для сферы экономики характеризуется противоречием между требованиями, предъявляемыми к уровню развития коммуникативной компетентности бакалавров в условиях реальной профессиональной деятельности, и фактическим уровнем подготовки выпускников высших учебных заведений. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку на первом месте должен стоять вопрос формирования коммуникативной компетентности студентов, который предполагает у них умение использовать иностранный язык в различных ситуациях общения для достижения любых целей.

Процесс формирования коммуникативной компетенции и компетентности у студентов долгий и кропотливый. Основу коммуникативной компетенции составляют коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков: умение читать аутентичные тексты (изучающее, ознакомительное, просмотровое чтение); осуществлять диалогическое общение и монологическое высказывание в целях выражения собственного мнения; составлять открытки, личные и деловые письма; понимать на слух аутентичные тексты.

Следует заметить, что прочность овладения языковым материалом достижима при комплексном обучении всем видам речевой деятельности.

Темы дисциплин «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык» разноплановы по этапам, целям и срокам обучения. «Их основная цель состоит в расширении, углублении и совершенствовании как предметного знания, так и дальнейшем развитии разных

видов речевой деятельности на иностранном языке» [66, с. 112]. В вузе финансового профиля с ограниченным количеством часов, выделяемых на изучение иностранного языка, преподаватель должен уметь разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты студентов в зависимости от реальных потребностей, а также с учетом требований, предъявляемых к уровню коммуникативной компетентности.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности представляет собой прохождение нескольких уровней. Начальный уровень адаптивный, студент может пересказывать, воспроизводить тот материал, который был прочитан. Второй уровень репродуктивный, обучающийся способен не только передавать информацию, но и трансформировать ее, применять к заданной ситуации. Моделирующий уровень включает в себя первые два уровня, но студент может моделировать речевую деятельность в разнообразных ситуациях в пределах конкретной темы. На системно-моделирующем уровне обучающийся имеет возможность применять коммуникативные умения в любой речевой ситуации. Следует отметить, что к каждому уровню развития иноязычных способностей к устной речи должны применяться разные методические приемы.

Для того чтобы обучающиеся научились применять наиболее адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, целесообразно использовать самые разнообразные коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные упражнения. Даже последние могут быть направлены на ознакомление студентов с лексикой, связанной с их будущей профессиональной деятельностью. К их числу можно отнести задания на подбор определения или, например, объяснение какого-либо термина или понятия. Хотя задания на составление фраз по образцу тоже относят к числу некоммуникативных, но они направлены на автоматизацию работы студентов с лексическими единицами и способствуют развитию коммуникативно-речевой компетентности.

Условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения являются наиболее эффективными. К ним относятся задания на определение верного и неверного высказывания, упражнения на заполнение пропусков активными лексическими единицами из тематических текстов, обобщение информации, высказывание собственного отношения к проблеме.

Акцентируем внимание на методах и формах обучения, имеющих не только учебное, но и жизненное обоснование и помогающих формировать коммуникативную компетентность путем моделирования коммуникативных учебных ситуаций. Это в первую очередь организация парной и групповой работы, где у каждой из сторон отсутствует какая-либо информация; языковые, ролевые, деловые игры; различные виды социологических опросов; метод проектов; составление языкового портфеля; проблемные дискуссии; выполнение творческих заданий с профильным содержанием; использование аудиовизуальных средств, мультимедийных технологий, интернет-ресурсов.

Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза требует включения упражнений и ситуаций, сочетающих диалогическую и монологическую, продуктивную и репродуктивную речь. Пересказ — более частый вид репродуктивной речи в рамках вузовских занятий. При обучении иноязычному общению пересказ используется и как средство проверки понимания прочитанного или прослушанного текста (при чтении и аудировании), и как вид репродуктивной речи (говорение). От пересказа как классического речевого упражнения требуется полнота изложения текста и использование слов и оборотов речи из текста. Коммуникативные упражнения и ситуации наиболее полно приближают условно-учебное общение к естественному. Отметим, что в естественных условиях пересказ характеризуется лаконичностью передаваемого содержания, резюмированностью, включением оценки и т.д., трансформацией языковых средств. Именно этим особенностям надо уделять много внимания, например, при выполнении упражнений и разыгрывании ситуаций, где требуется подводить итоги сделанному или сказанному.

«Подведение итогов» в парной работе может происходить следующим образом. Один студент выступает в роли «клиента», другой — «консультант». Задача клиента — рассказывать о своей проблеме консультанту, а задача консультанта — внимательно выслушать клиента. Через несколько минут консультант должен как можно более полно подытожить все сказанное клиентом. Затем студенты меняются ролями и проходят те же фазы выполнения упражнения. Это задание можно предложить не только для парной работы, но и в режиме «один — вся группа», «один — малая группа» и т.д.



Более того, подведение итогов сказанного — один из эффективных приемов завершения деловой беседы, переговоров, консультаций. «Подытоживание» можно сделать в таком виде: *«Вы сказали о том, что возникали некоторые сложности, связанные с организацией своего собственного бизнеса. Далее вы рассказали о проблемах, возникших при получении кредита в банке, и закончили словами о том, что, несмотря на все трудности, вы приобрели офис, полностью удовлетворяющий ваши запросы».*

Так как перед нами стоит цель формирования у студентов неязыкового вуза коммуникативной компетентности, то мы имеем в виду не только технику речи, но и психотехнику, т.е. упражнения, которые связаны непосредственно с мыслью, чувством и воображением, так как они подчиняют технику произнесения творческой мысли говорящего.

При создании коммуникативной ситуации как формы функционирования процесса общения необходимо учитывать существенные характеристики делового общения: передача сообщения вербальными и невербальными средствами, адекватное восприятие и взаимодействие субъектов общения, функциональное назначение (деловая беседа, консультации, презентации, деловые переговоры), виды контактности, уровневый характер общения.

Суть коммуникативных ситуаций представляет собой непринужденную, конкретную реакцию обучающихся на комплекс условно-реальных или воображаемых обстоятельств. Коммуникативные ситуации представляют собой типичные фрагменты для делового взаимодействия, консультаций, бесед. Так, организация бесед и переговоров характеризуется тремя стадиями:

- 1) создание позитивной атмосферы взаимодействия;
- 2) применение техники постановки вопросов и проведения интервью;
- 3) применение техники завершения бесед и переговоров.

Заметим, что создание позитивной атмосферы взаимодействия очень важно. Оно рассматривается как базовая предпосылка приятного общения для всех участников. Здесь стимулирующим средством может служить проведение мозговой атаки, когда обучающиеся сами предлагают различные способы создания позитивной атмосферы взаимодействия. Тут можно выделить следующие факторы: речевые, невербальные, психологические. К числу речевых факторов

относят: приветствие и представление, адекватное ситуации, обращение к партнеру по имени, высказывание комплиментов, похвалы, необходимость начинать переговоры с нейтральных тем. В разряд невербальных факторов входят: сохранение дистанции между обучающимися, использование позитивных жестов, необходимость подчеркивать дружественный смысл сказанного соответствующей интонацией, ударением, использование среднего темпа общения. Группу психологических факторов образуют: создание позитивной атмосферы общения, умение выслушать партнера, проявление эмпатии, поддержание общения, стимулирование активности собеседника. Следует отметить, что вышеперечисленные факторы тесно взаимосвязаны.

Акцентируем внимание на развитии эмпатии по отношению друг к другу. Одно из упражнений на ее развитие заключается в том, чтобы студент попытался встать на место другого человека. Работа проводится в парах, один обучающийся начинает рассказывать о чем-либо своему партнеру, а тот должен предпринимать интервенции, которые указывают на наличие эмпатии по отношению к собеседнику. Через несколько минут члены пары меняются ролями. Приведем примеры таких эмпатических высказываний: *«Похоже, что вам действительно не нравится эта модель»*; *«Это звучит так, что вы очень расстроились, купив этот прибор»*; *«Кажется, что вы еще не пришли к единому мнению по поводу покупки данной модели именно у нас»*.

Следует заметить, что целью, с которой используются эмпатические высказывания, является донесение до другого человека сообщения о том, что слушающий находится на его стороне. Выполнение этих упражнений и создание подобных коммуникативных ситуаций необходимо для вооружения студентов неязыкового вуза практическими способами создания и поддержания позитивной атмосферы общения. Ситуации ставят студентов в условия, сходные с естественными, заставляют их оформлять свои мысли иноязычными средствами, позволяют активизировать разговорные формулы, деловую лексику и грамматические структуры, не фиксируя на них как таковых свое внимание, а сконцентрировавшись на процессе общения.

Так как количество аудиторных занятий невелико, а студенты должны овладеть навыками работы с необходимой лексикой, то целесообразно давать больше заданий составлять различные проекты

и презентации в качестве самостоятельной работы. Желательно предлагать такие темы, в основе которых лежат проблемы: «*Что вы предпочтете: вложения в начинающийся бизнес или вложения в надежный бизнес? Почему?*»; «*Если бы вы начинали свое дело, каким бы оно было?*»; «*Насколько хорошо развивались известные компании? Какова их роль для развития России?*»; «*Как можно решить проблему урбанизации в нашей стране?*» и др.

Таким образом, обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебной деятельности, иноязычная коммуникативная деятельность будет способствовать формированию у студентов коммуникативной компетентности и обеспечит в дальнейшем их успешную профессиональную деятельность.

## 2.5. Роль СМИ в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

Начавшееся в середине XX столетия бурное развитие информационных технологий заложило основу формированию совершенно нового типа общества — информационного. СМИ взяли на себя значительную часть функций по формированию сознания людей, воспитанию их вкусов, взглядов, привычек, предпочтений.

Современные источники информации представлены очень разнообразно: личностное общение, образовательная среда, книги, периодические издания, телевидение, кино, театр, Интернет, реклама.

Самым распространенным источником является Интернет, так как представляет собой совокупность всех перечисленных источников информации. Средства массовой информации — неотъемлемая часть нашей жизни, как личной, так и профессиональной. Источники информации видоизменились, но не потеряли своей роли — предоставлять актуальную информацию. Скорее наоборот: Интернет информирует читателей моментально по факту совершения событий.

Сегодня гораздо реже видим людей, читающих газеты в бумажном формате в транспорте или за столиком кафе. На смену традиционным газетам пришли электронные носители информации, дублирующие, но значительно опережающие во времени газетные новости.

Книга — источник не только знаний, но и мировосприятия и мировоззрения. Книга вводит в мир вечных истин. Актуальная

информация о происходящем здесь и сейчас находит свое отражение в средствах массовой информации. Наши знания о мире и о происходящем в любой точке земного шара мы черпаем из СМИ.

Однозначно, что влияние информации в единстве ее формы и содержания, входящей в наше сознание, оказывает сильное, мало изученное воздействие на формирование личностного мировоззрения. Для формирования иноязычной компетенции, являющейся первым шагом к воспитанию поликультурной личности, важны и форма и содержание. Содержание — это вся совокупность информации о событиях во всех сферах жизнедеятельности страны. Форма — тот языковой (лексический, синтаксический, семантический, интонационный, иллюстрированный) формат, которым передано содержание.

Постижение родного языка начинается с овладения лексическим и грамматическим уровнями языкового отражения действительности. Однако именно текстовый уровень представляет собой языковую картину мира. Согласно В.А. Масловой, «языковая картина мира отражает национальную картину мира и может быть выявлена в языковых единицах разных уровней» [93, с. 51].

Картина мира не только отражает в языке окружающую действительность, мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер, но и формирует язык и его носителей [159, с. 3].

В 1889 г. в личном письме А.П. Чехов пишет: «Без знания языков чувствуешь себя как без паспорта». Владение иностранным языком также не ограничивается лексическим и грамматическим наполнением. Невозможно учить иностранный язык в отрыве от культурных особенностей страны изучаемого языка. Формируется способность аналитически относиться к отражению действительности на иностранном языке в сравнении с подачей той же информационной единицы на родном языке.

Понятие «языковая картина мира» соотносится с понятием «языковое сознание», определяемое как особенности культуры и общественной жизни данного человеческого коллектива. Овладение иностранным языком предполагает усвоение языковой картины мира, языкового сознания носителей данного языка.

Таким образом, языковая картина мира отражает способ речемыслительной деятельности, характерный для той или иной эпохи с ее духовными, культурными и национальными ценностями.

Владение иностранным языком позволяет сформировать другую точку зрения на событие, способствует знакомству с другим мировоззрением, сравниваемым с прежним, полученным при помощи родного языка. Формирование иноязычной компетенции способствует воспитанию поликультурной личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, способной понимать и уважать другие культуры, умеющей мирно сосуществовать с людьми разных национальностей, рас и верований.

Реформа системы отечественного образования актуализировала отношение к дисциплине «Иностранный язык» в образовательных учреждениях среднего и высшего образования. Обучение иностранным языкам — обязательный компонент государственных образовательных стандартов. Цель данной дисциплины определена как формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущего участника профессионального общения на иностранном языке.

Под иноязычной компетенцией понимается специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами разных языковых сообществ для достижения взаимопонимания и взаимодействия; способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых правил и правил их соединения [102, с. 42–43].

Однако следует отметить, что существует большое количество трактовок понятия «*иноязычная компетенция*». Главная причина видится нам в том, что английский термин «*competence*» переводится и как «компетенция», и как «компетентность». Мы полагаем, что компетентность есть совокупность сформированных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять деятельность. Таким образом, будем рассматривать «*communicative competence*» как «коммуникативную компетенцию», в нашем случае — иноязычную.

Что же составляет сформированную иноязычную компетенцию: совершенство владения лексическим и грамматическим материалом на иностранном языке (уровень B2 как минимум), коммуникативная грамотность, умение пользоваться средствами речевой деятельности в профессиональных интересах?

Языковая компетенция не ограничивается знанием языка собеседника. Успешная межкультурная коммуникация обеспечивается

сформированностью мировоззрения не только на уровне своего национального сознания, но в соотносительности с мировосприятием, свойственным культуре страны изучаемого иностранного языка. Как мы уже говорили, обучение иностранным языкам — это передача не только лингвистических знаний, но и ознакомление с языковой картиной мира.

Сочетание лингвокогнитивного и лингвокультуроведческого подходов лежит в основе определения поликультурной личности в работах Л.П. Халяпиной. Такая личность, по замыслу автора, владеет комплексом компетенций, позволяющим ей ориентироваться в концептосферах разного типа (универсальной, этнокультурной, социокультурной, индивидуально-культурной), что обеспечивает развитие ее готовности и способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира [180].

В связи с этим на первый план в процессе обучения иностранному языку выступает формирование у студентов лингвокультурологической компетенции, основанной на осознании языка как сокровищницы национальной культуры. В условиях профессионально ориентированной коммуникации, нацеленной на достижение взаимовыгодного результата, особое значение приобретает владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения.

Сегодня иноязычное общение в профессиональных сферах предполагает общение как обмен точками зрения, информацией в процессе общения, в ходе реализации коммуникативного поведения, т.е. в процессе взаимодействия личности с представителями другого языка и другой культуры. Цель формирования коммуникативной компетенции — свободное самостоятельное ориентирование в иноязычной среде и способность адекватно реагировать в ситуациях общения как личностного, так и профессионального. Для достижения данной цели необходимо приближение учебной обстановки к реальным ситуациям общения. Реальное общение... невозможно без мотивации и редко осуществляется без «включения» эмоций. Именно поэтому в рамках явления коммуникативности столь высок статус принципа аутентичности [6, с. 94].

СМИ являются основным средством создания максимальной аутентичности в процессе обучения иностранным языкам. Сегодня, когда средства массовой информации оказывают такое огромное влияние на жизнь общества, на сознание и представления людей,

а также на национальные языки и культуры, когда так много зависит от оперативности и адекватности передачи информации, как никогда актуальной становится проблема перевода текстов СМИ. Причем в свете переводческих задач под «текстами СМИ» — в самом широком толковании этого понятия — следует понимать не только газетно-журнальные тексты (т.е. произведения представителей так называемой «пишущей прессы»), но и разнообразные звучащие материалы: радио- и телерепортажи, интервью, различные программы, ток-шоу, фильмы и т.п. — то, что иногда называют «электронной прессой». Понятие «электронная пресса» в последние годы расширилось (или же приобрело дополнительный смысл), включив в себя и Интернет, где представлены если не все, то многие ведущие новостные агентства мира [94, с. 10].

Аутентичные СМИ, почти безгранично доступные благодаря Интернету, позволяют «стирать границы» между странами. На всех уровнях обучения иностранным языкам (от А1 до С1) СМИ представляют собой бездонный источник информации о странах изучаемого языка в области национальной культуры и экономики. Интернет-сайты ведущих теле- и радиокomпаний мира, профессиональные форумы, официальные сайты международных организаций, электронная почта, справочные каталоги (Galaxy, LookSmart, Infoseek), поисковые системы (Google, Yahoo), Skype, ISQ и т.д. активно используются студентами для поиска информации и реализации заданий разного плана и уровня сложности (сообщения, проекты, презентации, решение профессиональных задач, курсовые и выпускные квалификационные работы и т.д.). Возможность пренебречь временными и пространственными рамками, общаться в реальном или отсроченном режиме с носителями изучаемого языка является сильным мотивационным моментом при изучении иностранных языков.

Некоторые ведущие информационные гиганты (BBC World Service, TV5Monde, Radio France Internationale и др.) предоставляют возможность не только прочитать, услышать и увидеть «горячие» новости, но и выбрать соответствующий уровень владения языком, выполнить серию языковых упражнений, направленных не только на погружение в аутентичную среду, но и на знакомство с языковыми, социальными, политическими, экономическими, культурными и т.д. аспектами жизни стран изучаемого языка.

В середине 50-х годов прошлого века начала развиваться теория массовой коммуникации, которая рассматривалась как передача информации, ее компонентами признавались источник информации, сообщение, получатель информации, канал передачи и шум. В 60-х годах происходит «психологизация» коммуникации, она начинает рассматриваться как человеческая коммуникация. Формируется отрасль дисциплины, известная ныне как *межличностная коммуникация*. Заметный вклад в развитие этого направления вносят Грегори Бейтсон и калифорнийская группа исследователей Palo Alto Group во главе с психотерапевтом Полем Вацлавиком. По их мнению, коммуникация — это, прежде всего, взаимодействие, создание некой общности, некой степени взаимопонимания между участниками.

В настоящее время коммуникация рассматривается как социальный процесс. Любой субъект коммуникации выступает одновременно эмитентом и реципиентом сообщения. Молодежь активно использует СМИ и жадно черпает информацию разного содержания. Молодые люди любознательны, хотят быть в курсе всех событий, происходящих в мире.

В эпоху глобализации под влиянием взаимопроникновения культур и языков происходит трансформация всех сфер жизнедеятельности человека. Однако язык прессы, подача материала не могут не носить субъективного характера, будь то краткое перечисление последних новостей, статья политического или экономического обозревателя, подборка комментариев специалистов или читателей. Контент газетного текста, сообщения в Интернете, текста, читаемого телеведущими новостных программ, материализуется лексико-синтаксическим способом. Выбор лексических единиц, их грамматическая связка в синтаксические структуры, расставляющие смысловые акценты, определяют силу информационного воздействия на читателя.

Выбор дидактического материала среди текстов СМИ обусловлен актуальностью информации и ее языкового выражения. Состояние любого языка, подверженного генерализации, как и большинство языков земного шара, наиболее полно отражено в языке средств массовой информации. Состояние языка — это, как принято считать, состояние говорящих на нем людей, те преобразования, которые происходят в речевом поведении носителей языка. Исчезли скован-



ность, зажатость, стандартность в речевом поведении средней языковой личности, и освобожденная разговорная стихия захлестнула повседневную жизнь и публичное общение, что наиболее заметно в языке средств массовой информации [9, с. 51].

Президент США Ричард Никсон, выступая однажды в Совете национальной безопасности по вопросу бюджетных расходов, сказал, что один доллар, вложенный в информацию и пропаганду, ценнее десяти долларов, вложенных в создание систем оружия, ибо «последнее вряд ли будет когда-либо употреблено в дело, в то время как информация работает ежечасно и повсеместно» [125, с. 51].

Средства массовой информации и коммуникации формируют практически 80% личного и общественного мнения. Личность формируется главным образом в деятельности, через межличностную и профессиональную коммуникацию.

Многие вузы используют компьютерные технологии и программное обеспечение для обучения иностранному языку. Современное коммуникативно ориентированное обучение готовит студентов к использованию иностранного языка в реальной жизни. Использование мультимедийных и on-line интерактивных технологий при коммуникативном обучении иностранному языку значительно повышает мотивацию студентов и эффективность усвоения материала студентами.

Идеологи поликультурализма полагают, что наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес студентов к познанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир. Особое внимание уделяется культурологической направленности образования, одним из основных компонентов которого является воспитание.

Владение иноязычной коммуникативной компетенцией — ключ к культуре народа, говорящего на этом языке. Причем язык, являясь зеркалом культуры, отражает не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа.

Целесообразно рассматривать формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции как необходимое и главное условие воспитания личности в целом, поскольку контакты современного профессионала в информационно-коммуникационных сетях и средах носят полиэтничный и поликультурный

характер. Такая личность предстает как обобщенный образ носителя профессиональных ценностей, знаний и поведенческих потребностей, реализуемых в условиях профессионально ориентированного общения с представителями научного социума на основе вербализации фрагментов научного знания, специального подъязыка, национальной культуры и профессионального пространства в их единстве и взаимообусловленности [175].

## 2.6. Обучение профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе как средство формирования коммуникативной компетентности

Основная задача, которую необходимо решить преподавателю иностранных языков в неязыковом вузе, — научить студентов свободно читать литературу по специальности и извлекать из нее нужную информацию. Чтение играет важную роль в жизни и деятельности специалиста: посредством чтения как на родном, так и на иностранном языке выпускник может пользоваться различными источниками информации. Не случайно поэтому владение чтением остается важнейшей составляющей коммуникативной компетенции, формируемой у студентов в период их обучения в вузе. Чтение специальной литературы на иностранном языке — одна из обязательных форм учебного процесса в неязыковом вузе, что объясняется постоянно увеличивающимся потоком информации, поступающей через СМИ и Интернет. Это ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество текстового материала в целях нахождения и использования необходимой информации для решения своих профессиональных задач. Чтение может быть достаточно высокомотивированным уже в процессе обучения в результате доступности источников информации, может способствовать дальнейшему овладению иностранным языком, обеспечивая непрерывность образования в автономном режиме. Необходимо также отметить, что работа с текстами профессиональной направленности способствует совершенствованию умений студентов работать со словарем, со специальной литературой и терминологией, а также формированию профессиональных сведений, коммуникативных умений, общекультурных и профессиональных знаний. Не последнюю

роль играет и тот факт, что многие преподаватели, даже в условиях дефицита учебного времени, осознают реальность достижения целей обучения в этом виде речевой деятельности.

Вопрос **уровней обученности чтению** как неких стандартов не может решаться в отрыве от системы высшего образования в целом. В рамках развиваемой сегодня многоуровневой системы профессионального образования выделяются три уровня: неполное высшее — бакалавр — специалист/магистр. В полном соответствии с этим в Программе по дисциплине «Иностранный язык» выделены три последовательных этапа обучения и определена цель каждого из них — достижение обучаемым конкретного уровня владения чтением, соответствующего конкретному этапу обучения [128].

В результате первого этапа обучения, который рассматривается как базовый, должен быть сформирован уровень языковой и речевой компетенции, достаточный для дальнейшей учебной деятельности.

На втором этапе обучения формируется уровень коммуникативной компетенции, необходимый для иноязычной деятельности по изучению зарубежного опыта, а также для делового профессионального общения. При этом обучаемый должен использовать оригинальную литературу, применяя приемы различных видов чтения с большей скоростью.

Целью третьего этапа обучения иностранному языку является достижение такого уровня владения иностранным языком, который позволит осуществлять квалифицированную информационную деятельность в различных ситуациях делового партнерства. При этом обучаемые используют четыре вида чтения на уровне зрелого владения. В Программе при описании каждого этапа обучения названы не только цели, но и заданы параметры чтения как вида речевой деятельности и определен характер материалов для чтения. Благодаря этому можно достаточно четко представить уровни обученности чтению, соответствующие перечисленным этапам обучения как некие стандарты, которые могут быть использованы в качестве ориентира при организации каждого этапа обучения. Очевидно и то, что нельзя не учитывать вхождение России в европейское образовательное пространство. Экспертами стран Совета Европы разработана система уровней владения иностранным языком, основанная на коммуникативном подходе и включающая все виды речевой деятельности. При этом под уровнем владения языком по-

нимается степень сформированности определенных компетенций. Эта степень сформированности коммуникативных компетенций оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения и реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях. Чтение — составная часть коммуникативных компетенций.

Чтение, как и всякая речевая деятельность, целенаправленно. Его цель заключается в извлечении информации, предполагающем адекватное понимание содержания текста. Основные характеристики понимания, как известно, — полнота, точность и глубина. В зависимости от цели чтения разными методистами выделяется до 50 ее видов. Однако практика обучения чтению и анализ профессиональной деятельности выпускников неязыковых вузов свидетельствуют о том, что актуальными для них являются четыре вида чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации.

Целью **ознакомительного чтения** является понимание общего содержания текста — обычно 70–75% содержащихся в тексте фактов. Используемый для этого доступный языковой материал создает благоприятные условия для формирования правильных приемов перцептивной переработки воспринимаемого материала, т.е. техники чтения. Ознакомительное чтение создает благоприятные условия и для переноса приемов чтения из родного языка, поэтому оно должно преобладать на протяжении первого этапа обучения.

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации.

При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, т.е. выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам. Оно требует умения различать главную и второстепенную

информацию. Так мы обычно читаем художественные произведения, газетные статьи, научно-популярную литературу, когда они не представляют предмета специального изучения. Переработка информации текста совершается последовательно и произвольно, ее результатом является построение комплексных образов прочитанного. При этом намеренное внимание к языковым составляющим текста, элементы анализа исключаются.

Для достижения целей ознакомительного чтения, по данным С.К. Фоломкиной, бывает достаточно понимания 75% предикации текста, если в остальные 25% не входят ключевые положения текста, существенные для понимания его содержания [177, с. 95].

Темп ознакомительного чтения не должен быть для английского и французского языков ниже 180, для немецкого — 150, для русского — 120 слов в минуту.

Для практики в этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, легкие в языковом отношении, содержащие не менее 30% избыточной, второстепенной информации.

**Изучающее чтение** направлено на развитие точного понимания всего текста. Кроме того, его задачей является сформировать у студентов умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объект изучения при этом виде чтения — информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Изучающее чтение отличается намеренным выделением наиболее важных тезисов в целях лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе.

Хотя изучающее чтение и разворачивается в неспешном темпе, следует указать на его примерный нижний предел, который, по данным С.К. Фоломкиной, составляет 50–60 слов в минуту [177, с. 95].

Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие

наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении.

В результате **просмотрового чтения** может быть получено самое общее представление об источнике информации, возможно определение темы текста, иногда круга рассматриваемых в тексте вопросов. Этот вид чтения требует от читающего не только довольно высокой квалификации как чтеца, но и владения значительным объемом языкового материала, в связи с чем чаще относится на более продвинутые этапы обучения.

**Поисковое чтение** используется для нахождения нужной информации — какого-нибудь определения, формулировки и т.д. В профессиональной деятельности специалиста — это самостоятельный вид чтения, в учебных условиях оно выступает скорее как упражнение и обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

Информация, получаемая при работе над иноязычными источниками, поступает к студентам в то самое время, когда они начинают изучать соответствующие темы по курсам профилирующих дисциплин (второй курс обучения в вузе). Цель подбираемых для занятий текстов состоит в подготовке студентов к самостоятельному чтению литературы по специальности при минимальном пользовании словарем. К общей характеристике сложности текстов профессиональной направленности можно отнести широкий охват языкового материала, сложное содержание, сложность грамматических конструкций. Одна из главных задач, стоящих перед преподавателем при формировании иноязычной компетентности, — научить адекватному переводу при работе с текстами профессиональной направленности, т.е. такому переводу, при котором мысли автора передаются точно, используется соответствующая терминология, соблюдаются стилистические нормы родного языка. Задания к текстам следует разрабатывать с учетом развития у студентов методики самообразования, которая позволит им овладеть приемами извлечения информации из текстов и способами ее передачи в форме аннотации, перевода, в форме устных докладов и сообщений по темам своей специальности.

В практике развития навыков чтения используются следующие два варианта: а) ознакомительное — изучающее — просмотровое — поисковое; б) изучающее — ознакомительное — просмотровое — поисковое.

Второй вариант нам представляется наиболее эффективным, так как в большей степени подготавливает все другие виды чтения.

Чтение может и должно быть использовано как средство обучения устным формам общения. Использование чтения как средства обучения устному общению нужно для овладения нормативными произносительными навыками, автоматизации навыков чтения про себя, развития лексических и грамматических навыков. Данные цели призваны сформировать языковую компетенцию студентов, без которой невозможно устное общение. Опираясь на печатный текст, выполняются многочисленные языковые упражнения, рассчитанные на введение лексических и грамматических структур. Среди них:

- а) имитативные упражнения, цель которых — воспроизведение языкового образца на уровне его повторения;
- б) интенсивное повторение речевого образца, цель которого — научить формулировать различные типы вопросов;
- в) видоизменение, трансформация образа, цель которого — перенос навыка употребления грамматической формы на новый текст;
- г) коррекция произносительных навыков и их автоматизация.

Одной из целей работы с текстом в неязыковом вузе является дальнейшее развитие навыков чтения с пониманием полного содержания. Какие приемы можно применить, чтобы достичь указанной цели?

На предтекстовом этапе, чтобы снять трудности в понимании содержания текста, преподаватель сообщает сведения об авторе и кратко излагает содержание текста в целом. Для снятия языковых трудностей обучаемым предлагается выполнить серию упражнений, в которых развиваются языковая догадка, навыки словообразования:

- 1) скажите, пожалуйста, от каких слов образованы эти слова;
- 2) определите значение сложных существительных по компонентам;
- 3) найдите однокоренные слова;
- 4) назовите словарную форму следующих слов;
- 5) определите, от каких глаголов образованы следующие существительные;
- 6) определите вид придаточного предложения, переведите;
- 7) напишите цифрами следующие числительные;
- 8) найдите эквиваленты следующих слов (с русского языка на иностранный);
- 9) определите значение слов из контекста.

На текстовом этапе обучаемый выполняет упражнения, направленные на извлечение основной и второстепенной информации посредством нахождения смысла текста, лексико-тематической основы, объединения смысловых отрезков в единое целое:

- 1) прочитайте первый абзац текста; скажите, о чем идет речь;
- 2) прочитайте весь текст; скажите, о чем идет речь;
- 3) найдите в третьем абзаце слова, которые описывают ...;
- 4) определите в каждом абзаце ключевое предложение.

На послетекстовом этапе осуществляется контроль понимания содержания текста и дается его интерпретация. Для этого обучаемым предлагается выполнить следующие задания:

- 1) расположите слова в логической последовательности в соответствии с содержанием текста;
- 2) подтвердите утверждения предложениями из текста;
- 3) закончите предложения;
- 4) ответьте на вопросы;
- 5) скажите, что нового вы узнали из текста.

Степень полноты понимания отражает количественную меру информации, извлекаемой из текста, принимая все факты текста за 100%. При оценке уровня владения чтением может быть использовано сочетание косвенных показателей: с одной стороны, полноты и точности понимания текста, с другой — скорости чтения.

Хорошо успевающие и проявляющие интерес к изучению иностранного языка студенты при подготовке рефератов на выпускающей кафедре впоследствии смогут включить в них материал, извлеченный из литературы на иностранном языке. В дальнейшем такой материал реферата может использоваться в курсовом проекте. Также прочитанные тексты служат основой для упражнений, направленных на развитие устной речи. Для каждого текста следует разрабатывать задания, которые предполагают как обсуждение текста, так и вопросно-ответные упражнения: *comment on the following; express your opinion; try to explain the terms; speak about.*

На занятиях необходимо обоснованно часто практиковать чтение вслух, так как посредством чтения вслух корректируется и улучшается произношение, повышается беглость чтения, слитность и темп устной речи.

На более поздних этапах обучения можно использовать тексты для формирования умений обобщать информацию, полученную



из текста (аннотирование, реферирование, конспектирование). Наряду с умением извлекать информацию формируется умение использовать ее в различных формах, объеме и ситуации в устном общении.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время владение чтением на иностранном языке предполагает соответствие читающего определенному уровню чтения — стандарту. Данные стандарты зафиксированы в Программе дисциплины «Иностранный язык» как конечные цели трех этапов обучения иностранному языку. Необходимо тем не менее заметить, что процесс изучения языка всегда носит индивидуальный характер, поэтому попытки установить некоторые «уровни» владения языком, проявляющиеся, в частности, в такой коммуникативной компетенции, как чтение, являются в определенной степени относительными. Возможность осуществления более точного определения уровня обученности чтению студентов предполагает дальнейшее совершенствование форм и видов контроля.

## 2.7. Особенности профессионально ориентированной языковой подготовки студентов-заочников

В условиях современного заочного языкового образования одной из основных задач, стоящих перед преподавателями иностранных языков, является осуществление профессионально ориентированной языковой подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В связи с этим особое внимание уделяется формированию общекультурных и профессиональных компетенций. Понятие «компетенция» стало одним из основных в российском профессиональном образовании. Анализ многочисленных публикаций свидетельствует о том, что понятие «компетенция» неоднозначно [62; 57; 58; 83; 144; 150; 160; 184; 185; 187 и др.]. Согласно американскому подходу, под компетенциями имеются в виду основные характеристики сотрудника, позволяющие их обладателю правильно вести себя на работе и добиваться хороших результатов в своей деятельности. В европейском подходе под компетенциями понимаются способности сотрудников действовать согласно стандартам,

принятым в организации. В европейском подходе особое внимание уделяется описанию рабочих задач и ожидаемых результатов, а также определению стандарта-минимума, которого нужно достичь сотрудникам. Согласно Дж. Равену, под компетенциями понимаются такие характеристики деятельности человека, как интерактивность, самостоятельность, ответственность, ориентация на успех и др. [132]. Дж. Равен определяет около 40 видов или компонентов компетенции, которые обеспечивают успешность деятельности [132]. К ним относятся самоконтроль, персональная ответственность, способность принимать решения, настойчивость, способность слушать других людей и принимать во внимание то, о чем они говорят, и многое другое. По мнению И.А. Зимней, сформированность перечисленных выше личностных качеств, наряду со знаниями и умениями, могла бы обеспечить более высокий качественный уровень высшего профессионального образования [58, с. 4].

Можно выделить следующие направления, в которых трактуется понятие «компетенция»:

1) педагогическое направление, согласно которому под компетенцией понимается задаваемое и подлежащее усвоению содержание обучения. По мнению А.В. Хуторского, компетенции включают совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [182; 183];

2) психолого-практическое направление, рассматривающее компетенции как важные психологические условия эффективности результата деятельности [150];

3) лингво-психологическое направление, согласно которому под компетенцией понимается некое внутреннее психическое образование, некая программа.

Согласно И.А. Зимней, компетенции в педагогической трактовке рассматриваются как совокупность содержания, которое должно быть освоено, т.е. это объективная данность, которая заранее отбирается, структурируется и дидактически организуется [58, с. 6]. Компетенции в психолингвистической трактовке представляют собой образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий. Известно, что под компетенциями понима-

ется способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Представляется интересным привести еще одну классификацию компетенций, в рамках которой выделяются группы инструментальных, межличностных и системных компетенций, куда включены знания, навыки, способности [58, с. 5]. К инструментальным компетенциям относятся способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений. Межличностные компетенции включают работу в команде, способность общаться со специалистами из других областей; принятие различий и мультикультурности; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям. Системные компетенции включают способность применять знания на практике; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); понимание культур и обычаев других стран.

Сравнительный анализ различных определений компетенции позволяет представить его результат как разные точки образовательного континуума, основным субъектом которого выступают обучающиеся. По мнению И.А. Зимней, одна из точек этого континуума — компетентность, представляющая результаты образовательного процесса, под которой понимается «прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [58, с. 6]. Таким образом, под компетентностью понимается интегративное личностное качество, проявляемое в деятельности, в решении человеком разнообразных социальных и профессиональных задач. Под коммуникативной компетентностью понимается «а) *прижизненно формируемое* на базе врожденной языковой способности приобретения и использования языковых средств и речевых способов формирования и формулирования мысли; б) *этносоциокультурно обусловленное* личностное качество человека; в) *актуализируемое*

его рецептивно-продуктивной речевой деятельностью в процессах вербального общения и г) *реализующее* высшую психическую функцию человека — коммуникативную (ВКФ)» [58, с. 8].

В рамках компетентностного подхода существуют определенные требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП), к условиям реализации ООП, к оценке качества освоения ООП. Для формирования компетенций широко используются современные образовательные технологии, в частности интерактивные методы обучения. Справедливым представляется мнение о том, что необходимо создание фондов оценочных средств, позволяющих проводить объективную комплексную оценку сформированности компетенций. Оценка компетенций представляет собой новую для вузовской системы задачу, которую трудно решить лишь с помощью традиционных методов контроля и инструментов оценки. Пока что не выработано единых критериев по применению фондов оценочных средств для оценки компетенций, поэтому каждый вуз решает эту задачу самостоятельно. Оценка компетенций является составной частью образовательной системы, выполняющей следующие функции:

- 1) функцию контроля за получением образовательного результата — сформированности компетенций в процессе освоения ООП;
- 2) функцию подтверждения уровня квалификации по завершении освоения ООП.

Известно, что одна из основных задач высшего профессионального образования — формирование способности обучаемых эффективно выполнять предусмотренную образовательной программой учебную, а затем и профессиональную деятельность, т.е. формирование *единой социально-профессиональной компетентности выпускника* (ЕСПК) [58, с. 8]. ЕСПК включает в себя содержание всех формируемых общепрофессиональных и специальных компетентностей.

В отечественной профессиональной среде оценка компетенций обычно происходит с позиции полезности сотрудника для организации, т.е. принимаются во внимание личностные качества, способности выполнять должностные обязанности, умение адаптировать имеющийся опыт под новые организационные задачи и т.д. Таким образом, в профессиональной среде оценка компетенций необходима при диагностике потенциала персонала, в то время как в образовательной среде оценка компетенций служит средством контро-

ля за получением образовательного результата и подтверждением уровня квалификации.

В образовательной и профессиональной среде используются разные системы классификации компетенций. Согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования, под общекультурными компетенциями понимается способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности. Общекультурные компетенции носят устойчивый характер, определяют активную жизненную позицию человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни. По мнению М.Г. Синяковой, они могут рассматриваться в качестве основы для формирования профессиональной мобильности [144, с. 25]. Сложность оценки общекультурных компетенций заключается в том, что степень их сформированности является результатом освоения целостной образовательной программы.

Под профессиональными компетенциями в образовательной среде понимается способность успешно действовать при выполнении определенного задания, решать задачи в конкретной профессиональной деятельности. В вузах используется традиционная пятибалльная система оценивания или балльно-рейтинговая система оценки, однако эти системы оценки не эффективны при оценке уровня сформированности компетенций. Дополнительные трудности при оценке компетенций связаны с тем, что лишь некоторые из них формируются в рамках освоения отдельных дисциплин, основная часть формируется в течение всего периода обучения.

Достаточно сложна оценка таких компетенций, как толерантность, лидерские качества, организаторские способности, проявление которых возможно только в коллективе. Выпускники вузов, обладающие данными компетенциями, востребованы на современном рынке труда, однако в традиционной образовательной среде не преследуется задача осуществления контроля сформированности перечисленных выше компетенций.

Современная концепция языкового образования в вузе предполагает создание такой системы подготовки специалистов, которая дает возможность обучающимся адаптироваться к изменяющимся условиям в профессиональной деятельности. При обучении студен-

тов-заочников иностранному языку в Финансовом университете учитываются следующие факторы:

1) обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов;

2) изучение иностранного языка является неотъемлемой частью профессиональной подготовки в вузе;

3) курс иностранного языка разрабатывается в контексте непрерывного образования;

4) изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе.

Основная цель курса иностранного языка в неязыковом вузе — повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования. В задачи курса входит овладение студентами необходимым уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Изучение иностранного языка призвано обеспечить повышение способности к самообразованию, развитие когнитивных и исследовательских умений, развитие информационной культуры, расширение кругозора и повышение общей культуры студентов, воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов.

Как показывает опыт работы со студентами-заочниками, на первый курс приходят студенты с различным входным уровнем: от нулевого (A1) до высокого (B2). Представляется целесообразным проведение обязательного входного тестирования по иностранному языку и создание на его основе разноуровневых групп для изучения иностранного языка. Отсутствие возможности распределения студентов в учебные группы в зависимости от их реального языкового уровня снижает эффективность учебного процесса. Проблема заключается в необходимости обеспечения динамики развития иноязычной коммуникативной компетенции всех категорий студентов. При необходимости следует предусмотреть возможность увеличения количества часов для студентов с низким уровнем владения иностранным языком, разработку четкой модели организации обучения

и контроля усвоения программ для студентов с низким мотивационным уровнем, а также создание системы бонусов для тех, кто имеет высокий уровень владения иностранным языком.

В процессе организации и проведения аудиторных занятий со студентами-заочниками уделяется внимание формированию и развитию всех компонентов коммуникативной компетенции: *речевой* (видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению, письму); *языковой* (трем аспектам языка: грамматике, лексике, фонетике); *социокультурной* (готовности и умению представлять родную культуру на иностранном языке, сравнивать и сопоставлять культуру разных стран и народов), *компенсаторной* (умению восполнять пробелы коммуникации различными вербальными и невербальными средствами). Иноязычная компетенция выпускника-заочника представляет собой составную часть его профессиональной культуры. Общепрофессиональная компетентность включает в себя следующие компоненты: лингвистический, прагматический, стратегический, дискурсивный, социокультурный. *Лингвистический* компонент предполагает владение грамматикой, фонетикой, усвоение профессионально значимой лексики. *Прагматический* компонент предполагает реализацию коммуникативного намерения. *Стратегический* компонент предполагает умение использовать различные стратегии установления и поддержания коммуникативного контакта в ходе решения профессиональных задач. *Дискурсивный* компонент предполагает умение понимать различные виды высказываний, а также создавать различные виды текстов, принадлежащих к разным функциональным стилям; отличающихся целостностью, связностью, четкой композиционной структурой. *Социокультурный* компонент предполагает умение решать профессионально значимые задачи в ситуациях, моделирующих условия межкультурного взаимодействия с партнерами; понимать национально-культурную специфику страны изучаемого языка, владеть различными функциональными стилями и уметь их варьировать в зависимости от экстралингвистических факторов.

По окончании курса изучения иностранного языка студенты-заочники должны владеть: стратегиями восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров; компенсаторными умениями, помогающими преодолеть «сбои» в коммуникации, вызванные объективными и субъективными, социокультурными при-

чинами; стратегиями сопоставительного анализа факторов культуры различных стран; приемами самостоятельной работы с языковым материалом (с использованием справочной и учебной литературы).

Результатом изучения курса является достижение студентами коммуникативной компетенции. В данном случае коммуникативная компетенция рассматривается не как сумма знаний, умений и навыков, а как совокупность личных качеств студентов (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способностей); как способность решать проблемы и самостоятельно находить ответы на вопросы, возникающие в процессе профессионального, учебного, социально-культурного и бытового общения на иностранном языке.

Необходимо отметить, что иноязычная компетентность в сфере делового общения включает также в себя профессиональные ценности, необходимый уровень мотивации, а также личностные и профессионально значимые качества, необходимые специалисту для успешного осуществления различных видов деятельности в избранной профессии.

Для повышения мотивации и активности студентов-заочников на занятиях по иностранному языку в Финансовом университете используются различные формы и методы работы, а именно: ролевые игры, дискуссии, страноведческие конференции. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов-заочников, в процессе которой происходит систематическая отработка языкового и речевого учебного материала; выработка навыков восприятия и анализа аутентичных иноязычных текстов и отработка формируемых стратегий работы с ними; поиск путей самостоятельного решения поставленной коммуникативной задачи; развитие и совершенствование творческих способностей. Студентам-заочникам предлагаются различные виды заданий, тесты, компьютерные обучающие программы (КОПР), направленные на отработку изучаемого учебного материала. Используются учебные аутентичные печатные, аудио- и видеотексты, направленные на алгоритмизацию действий, связанных с пониманием информации в нужном объеме для решения коммуникативной задачи. На кафедре «Иностранные языки-5» Финансового университета при Правительстве РФ создан банк постоянно обновляющихся заданий для использования в процессе самостоятельной работы студентов по иностранным языкам, на основе которого разработаны задания для компьютерного тестирования в системе Stellus.



Существует точка зрения, согласно которой содержание учебных заданий для самостоятельной работы должно отвечать дидактическим требованиям: «иметь проблемный и творческий характер; учитывать индивидуальные возможности, потребности и интересы студентов; проектироваться на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания); отражать характер учебно-профессиональной деятельности» [172, с. 46]. Вполне очевидно, что самостоятельная работа по иностранным языкам также должна отвечать перечисленным дидактическим требованиям. Можно выделить следующие уровни самостоятельной работы: репродуктивный, познавательно-поисковый и творческий. Репродуктивный уровень предполагает выполнение заданий по заданному образцу. Познавательно-поисковый уровень включает выполнение творческих заданий, например написание рефератов и контрольных работ. Творческий уровень предполагает участие в студенческих конференциях, олимпиадах, научно-исследовательской работе и другие виды деятельности. Очевидно, что при распределении заданий для самостоятельной работы нужно принимать во внимание как индивидуальные особенности студентов-заочников, так и уровень их владения иностранным языком.

Динамику развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов с различными языковыми уровнями можно обеспечить за счет использования в процессе аудиторной и самостоятельной работы информационно-коммуникационных технологий. Для студентов-заочников созданы специальные ресурсные центры; имеются аудитории, оснащенные мультимедийными системами, а также компьютерные классы; имеется единая информационная компьютерная сеть, доступ к которой открыт для всех студентов и преподавателей; создана обширная база электронных учебных ресурсов, позволяющая организовывать аудиторную и самостоятельную работу студентов по иностранным языкам. Одной из приоритетных задач преподавателей иностранных языков является повышение уровня мотивации студентов-первокурсников к изучению иностранных языков. Например, для студентов-первокурсников организуется конкурс на лучший перевод текста и специальный конкурс на лучшую презентацию доклада по актуальным проблемам экономики на иностранном языке. Участие в таких конкурсах способствует повышению уровня языковой и профессиональной компетенций.

Иноязычная коммуникативная компетенция – важный компонент профессиональной компетентности квалифицированного специалиста, работающего в любой области. Подготовка к межкультурному общению в условиях неязыкового вуза означает взаимосвязанное профессионально ориентированное коммуникативное, когнитивное и общекультурное развитие студентов с помощью как родного, так и иностранного языка. Это означает необходимость формирования у обучаемых такой профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, в которой взаимодействуют общекультурные и профессионально ориентированные знания, умения и навыки как на родном языке, так и в условиях иноязычного общения. В этом случае представляется возможным определить цель иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов (в частности, будущих экономистов) как формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Согласно определениям, принятым в межкультурной коммуникации как учебной дисциплине и в методике обучения иностранным языкам, межкультурная компетенция включает в качестве компонентов знания и умения, причем как на иностранном языке, так и на родном языке, а также способности и качества личности. Следовательно, межкультурную коммуникативную компетенцию можно определить как такой уровень владения речевыми, социокультурными и профессионально-предметными знаниями, навыками и умениями на родном языке и на иностранном языке, который позволяет будущему специалисту варьировать свое речевое поведение в зависимости от изменяющихся условий межкультурного общения. Межкультурную коммуникативную компетенцию можно определить как совокупность различных компетенций, каждая из которых включает в себя соответствующие знания, навыки, умения, а также способности и качества личности, например, такие как социокультурная наблюдательность, коммуникативная вежливость, речевой такт, толерантность и некоторые другие.

Билингвальная языковая компетенция включает следующие составляющие: знание правил лексико-грамматического оформления изучаемых типов устных и письменных речевых произведений на иностранном языке и на родном языке, а также знание различий между ними в иностранном языке и родном языке, знание лексико-грамматических и стилистических особенностей текстов экономической тематики в изучаемом и родном языках.

Билингвальная речевая компетенция включает знания норм построения коммуникативно приемлемых высказываний в условиях профессионального общения на изучаемом и родном языках, а также следующие умения: профессионально ориентированные умения чтения, аудирования, говорения и письменной речи на иностранном языке и на родном языке, умение варьировать свое речевое поведение в изменяющихся условиях общения и умение выполнять профессионально необходимые виды перевода.

Составляющими бикультурной социокультурной компетенции являются:

- общекультурные знания и умения, позволяющие следовать нормам межкультурного общения;
- лингвокультуроведческие знания о наличии социокультурного фона в устных и письменных экономических текстах;
- социокультурные знания и умения, необходимые для взаимодействия с зарубежными специалистами как представителями профессиональной субкультуры;
- социолингвистические знания и умения, необходимые для коммуникативно приемлемого поведения в процессе общения с зарубежными коллегами и партнерами.

Таким образом, профессионально ориентированная языковая подготовка студентов-заочников включает в себя и подготовку к межкультурному общению в профессиональной сфере, которую можно определить как формирование профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, в состав которой входят профессионально-предметные, билингвальные языковые и речевые, бикультурные социокультурные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности.

## 2.8. Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку

Модернизация российского языкового образования потребовала внедрения в учебный процесс самых новых и эффективных педагогических технологий. Проблема педагогических технологий относится к числу наиболее дискуссионных в современной методике

обучения иностранным языкам. Основной характеристикой педагогической технологии считается ее ориентация на заранее заданные и четко описанные результаты обучения. Вместе с тем обращение к словарю педагогических терминов позволило установить, что под педагогическими технологиями понимается совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих реализовывать поставленные образовательные цели. Изучив разные точки зрения на существо проблемы, мы придерживаемся понимания педагогических технологий, данного Е.С. Полат [118–121], и рассматриваем педагогическую технологию как совокупность форм организации учебного процесса, методов и средств обучения и воспитания в контексте личностно-деятельностной (личностно-развивающей) концепции профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Нельзя не согласиться с ученым, считающим, что только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования и только новые информационные технологии позволят в полной мере раскрыть педагогические дидактические функции, реализовать потенциальные возможности, заложенные в новых технологиях (методах, организационных формах обучения).

Переход от обучения как передачи знаний к обучению как свободному раскрытию личности не мог не оказать влияния на характер принципов обучения иностранному языку. Обращается внимание на деятельностный, развивающий, коммуникативно-познавательный характер обучения, стимулирующий активность интеллектуальной деятельности, социокультурное развитие, овладение умениями творческого самосовершенствования. В этом плане социокультурный подход во взаимодействии с личностно-деятельностным подходом к обучению иностранным языкам способствует развитию личности студента как субъекта диалога культур. Понимание значимости социокультурного контекста обучения и изучения иностранного языка позволяет по-новому определять цели, содержание учебного процесса и технологии обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Без знания специфичных социокультурных особенностей страны-партнера полноценное общение и взаимопонимание при решении деловых проблем оказывается, как показывает практика, нерезультативным. Становление полилингвального и поликультурного мира

привело к всеобщему признанию значимости социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция рассматривается многими учеными, изучающими вопросы социокультурного образования применительно к вузам, как существенная черта зрелой личности, поскольку ее становление прямо связано с процессом самоидентификации, обретением личного и национального достоинства. Она характеризуется знанием обычаев, культуры, истории, географии, специфики общения. Владение социокультурной компетенцией гарантирует в дальнейшем успешность межличностного общения в профессиональной сфере деятельности [73; 74, с. 13].

В условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе при активном использовании современных интерактивных технологий обучения, качественном учебно-методическом, учебном и компьютерно-информационном обеспечении, направленных на социокультурное развитие личности, представляется возможным развитие у студентов социокультурной компетенции. Значительно повышает мотивацию студентов к овладению культурой народа страны изучаемого языка в повседневных социально-бытовых и деловых ситуациях общения активное внедрение в учебный процесс интерактивных методов обучения иностранному языку.

Рассмотрим педагогические технологии, базирующиеся на этих методах: методе решения ситуационных задач или кейс-методе, методе деловой игры, методе межкультурного обучения, методе телекоммуникационного проекта, реализуемые через деятельностные формы организации учебного процесса: работа в минигруппах, парная и индивидуальная работа и работа в команде на основе сотрудничества и взаимопомощи.

**а) Метод решения ситуационных задач, или кейс-метод.**

При обучении специальным дисциплинам в экономических вузах в США успешно использовался метод решения ситуационных задач, или кейс-метод. Использование этого метода в системе языкового образования позволило придать обучению деятельностный и проблемный характер. В отечественной методической науке был разработан метод проблемного обучения, имеющий широкий диапазон применения (самостоятельная познавательная-поисковая деятельность, текстовая деятельность, индивидуальная деятельность). Кейс-метод используется при работе с текстом, содержащим профессионально ориентированную информацию. Данная информация способствует

формированию коммуникативно-прагматических умений решать общественно или социально значимую проблему средствами иностранного языка. Использование этого метода положительно влияет на развитие логического конструктивного мышления студентов, их способности к критическому сравнительно-сопоставительному анализу фактов и событий в социально-культурном контексте. Студенты учатся сопоставлять, анализировать, искать альтернативные пути выхода из конфликта, самостоятельно осуществлять поиск недостающей информации, обсуждать это в группе. В этом состоит основная сущность метода решения ситуационных задач (или кейс-метода). Тем самым развиваются важные умения сотворчества и инициативности студентов. В отечественной и зарубежной науке выделяются три этапа в решении проблемы: постановка проблемы, решение проблемы и проверка решения проблемы. Проблемная ситуация является началом и той питательной средой, которая необходима для протекания мыслительных процессов. К основным понятиям проблемного обучения ученые относят проблемные ситуации, проблемную задачу, проблему и проблемность (уровни проблемности, принципы проблематики). Все эти понятия с позиции личностно-деятельностного подхода существуют во имя развития человека. Их главная цель — развитие личности в ценностном пространстве. Проблемное обучение С.Л. Рубинштейн связывал с фазами развития мыслительной деятельности: осознание проблемной ситуации, формулировка проблемы на основе анализа ситуации, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. F. Keiser [218] считает целью кейс-метода развитие способности обучаемых к принятию решений и выделяет следующие этапы работы над кейсом:

- 1) знакомство с конкретным случаем для понимания проблемной ситуации;
- 2) сбор необходимой информации с целью научиться приобретать и оценивать информацию, необходимую для поиска решения;
- 3) обсуждение возможностей альтернативных решений для развития альтернативного мышления;
- 4) принятие решения в группах для сопоставления и оценки вариантов решения;
- 5) диспут: отдельные группы защищают свои решения для развития умений аргументированно отстаивать свои решения;

б) сопоставление итогов для сравнения решений, принятых в группах, с решением, принятым в действительности. Преследуется задача оценить взаимосвязь интересов, в которых находятся отдельные решения.

Важно, что, работая над конкретным случаем, студенты находятся не в пассивной роли получателя информации, а в активной роли вершителей процесса решения проблемы благодаря выбранной форме групповой работы, т.е. процесс принятия решения происходит интерактивно. Обычно работа протекает в минигруппах. Студенты коллективно изучают информацию, совместно определяют проблемную ситуацию и занимаются поиском решений проблемы.

В зависимости от целей обучения, уровня обученности студентов, от условий и средств обучения изменяется содержание случаев. На основе конкретного случая с помощью кейс-метода можно анализировать действительность во всей ее комплексности. На кейс-метод, как заметил F. Kaiser [218], распространяются основные положения направленной на действие дидактики, которая исходит из тезиса, что обучение должно быть ориентировано на развитие способности решать конкретные жизненные ситуации. Следовательно, выбор содержания направлен на решение повседневных проблем и студенты изучают на иностранном языке то, что увязывается с самой жизнью.

#### **б) Игровой метод (деловая игра).**

Основной деловой игры является процесс имитации, происходящей в ходе деловой игры. Основная задача деловой игры — обучение социокультурным нормам и правилам ведения беседы (дискуссии) на иностранном языке, деловому поведению и деловому имиджу. Если исходить из предположения о том, что к игре надо готовиться и по окончании подводить итоги, то игра может иметь следующую структуру.

В фазе подготовки студенты знакомятся с исходной ситуацией игры, обсуждают содержательные аспекты, основную проблему игры, а также интересы игроков. Помимо содержательной подготовки студенты должны ознакомиться с формальными рамками игры, с ее построением (начало игры, завершение, подведение итогов). На этой стадии происходит распределение ролей. Так как первая игровая фаза нужна, как правило, прежде всего для ознакомления с игрой, то обычно после приведения первой фазы проводится углубленное введение в деловую игру, выяснение вопросов, возникших при работе

с моделью игры или имеющих значение для дальнейшего проведения игры. Фаза рефлексии (подведения итогов) может иметь различные акценты в зависимости от хода игры. Как правило, первоначально основной упор делается на обсуждение хода и результатов игры. В этой фазе можно проанализировать и причины, и следствия поведения игроков в процессе принятия решений, а также разработать стратегии поведения в последующей фазе игры. Кроме того, обычно целесообразно и желательно проводить критическую оценку, а иногда модификацию модели игры. Опираясь на результаты научных исследований, попробуем обобщить квалификационные признаки деловой игры применительно к финансово-экономической специальности студентов. К основным признакам относятся:

- игровые роли заданы самой ситуацией, при этом явно различаются функциональные (реальные) и игровые (искусственные) ролевые цели участников;
- участники в процессе игры активно взаимодействуют друг с другом так, как этого требуют представленные социально-экономические условия и предписанные роли;
- у группы обозначена общая цель деятельности и у каждого участника имеется своя индивидуальная роль;
- процесс выработки решений индивидуально-групповой, когда участники сначала принимают решения в соответствии со своими индивидуальными ролевыми целями, а затем согласовывают их, так как окончательное выполнение индивидуальных решений зависит от характера принятого общего решения;
- в ситуации заложена возможность рассмотреть альтернативные решения;
- принципиальное отличие деловой игры от всех других имитационных игр состоит в том, что в ходе игры участниками реализуется цепочка управленческих решений, непосредственно воздействующих на объект управления;
- оценка действий участников осуществляется как по конечному, так и по промежуточным результатам.

В зарубежной науке проблема использования на занятиях по иностранному языку деловых игр также привлекает внимание ученых, связанных с вопросами экономического образования. Так, например, известна классификация деловых игр, предложенная Хайнцем Клиппертом в его концепции деловой игры. Автор пришел к выводу,



что простые интерактивные игры, опирающиеся прежде всего на аргументацию и целенаправленные переговоры, вполне пригодны для побуждения студентов к активному и многостороннему рассмотрению проблем принятия решений. Под интерактивными играми Клипперт понимает многофазовые игры с ведением переговоров, однофазовые игры-конференции, дискуссии типа «за» и «против» [219, р. 26]. Осмысление функций деловых игр позволило выделить следующие из них: коммуникативная функция страноведчески и культуроведчески ориентированных деловых игр может заключаться в создании учебно-коммуникативных предпосылок для:

а) овладения техникой речевого и делового поведения в ситуациях межкультурного общения;

б) обучения основам дискуссионного межличностного (межкультурного) общения;

в) развития интегративных творческих умений осуществлять общение на основе междисциплинарных знаний; развивающая функция предполагает развитие у студентов интеллектуальных способностей, творческого воображения, коммуникабельности, умений обучения в социальном контексте (работа в команде, взаимопомощь, ответственность); культуроведческая функция включает обогащение социо-страноведческого и культуроведческого кругозора студентов, развитие умений воспринимать и понимать специфические особенности традиций поведения, манер общения, менталитета представителей другой культуры, воспитание толерантности, дружелюбия по отношению к партнерам по коммуникации.

Все названные функции взаимосвязаны, дополняют друг друга и оказывают непосредственное влияние на развитие личности будущего экономиста. Как показывает практика, студенты активно и охотно воспринимают свои роли, потому что игра открывает перед ними перспективу испытать социальные формы поведения и приближения к действительности игровых ситуаций, не опасаясь при этом высказывать свою точку зрения. Игра способствует актуализации языковых навыков и речевых умений студентов, погружает в социокультурную среду страны изучаемого языка и побуждает к конструктивному мышлению, поиску разрешения конфликтной ситуации. Это, в свою очередь, требует выхода за рамки темы и поиска дополнительной информации на основе междисциплинарных связей.

**в) Метод межкультурного обучения.**

Метод межкультурного обучения ориентирован на обучение студентов преодолевать барьеры, которые могут возникнуть в условиях межкультурного общения с деловыми партнерами. Известно, что некоторые побочные аспекты поведения — зрительный контакт, позы, личное пространство и этикет также играют важную роль. Однако решающим фактором при этом является умение понять суть человеческой природы и увидеть те культурные навыки, которыми обусловлено поведение. В этом заключается смысл межкультурных тренингов как интерактивных приемов, составляющих основу метода межкультурного обучения. Как показывают многие исследования, задания и упражнения на тренировку для подготовки к реальному общению с носителями языка могут быть самыми разнообразными. Такие задания успешно используются на начальном этапе профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Студенты должны осознать, что естественное поведение, принятое в их культуре, имеет свои, вполне оправданные причины и основывается на культурно-специфических представлениях о том, что для человека важно в жизни, чего он должен добиваться.

**г) Информационная технология (метод телекоммуникационного семинара).**

Факт внедрения новых технологий обусловлен не столько внедрением в учебный процесс технических средств, сколько ходом развития прогресса, созданием единой информационной среды. В современном интегрированном обществе телекоммуникации (передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств), а особенно компьютерные телекоммуникации распахивают окна в широкий мир. Студенты получают доступ к богатейшим информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над интересующим их проектом с обучающимися из других стран. Подобная перспектива сотрудничества и кооперации создает сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Совместная работа стимулирует студентов к ознакомлению с различными точками зрения на изучаемую проблему, поиску дополнительной информации, к оценке получаемых собственных результатов. Компьютерные телекоммуникации (электронная почта, телеконференции) позволяют студентам самостоятельно формировать свой взгляд на происходя-

щие в мире события, осознавать многие явления и исследовать их с разных точек зрения, наконец, понять, что некоторые из проблем могут быть решены только совместными усилиями. Это — элементы глобального мышления. Огромное море информации в Интернете открывает перед студентами возможность подбора необходимого материала.

Рассматривая компьютерные телекоммуникации через призму перечисленных тенденций в развитии высшего образования, определим их дидактические функции, т.е. их назначение, роль и место в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Информационные технологии позволяют:

- быстро обмениваться информацией, идеями по разным вопросам, темам совместных проектов;
- расширять свой кругозор, повышать культурный уровень; формировать у партнеров культуру общения;
- кратко и четко формулировать собственные мысли, быть толерантным к мнению партнеров;
- аргументированно доказывать свою точку зрения, а также слушать и уважать мнение партнера;
- развивать умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее, хранить и передавать в разные точки планеты;
- создавать подлинную языковую среду (в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов, телеконференций, чатов), способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и отсюда — потребности в изучении иностранных языков;
- способствовать социокультурному развитию студентов на основе приобщения к самой широкой информации социокультурного плана.

Применительно к области обучения иностранным языкам на начальном этапе в неязыковом вузе могут успешно развиваться технологии коммуникации, реализуемой в письменной форме. Эти услуги Интернета являются самыми «старыми», т.е. традиционными с точки зрения их распространения и опыта использования в образовательной сфере. В эту группу средств входят электронная почта, списки рассылки, электронные доски объявлений и чаты.

Чтобы использование информационных технологий при обучении иностранному языку было педагогически оправданно, следует

каждый раз искать пути интеграции их в учебно-воспитательный процесс, органично вписывать в систему обучения со всем программным языковым материалом, соотносить интересы студентов, выбирающих тему для проекта, с изучаемой темой, предусматривать сравнительное изучение фактов и событий. Параллельно с отбором идей и тематики следует вести целенаправленную работу со студентами по овладению навыками коммуникации (как устной, так и письменной). Такую работу нужно проводить систематически на аудиторных занятиях. Важно не забывать о правилах хорошего тона, активно побуждать студентов употреблять речевые модели, моделируя беседы, диспуты, дискуссии. Формированию культуры общения как на родном, так и на иностранном языке необходимо уделять особое внимание. Студентов нужно учить писать «представительские» письма, сообщения, заявки, объявления. Надо обязательно рассказать о специфике научного поиска, о том, где и как искать информацию по нужной теме, как ее анализировать. Одно из интересных и полезных свойств сети Интернет — наличие механизмов поиска. Для лучшего усвоения лексики и использования ее в конкретных речевых ситуациях подходят механизмы поиска по ключевым словам. При этом в результате будут получены оригинальные тексты, созданные носителями языка, интересные студентам.

Другим примером использования информационных технологий является телекоммуникационный семинар. Под телекоммуникационным семинаром мы понимаем совместную коммуникативно-познавательную творческую деятельность студентов, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций. Метод телекоммуникационного студенческого семинара используется непосредственно в аудитории, оснащенной компьютерами.

Цель семинара — активизация творческого потенциала студентов, развитие коммуникативно-прагматических умений межличностного общения, расширение лингвострановедческих/культуроведческих знаний и умений, воспитание культуры общения по электронной почте, культуры оформления электронных формуляров, писем, объявлений и сообщений. Студентам интересно найти и сравнить информацию, например, о возможностях обучения и перспективах трудоустройства молодежи ФРГ, ее социальном развитии, общефедеральных молодежных организациях, проектах в сфере внешкольного образования молодежи, различных молодежных программах.

Таким образом, применение в последовательном порядке метода решения ситуационных задач, деловой игры, межкультурных тренингов, межкультурного телекоммуникационного проекта оказывает положительное влияние на развитие социокультурной компетенции студентов. Студенты умеют: устанавливать контакт, используя вежливые формы приветствия, прощания, благодарности, извинения и т.д; находить подходящие фразы для привлечения к себе внимания в дискуссии; начать, поддержать и закончить простой диалог на знакомую тему; знают о наиболее существенных различных традициях, системах ценностей и убеждений, принятых в стране изучаемого языка; владеют широким спектром языковых функций, умеют использовать наиболее распространенные средства для выражения в нейтральном регистре общения.

Студенты овладевают способностью к саморазвитию и самоактуализации в процессе самостоятельного творческого поиска и решения ситуационных или проблемных задач. У студентов формируются общеучебные умения: внимательно воспринимать представленную информацию, осознавать конечную цель поставленных задач, эффективно работать в минигруппах, в парах, в команде, использовать имеющиеся и дополнительные материалы по теме. Систематическое и целенаправленное использование в неязыковом вузе указанных технологий обучения/преподавания иностранного языка будет способствовать развитию у студентов информационных учебно-познавательных умений. Эти технологии могут быть использованы как эффективное средство обучения иностранным языкам, поскольку дают дополнительные возможности для реализации всех компонентов коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку.

## Глава 3

### Традиционные технологии обучения иностранным языкам на современном этапе

#### 3.1. Использование дискуссии и ролевых игр при формировании коммуникативной компетенции у студентов экономических вузов, изучающих немецкий язык

Формирование коммуникативной компетенции у студентов, изучающих деловой иностранный язык в неязыковых вузах, представляет собой одну из наиболее актуальных проблем, теоретически и экспериментально решаемых современной лингводидактикой в условиях перехода российских вузов на инновационный путь развития в области образования.

Переход к коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам ознаменовал изменение современной парадигмы обучения языку, в рамках которой предметом обучения стали не только иностранный язык и его экспрессивные возможности, но и поведение говорящего в условиях реального общения. Как подчеркивает Р.П. Мильруд, поведение говорящего в условиях реального общения понимается сегодня прежде всего как активная и деятельностная реализация языковых, психологических и социокультурных знаний, необходимых для иноязычного общения [96, с. 34].

С позиций современной методики преподавания иностранных языков коммуникативная компетенция трактуется как способность решать средствами иностранного языка актуальные для обучающихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения [171, с. 37].

Как справедливо замечает Е.В. Тимофеева, коренные изменения всей системы образования требуют принципиально иного подхода к изучению иностранных языков вузах, сегодня нужны специалисты, действительно владеющие иностранным языком. Изменился и мотивационный фон изучения иностранных языков, обучающиеся хотят овладеть минимум одним иностранным языком как средством общения и как средством постижения мира. Главная цель обучения — обеспечить владение иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного и профессионального общения [164, с. 228].

Такая установка отвечает важнейшему требованию коммуникативной методики — представить процесс овладения языком как познание иноязычной культуры через язык и способствовать развитию всех видов речевой деятельности у слушателей.

<b>Формы</b>	<b>Рецептивный вид</b>	<b>Продуктивный вид</b>
Устная	Аудирование	Говорение
Письменная	Чтение	Письмо

Вполне очевидно, что овладеть коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, достаточно сложно, поэтому основной задачей преподавателя иностранных языков является создание на занятии ситуаций общения, максимально приближенных к реальным. Здесь представляется целесообразным принять точку зрения Р.П. Мильруда, выделяющего следующие основные компоненты коммуникативной компетенции: лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка), прагматический (достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление коммуникативных неудач), социокультурный (владение нормами поведения) [95; 96, с. 33].

Возникает проблема методического обеспечения такого иноязычного общения, поскольку поставленные задачи могут быть решены при условии использования аутентичного языкового материала. Считаем необходимым подчеркнуть, что формированию коммуникативной компетенции у слушателей во многом будет способствовать продуктивное использование преподавателем аутентичного языкового материала в форме аудиовизуальных средств обучения. Они позволяют внести в занятия элементы разнообразия и занимательности благодаря яркости и выразительности зрительно-слуховых образов, познавательной ценности учебного материала, а также возможности осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей слушателей.

Проведение дискуссий на занятии по деловому иностранному языку будет крайне продуктивно в целях формирования коммуникативной компетенции студентов. Как считает Е.С. Полат, в обучении иностранным языкам на этапе творческого применения умение вести дискуссию в диалоге или полилоге, умение аргументировать свою точку зрения, умение слушать и, главное, слышать собеседника, оппонента — чрезвычайно важные умения, способствующие формированию как коммуникативной компетенции, так и социокультурной, социолингвистической [119, с. 337].

В нашем филиале для студентов созданы предпосылки для успешного изучения делового немецкого языка в форме дискуссии в целях формирования их коммуникативной компетенции как будущих специалистов. Для проведения дискуссии преподавателями используются исключительно современные аутентичные пособия, включая аудио- и видеоматериалы. Например, при изучении темы «*Das Wirtschaftssystem: Soziale Marktwirtschaft*» для проведения дискуссии используются аутентичные тексты из журналов «*Deutschland*», «*Spiegel*», «*Stern*», «*Focus*» с целью обсудить проблемы рыночной экономики современной Германии, а также аудиоматериалы радиостанции *DW (Deutsche Welle)*. Студенты прослушивают короткие тексты, посвященные определенной проблеме в области экономического развития ФРГ, а затем отвечают на вопросы к тексту и дискутируют по этой проблеме. При изучении названной темы значительный интерес у магистрантов вызывает работа с фильмом «*Sachsen-Anhalt: wir stehen früher auf*», который представлен в УМК и был презентован делегацией из Министерства экономики и труда земли



Саксония-Ангальт во время их делового визита в Барнаул. Фильм длится около 15 минут, но в то же время включает содержательную информацию о стремительном и инновационном экономическом развитии этой уникальной федеральной земли. Студенты активно участвуют в дискуссии, при этом не только закрепляя лексические навыки в области специальной экономической терминологии, но и расширяя свой лингвострановедческий кругозор.

При изучении темы «*Messen und Ausstellungen*» в рамках дискуссии используются аутентичные материалы пособия *studio d. Die Mittelstufe B2/2, Deutsch als Fremdsprache: Sprach- und Prüfungstraining* [213], полученного из издательства *Cornelsen* (Берлин, ФРГ), с которым мы сотрудничаем с 2010 г., а также аудиокурс *Marktplatz*.

Конечно, студентов нужно подготовить к дискуссии, создав им благоприятные условия для успешного применения языковых знаний, умений и навыков. Для выражения своей позиции в условиях дискуссии им необходимо усвоить минимум языковых клише. Плодотворным для этой цели будет также использование аутентичного пособия издательства *DUDEN Reden gut und richtig halten. Ratgeber für wirkungsvolles und modernes Reden* [208], в котором представлены ценные советы, как вести дискуссию, коммуникативные клише, а также афоризмы известных людей. Также преподавателю необходимо помнить о том, что при формировании проблемной ситуации для дискуссии должны учитываться следующие факторы. Проблема должна вызывать неподдельный интерес у обучающихся, а также быть реальной, действительно значимой, актуальной, а не игровой. Проблемная ситуация должна носить доступный характер, т.е. быть знакомой магистрантам с точки зрения общего образования, кругозора, чтобы данные фоновые знания были фундаментом для демонстрации коммуникативных навыков при использовании языковых знаний.

Формированию коммуникативной компетенции у слушателей во многом будет способствовать также продуктивное использование преподавателем ролевых игр проблемной направленности, представляющих собой одну из эффективных технологий обучения, которая значительно активизирует учебный процесс, делает его личностно значимым для студентов и способствует совершенствованию речемыслительной деятельности. Кроме того, ролевые игры позволяют приблизить учебные ситуации к максимально реальным ситуациям общения, в определенной степени моделировать последние.

В фокусе исследуемой проблематики, на наш взгляд, наиболее полное и содержательное определение ролевой игры встречается у Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина. Они трактуют ролевую игру как форму организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющую своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Данная форма предусматривает распределение обучающихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой ролевой игры [2, с. 264].

Преподавателю иностранного языка необходимо осознавать, что продуктивность использования ролевых игр на занятии будет прямо пропорционально зависеть от того, насколько основательно они им будут подготовлены и как будет отобран аутентичный языковой материал.

В рамках концепции личностно-ориентированного подхода значительный интерес для преподавателей иностранного языка в неязыковом вузе представляют ролевые ситуативные игры проблемной направленности. К характерным признакам ролевых игр проблемной направленности Е.С. Полат относит следующие [119, с. 345]:

1) обязательное наличие в замысле ролевой игры проблемной ситуации, отражающей реальную действительность (моделирование процесса выработки решений по выходу из проблемной ситуации);

2) наличие и распределение ролей;

3) наличие проблемной ситуации и необходимость поиска способов выхода из нее создает определенное эмоциональное напряжение, благодаря которому обеспечивается активность игроков;

4) сценарий (сюжет) ролевой игры готовится заранее, но игроки действуют в заданном сценарии в соответствии с собственным пониманием своего персонажа в данной конкретной ситуации;

5) наличие общей цели у коллектива — приобретение новых знаний и отработка навыков принятия осознанных, ответственных решений в процессе совместной деятельности и в межличностном общении;

6) коллективное принятие решений участниками ролевой игры проблемной направленности. В результате проигрывания проблемной ситуации, тщательной подготовительной работы удастся «наглядно» увидеть, прочувствовать плюсы и минусы различных вариантов решений;

7) многоальтернативность решений. В ролевой игре игрокам приходится принимать решение после анализа нескольких альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуаций.

Таким образом, ролевые игры проблемной направленности позволяют моделировать реальные ситуации межкультурной коммуникации с использованием аутентичного материала. В результате проведения таких игр у обучающихся должны формироваться базовый и продвинутый уровни коммуникативной компетенции. На базовом уровне слушатели, закрепляя знания лексического материала и грамматических правил, овладевают языком как средством общения. Продвинутый уровень свидетельствует о продуктивной деятельности при решении конкретных практических задач и оценивается не столько на основе знаний определенного количества лексических единиц и грамматических конструкций, а по достигаемому результату в процессе как самостоятельной, так и коллективной деятельности.

### 3.2. Решение проблемы подготовки билингвального специалиста посредством интенсификации самостоятельной работы студента в неязыковом вузе (на примере Финансового университета)

С учетом перехода на двухуровневую систему подготовки — получение степени бакалавра или магистра — перед профессорско-преподавательским составом современной высшей школы стоит задача максимально полно учитывать специфику профессиональной деятельности будущих экономистов и финансистов. Статистика неумолимо показывает переизбыток выпускников экономических специальностей, так как любой университет старается удовлетворить спрос на получение знаний в области экономики и финансов, существующий в России, при этом вузы зачастую не гарантируют трудоустройство своим выпускникам. При этом экономика затрагивает практически все сферы жизнедеятельности человека, как никогда ранее он полностью зависим от нее.

С каждым годом все четче прослеживается связь между уровнем развития экономики, экономическими знаниями, которыми обладает общество, и уровнем экономического образования

в стране. Это еще раз доказывает значимость экономической профессии, профессиональной подготовки специалистов в сфере экономики. В настоящее время на рынке труда востребован экономист, обладающий набором определенных личностных и профессиональных качеств, экономическим мышлением и специальными знаниями, умениями и навыками, находящийся в постоянном развитии. Именно поэтому профессионально-личностное развитие становится целью профессиональной подготовки экономистов.

В соответствии с ГОС ВПО выпускники по специальности 080502 «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» должны быть подготовлены к различным видам деятельности на таких объектах, как предприятия, организации, учреждения, органы управления. Образовательные стандарты экономических специальностей выделяют следующие умения, связанные с профессиональными коммуникациями служащих финансово-экономической сферы: формировать эффективную рабочую группу; управлять людьми в подразделении; уметь работать с покупателем; формировать благоприятный психологический климат в трудовом коллективе; организовывать совместную деятельность и руководить ею; работать в команде, оценивать и мотивировать сотрудников; работать в коллективе, знать методы управления, уметь организовывать работу исполнителей [129, с. 130–132]. Все это определяет цель современной системы высшего образования, а именно: обеспечить подготовку специалистов, обладающих профессиональным мышлением, готовых всесторонне проявлять свои знания на практике, развивать креативные способности, сохранять готовность к обучению и саморазвитию на протяжении всей жизни.

С учетом разделения процесса подготовки специалистов на две категории согласно Болонскому соглашению с 2010 г. повсеместно сократилось учебное время подготовки работников с начальным высшим образованием, т.е. бакалавров. По сравнению с предыдущей пятилетней системой подготовки, время для обучения профессиональным навыкам урезано на 1 год. Для экономики страны это не так уж и плохо (активнее осуществляется приток новой рабочей силы), при этом эмпирические исследования автора показывают, что преподаватели и работодатели отмечают ухудшение подготовки и снижение качества профессиональных знаний у выпускников

современной высшей школы. Помимо этого существуют еще и другие проблемы, с которыми преподаватели сталкиваются все чаще. Возникновение этих проблем лежит в плоскости разрушительного воздействия единого государственного экзамена, который влияет на полноценную подготовку учащихся, где во главу угла ставится умение запомнить большое количество разрозненных фактов, а не принципы, где системный подход утрачивает свою значимость и ценность вообще. Как практикующий педагог автор ежедневно сталкивается с трудностями образовательного процесса в студенческой среде экономического вуза из-за того, что навыки самостоятельной и системной работы оказались недоразвиты в школе. К ним относятся недостаточные навыки работы с поиском информации, неразвитость умений анализировать и обобщать полученную информацию, делать промежуточные и итоговые выводы; низкие способности в области систематизации уже полученных знаний; низкая познавательная активность; желание сдать материал во время проверочных работ за счет систематического списывания, подсказок друг другу; форсирование притока знаний только в экстренных случаях (перед зачетом или экзаменом; ориентация не на получение глубоких и всесторонних знаний по предмету, а на быстрый удовлетворительный результат; стремление отличиться, получить награду за участие в научно-исследовательской работе не «ради профессии/науки», а ради очередной галочки в графе «Личные достижения» в целях получения повышенной стипендии, гранта, возможности поучиться за границей. При этом борьба за гранты, предоставляемые студентам Финансового университета различными фондами, банками и крупными фирмами, зачастую стимулирует у студентов не желание оказаться реально лучшим, а умение расталкивать локтями конкурентов.

Может показаться, что негативных фактов в современной образовательной системе и в процессе преподавательской деятельности значительно больше, чем позитивных моментов. Все они в той или иной мере могут влиять на процесс подготовки специалиста, при этом гуманистическая парадигма педагогического процесса в России претерпевает деформацию. Однако существует большое число студентов, которые ориентированы именно на получение глубоких знаний в области выбранной профессии. Как помочь им? Есть ли способы повлиять на ситуацию и изменить ее в лучшую

сторону? Как смягчить противоречия между социальным запросом общества на подготовку специалиста высокого класса и минимизированным количеством часов, отведенных на эту самую подготовку в высшей школе? Возможно, одно из решений кроется в обеспечении интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов вуза. Данное условие возможно реализовать за счет расширения границ образовательного пространства: использование возможностей социальной среды, времени и пространства для познания и самопознания будущей профессии и обогащения опыта самореализации в процессе самообразовательной деятельности [97, с. 1–24].

Использование этого условия в образовательном процессе позволяет эффективно осваивать социальный опыт, а именно: интегрировать общие, специальные и межпредметные знания; совершенствовать личностные и профессиональные качества обучающихся; развивать опыт самостоятельного проектирования собственной жизнедеятельности.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности тем самым способствует обеспечению научной углубленности в предмет, расширению рамок получения профессиональных сведений.

Обогатить внеаудиторную самостоятельную деятельность, направленную на развитие самообразования, возможно с помощью нетрадиционных форм и методов включения студентов в профессионально ориентированную деятельность, предполагающую проектирование, моделирование, конструирование, исследование различных аспектов будущей профессии на иностранном языке, создание «виртуального репетитора».

В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности при определенных уровнях обучения, воспитания и развития студентов происходит «переход» самоорганизующейся, саморазвивающейся личности к более широкой системе социальных отношений — за счет расширения границ аудиторной и внеаудиторной деятельности. Этот переход носит нелинейный характер и выступает на определенном этапе воздействия социальной среды, которая определяет установки, поведение, действия студентов, но отнюдь не случайно, а посредством норм, выработанных самой личностью на основе своего позитивного опыта.

Таким образом, речь идет об определенном поле культурной интеграции, т.е. системе средств, создающих условия приобретения студентами способов и приемов социального взаимодействия, навыков практической жизнедеятельности как значимого базиса образования будущего профессионала, которая представляет собой определенную альтернативу существующей (традиционной) системе вузовской подготовки.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности в профессионально ориентированном иноязычном образовании будущих экономистов может существовать и без этого поля или при слабо выраженном проявлении его педагогического вектора, но тогда эта интеграция лишает образовательный процесс личностного потенциала. Это поле выступает как бы точкой равновесия двух процессов [64, с. 1–24].

Анализ исследуемой проблематики позволил выявить доминирующие принципы развития самообразовательной деятельности в процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности: принцип интеграции среды, общения и деятельности в вузе; принцип педагогической поддержки; принцип самореализации личности в процессе самообразования.

Данный вид интеграции осуществляется за счет развития субъектной позиции студентов на основе саморефлексии, включения в ценностно-значимую деятельность; развития коммуникативных способностей обучающихся за счет расширения опыта социально-профессиональных отношений.

Обеспечение преемственности аудиторной и внеаудиторной деятельности должно происходить с учетом возможностей среды для эффективной самореализации, саморазвития, самовоспитания личности студента (табл. 3.1). Определение спектра проблем в процессе подготовки востребованного на рынке труда специалиста помогает сформулировать и спроектировать дальнейшую педагогическую деятельность по устранению противоречий между ожиданиями социума (желанием, чтобы экономика страны развивалась с помощью профессионалов полноценно и по возможности безболезненно для основной массы граждан) и личными стремлениями специалистов финансово-экономической сферы.

Задачи, формы, методы и предполагаемые результаты обеспечения интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности в целях подготовки конкурентоспособного специалиста

Задачи	Формы и методы	Результат
Побуждение интереса к внеаудиторной деятельности	Авторский лекционный курс «Теория и методика профессионального самообразования» (лекция-обобщение/-анализ/-презентация/-проект/-беседа)	Индивидуальные способы адаптации студентов к аудиторной и внеаудиторной деятельности
Педагогическая поддержка стремления студентов к различным видам деятельности	Коллективные и индивидуальные формы работы (заседание студенческого ученого совета, брифинг, пресс-конференция, аукцион, экскурсия, мастер-класс)	Вовлеченность в когнитивные и коммуникативные процессы
Развитие коммуникативных навыков	1. Сочетание традиционных и инновационных стратегий в коммуникативных взаимодействиях на лекциях, семинарах, конференциях, профессиональной практике, во время тестирования полученных знаний с помощью электронных устройств 2. Поощрение участия в проводимых воспитательных мероприятиях, способствующих сплочению как новичков-первокурсников, так и студентов старших курсов	Развитие самостоятельности в поиске, обмене, анализе, систематизации информации  Актуализация коллективных взаимодействий
Акцентирование в содержании образования на субъектной позиции обучающихся	Руководство исследовательской работой (мотивирование студентов к выражению самопроявления, субъектной позиции и индивидуального стиля учения)	Осознание студентами личностно-значимых ситуаций
Развитие рефлексивных умений	Содействие педагогов в стремлении обучающихся к саморазвитию, самоопределению, самоуправлению	Формирование субъектной позиции в отношениях с малыми группами и в социуме; выработка адекватной Я-концепции



Как упоминалось выше, в процессе подготовки специалиста экономической и финансовой сферы (а с учетом перехода на двухуровневую систему подготовки — бакалавра или магистра) перед преподавателями иностранного языка неязыкового вуза стоит задача максимально полно учитывать специфику профессиональной деятельности будущих экономистов и финансистов. При этом срок подготовки профессионального экономиста сократился до 4 лет (в бакалавриате). Одновременно с этим 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 технологий, интенсифицирующих профессионально ориентированное иноязычное образование в неязыковом вузе, коим является Финансовый университет.

Безусловно, при интенсификации учебного процесса по иностранному языку нужно ориентироваться на максимальное освобождение преподавателя от работы, которая может быть выполнена средствами информационных технологий. В этом случае у преподавателя будет больше времени на развитие и отработку навыков устной речи. Именно она сейчас востребована во всех компаниях, сотрудничающих в той или иной мере с иностранцами. Следовательно, одна из главных задач преподавателя неязыкового вуза на современном этапе — возможность 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 которых 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 [14, с. 109–112]. Следовательно, текстовые материалы должны стать полноценным средством организации самостоятельной работы будущих экономистов, способным объяснять фонетический, грамматический и лексический материал, обеспечивать его тренировку в достаточном количестве упражнений и мгновенный контроль их выполнения.

Аспекты самостоятельной работы студентов следует расширить 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 руководством преподавателя. Доступ к информационной системе необходимо сбросить 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 [35, с. 311–315].

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

- 1) организовать новый вид самостоятельной подготовки, при котором образовательная деятельность студентов методически организована и автоматически контролируется;
- 2) выделить приоритетное творческое направление деятельности преподавателя, освободив его от трудоемкой рутинной работы;
- 3) 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 [63, с. 217–222]:

1) создание учебных материалов преподавателями на любом иностранном языке;

2) внедрение этих материалов, включающее их освоение обучающимися;

3) контроль деятельности студентов в автоматическом (предусмотренном программой) и дистанционном режимах (анализ преподавателем протокола ошибок обучающегося, выполнение и проверка коммуникативных упражнений).

Следующим этапом в процессе использования электронного репетитора студентами 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:

1) 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;

2) 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;

3) 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, включающего контроль, выявление динамики развития, применение выделенной системы критериев, уровень сформированности умений и навыков, их степень сформированности.

Как же на практике реализуется эта идея в Финансовом университете? В соответствии со спецификой дисциплины «Английский язык», принципами Болонской конвенции и программой «Иностранный язык» для вузов финансово-экономического профиля (авторы Ковтун Л.Г., Дубинина Г.А.) самостоятельная работа студентов с использованием электронного (виртуального) репетитора на кафедре «Иностранные языки-2» представлена следующим образом (табл. 3.2):

Таблица 3.2

Ресурсы Финансового университета, используемые преподавателями для активизации навыков речевой деятельности студентов по дисциплине «Английский язык»

Формы работы	Электронный ресурс Финансового университета, год издания	Тип доступа
1	2	3
Выполнение учебных заданий, предусмотренных в электронных пособиях	<i>Староверова Н.П., Церковная Н.В.</i> и др. Учебные задания по английскому языку для самостоятельной работы студентов II курса. 2009	Через медиатеку
	<i>Дробышева Н.Н., Звягинцева Е.П., Маркова Н.А.</i> Тестовые задания по английскому языку по деловой переписке и банковской корреспонденции. 2010	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.</i> и др. Тестовые задания по английскому языку для рубежного контроля знаний студентов первого/второго/третьего года обучения в бакалавриате. 2012	CD для применения в комп. классах и через систему АСТ
Работа с лингафонными курсами	Интерактивный обучающий курс «Business Targets», лицензионный CD	Через медиатеку
Подготовка и проведение кейс-анализа	<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 ролевых и деловых игр в научных кружках по английскому языку. 2011	Через портал
	<i>Звягинцева Е.П.</i> Методические указания к проведению кейс-стади по теме «Культурные диверсификации в процессе межличностного и делового общения». 2013	CD

Окончание таблицы 3.2

1	2	3
Работа с использованием оригинальных источников (обзоры статей по узкой специальности)	<i>Южакова Н.Е., Ашиткова Н.А.</i> и др. Сборник текстов для развития навыков межкультурной коммуникации. 2008	CD
	<i>Масалова В.Н., Маркова Н.А.</i> и др. Учебные задания для развития навыков письменной речи для студентов второго года обучения в бакалавриате. 2011	Через портал
	<i>Белоглаш М.А., Лузанова Н.П.</i> Сборник текстов для развития навыков чтения литературы для студентов III курса по специальности «Анализ рисков». 2010	CD
Составление аннотаций и рефератов	<i>Благодетелева Н.К., Соловьева М.В.</i> Сборник текстов по финансово-экономической тематике для реферирования. 2011	CD
	<i>Серебрякова О.М.</i> Методические указания к написанию эссе для студентов первого курса бакалавриата очной формы обучения. 2011	Через портал
	<i>Староверова Н.П.</i> 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.</i> и др. Методические указания к проведению кейс-стади «Особенности межкультурной коммуникации». 2010	CD
	<i>Ефимова Н.И., Куликова О.О.</i> и др. Лингвострановедение для студентов экономических специальностей. 2011	Через портал

Как видно из приведенных выше источников (табл. 3.2), большая часть речевых навыков может отрабатываться студентами и в процессе самостоятельной подготовки. Исключение составляет только говорение, которое практически невозможно улучшить без участия опытного преподавателя. Именно поэтому текущая задача, стоящая перед преподавателями кафедр «Иностранные языки», — найти

пути решения этой проблемы не только за счет увеличения аудиторной (включение в сетку часов дополнительных занятий (факультативные занятия, курсы по выбору и т.д.)) и внеаудиторной нагрузки (кружковая деятельность, подготовка к Неделе иностранного языка и Ежегодной международной научной студенческой конференции), а за счет создания специальных программ. Таким образом, интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности является перспективным направлением в разработке новых подходов и педагогических технологий профессионально ориентированного иноязычного образования будущих экономистов. При выполнении данного условия можно прогнозировать улучшение качества подготовки конкурентоспособного специалиста, а следовательно, и более качественное развитие экономической системы страны.

### 3.3. Сочетание традиционных и инновационных технологий при обучении профессиональному иностранному языку в многоуровневой системе подготовки

В соответствии с современной образовательной парадигмой отвечающая ей система обучения иностранным языкам должна опираться на компетентностную модель подготовки профессионала, в рамках которой цели и результаты образовательного процесса формулируются в терминах компетенций [51, с. 50].

Формирование компетенций в высшей школе стало технологическим процессом. Его успешное осуществление зависит от владения педагогическими технологиями (точнее, образовательными), как традиционными, так и инновационными. Разница традиционных и инновационных методик заключается в подходах и методах.

Под технологией обычно понимается совокупность приемов и действий, выполняемых в определенной последовательности, позволяющих реализовать тот или иной метод обучения. Другими словами, технология — это метод, четко прописанный, как алгоритм. В определенном контексте понятия «методика» и «технология» могут использоваться как синонимы. Примером может служить технология работы с кейс-стади, проектная технология и т.д. В зару-

бежной педагогике под технологией часто понимается конкретный, даже узкий прием.

Современные педагогические технологии отличаются от традиционных тем, что они не только обеспечивают передачу и эффективное усвоение предметных знаний, но и способствуют формированию у учащихся навыков самостоятельного получения знаний. Примерами инновационных технологий являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве и т.д.

В настоящее время принято считать, что основная цель изучения иностранного языка — формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Подобная цель достижима использованием сочетания двух методик: классической и коммуникативной с элементами лингвосоциокультурного подхода. Такой подход по сути реализован в оксфордских и кембриджских пособиях по иностранному языку, так как в основу работы большинства курсов положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Однако если мы говорим о становлении профессионального языка, то только этими пособиями не обойтись ввиду отсутствия переводных упражнений, фрагментарности или отсутствия текстов, нереализованности принципа цикличности, минимального запаса профессиональных лексических единиц даже в пособиях по ESP. Каждое пособие рекомендуется применять в комплекте с другими изданиями, и поэтому выбор разумного учебно-методического обеспечения для каждого курса всегда представляет проблему [50, с. 87].

На данный момент проблема решается таким образом: в бакалавриате на третьем курсе при обучении по специальности «экономика» используются следующие учебники и пособия:

1) «Английский язык: экономика и финансы: Environment, Majors» (авторы Г.А. Дубинина, И.Ф. Драчинская, Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова);

2) I. MacKenzie. English for the Financial Sector. Professional English. CUP. Cambridge. 2012;

3) I. MacKenzie. Professional English in Use. Finance. CUP. Cambridge. 2012.

Учебник «Английский язык: Экономика и финансы (Majors)» посвящен базовым дисциплинам в области финансов — банковскому делу, финансам предприятий, учреждений, организаций и налоговой системе государства и используется в курсе в качестве базового.

Новизна данного учебника проявляется как в содержании предлагаемых материалов (например, дискуссия по поводу применения принципов исламского банковского дела при покупке квартала Челси-баракс в Лондоне в 2006 г.), так и в возможности использования широкого спектра инновационных образовательных технологий в процессе обучения иностранному языку (кейс-анализ; мультимедийные презентации с использованием программы PowerPoint; ролевые игры и интернет-поиск). Каждый раздел учебника последовательно представляет основные разделы морфологии и синтаксиса английского языка. Грамматический материал отрабатывается на лексическом минимуме соответствующей темы раздела. Все разделы учебников снабжены заданиями для студентов, формирующими и развивающими их умения в интернет-поиске и подготовке мультимедийных презентаций.

Материалы упомянутых иностранных пособий охватывают ту же тематику, что делает возможным их применение в комплексе с учебником Majors. Особую ценность представляют материалы для аудирования, задания на работу в малых группах, на ведение дискуссии, а также на отработку навыков письменного и устного делового общения.

Что касается обучения магистрантов иностранному языку, то там выбор был сделан в пользу иностранных пособий. Наиболее удачной представляется комбинация традиционных учебных пособий по ESP с онлайн курсами [151, с. 99].

Для обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре по специальностям «экономика» и «менеджмент» используются следующие учебные пособия:

1) I. MacKenzie. English for Business Studies. Professional English. CUP. Cambridge. 2010;

2) J. Pratten. Absolute Financial English. Delta Publishing, 2010;

3) I. MacKenzie. Professional English in Use. Finance. CUP. Cambridge. 2010;

4) Cambridge Financial English. Blended Learning Course. Brendan Fournier with Cambridge ESOL, and ACCA. Cambridge. 2012. Курс онлайн и teacher s.



Данные пособия выводят студентов на уровень С1, охватывают как общеэкономическую тематику, так и узкопрофессиональную, обеспечивают сочетание аудиторной и самостоятельной работы. Более того, все эти курсы рекомендованы для подготовки к международному экзамену по финансовому английскому ICFE (International Certificate in Financial English).

Сочетание указанных пособий позволяет реализовать следующие подходы к обучению иностранному языку в магистратуре:

- развитие практических иноязычных умений и навыков, приобретенных в бакалавриате;
- построение обучения с учетом специфики профессиональной деятельности магистрантов;
- формирование учебных умений, позволяющих самостоятельно приобретать новые знания по будущей специализации;
- выработка навыков самостоятельной работы с иноязычной литературой профессионального характера;
- реализация двух составляющих — образовательной и научно-исследовательской [161, с. 91].

Пособие (1) является логическим продолжением пособия того же автора «English for the Financial Sector», изученного в бакалавриате. Оно содержит образовательные и информационные материалы профессионального характера (организация финансового сектора, банковское дело, рынки ценных бумаг, рынки FOREX, производные финансовые инструменты и др.) и задания, отрабатывающие навыки межличностной, деловой и профессиональной коммуникации в активной и интерактивной формах (интернет-поиск, ролевые игры, кейс-анализ, задания на межкультурную коммуникацию). Дается много заданий на разные формы письменной речи с хорошими методическими указаниями по ее формированию. Тематика упражнений на аудирование отражает современные тенденции финансового сектора.

Пособие (3), которое мы используем и в бакалавриате — по сути справочник, который может быть использован для повторения лексики по той или иной теме. Он снабжен ключами для самопроверки. Пособия (2), (3) и (4) используются для формирования профессионального языка специальности. Пособие (2) содержит задания в формате экзамена ИКФИ, используется преимущественно для развития навыков аудирования по профессиональной

тематике в классе. Задания на чтение выполняются магистрантами самостоятельно.

Он-лайн курс Cambridge Financial English (4) ориентирован на приобретение языковых навыков, необходимых для сдачи профессиональных экзаменов на английском языке (ACCA Papers). Многие наши магистранты готовятся или уже начали сдавать подобные экзамены. Этот он-лайн курс содержит 20 уроков, тематика которых сильно акцентирована на бухучет и финансы. В основе курса лежит идеология *blended learning*, удачно сочетающая аудиторные часы (*face-to-face*) с самостоятельной работой в режиме *on-line* в рекомендованном соотношении 1 : 3.

Курс основан на активных методах обучения. Каждый урок начинается с кейса, дополнительная информация по которому дается в виде видеоклипов выпусков новостей, ролевых игр и т.д. Вводится профессиональная лексика и базовая фактическая информация, предлагаются задания на функциональную грамматику, лексику и деловую переписку, проверяется правильность выполнения заданий в тестовой форме в автоматическом режиме. Занятия в аудитории преимущественно посвящаются обсуждению темы в монологическом и диалогическом режимах (устный отчет по кейсам, ролевая игра, дискуссия), отработке логики, формы и структуре высказывания. Поощряется работа в малых группах. Для этого к каждому уроку имеются материалы для учителя *Teacher's*. По сути это готовые сценарии для работы в аудитории по материалам курса (*face-to-face sessions*).

Использование онлайн курсов с аудио- и видеокomпонентами, тестированием, ИКТ и дополнительными заданиями для тренировки языкового и речевого материала в режиме самостоятельной работы позволяет уделять больше времени и внимания развитию продуктивных видов речевой деятельности в аудитории и делает возможным использование активных и интерактивных форм занятий, настоятельно рекомендуемых к использованию в магистратуре.

Вернемся к упоминанию о том, что в процессе изучения иностранного языка должны также достигаться воспитательная, образовательная, развивающая и другие цели, которые реализуются в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

В связи с этим хотелось бы описать, как в образовательном процессе находит отражение такой важный вопрос, как профессиональная этика бухгалтеров, аудиторов и других работников финансово-экономической сферы.

Как показывает наш опыт, российские студенты, будь то бакалавриат или магистратура, всегда испытывают трудности, когда речь заходит об обсуждении этических проблем. Тем не менее эти проблемы постоянно поднимаются международными профессиональными сообществами, входят в программу международных экзаменов по иностранному языку и специальности (например, ICFE и бумаги ACCA), охватываются профессиональными стандартами и, следовательно, не могут быть проигнорированы в процессе обучения иностранному языку. Эта та тема, где наиболее эффективный прием — анализ кейс-стади.

В бакалавриате (третий курс) используется прием анализа мини-ситуаций на уроке, требующих этического решения. Ряд таких ситуаций приведен в Teacher's к онлайн курсу Cambridge Financial English. Например, необходимо 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.*

Последовательность работы следующая. Обсуждается, что такое этика вообще и профессиональная в частности. Затем повторяются правила выдачи кредита в банке. Далее в мини-группах по 2–3 человека обсуждается описанная ситуация. Проводится общее обсуждение, не предполагающее принятия решения; ситуация раскрывается в форме ролевой игры. Ролевые карточки (также из Teacher's к онлайн курсу Cambridge Financial English) предлагают возможные варианты, соответствующие кодексу профессиональной этики, и вместе с функциональной лексикой, выражающей сомнения, колебание, негодование, опасение и т.д., позволяют придать речи эмоциональную окраску и одновременно отработать навыки дискуссии.

В Absolute Financial English есть более сложный кейс на профессиональную этику бухгалтера, не требующий специальных знаний профессии, а ставящий вопрос, что должно превалировать при приня-

тии решения — личные или корпоративные интересы, особенно если на бухгалтера оказывается давление со стороны. Данный кейс сопровождается заданиями на перефраз, вычленение основной информации, работу с лексикой, свертку текста, анализ альтернатив (сравнение и сопоставление). Такой кейс требует домашней подготовки и может быть использован на курсе по выбору у студентов бакалавриата четвертого курса. Задания в учебном пособии не предполагают работы с кейсом по стандартному формату, хотя, так как этот кейс требует принятия решения и позволяет сформулировать и проанализировать альтернативы, можно провести его анализ по кембриджскому или оксфордскому формату с написанием отчета.

Для магистратуры огромный выбор кейсов по этике в разных областях финансов предлагает в Интернете в открытом доступе Tepper School of Business, Arthur Andersen & Co. 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?*

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 со следующими 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.

Для магистрантов обсуждение подобных кейсов создает ситуацию, максимально приближенные к ситуациям профессионального общения. Написание отчета по кейсу развивает навыки профессиональной письменной 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 используются в магистратуре по программе «Международный учет и аудит». Они вызывают большой интерес у магистрантов и отражают основные идеи компетентностного подхода, способствуя развитию самостоятельности учащихся, ориентируясь на конечные результаты обучения и применение знаний в практической действительности.

#### 3.4. Значимость изучения иностранного языка в профессионально ориентированном образовании

Сегодня можно с уверенностью сказать, что одним из самых важных факторов, оказывающих влияние на течение, изменение и преобразование социального и экономического аспектов жизни любого государства, является стремительно набирающий скорость процесс глобализации. Весь процесс мирового развития человеческой цивилизации — свидетельство неуклонного сближения народов, слияния их социальных, культурных и экономических аспектов жизни и деятельности. Необходимость объективного учета такого развития всемирных общественно-экономических процессов, быстрых темпов роста взаимосвязей отдельно взятых стран и народов, более тесного взаимного проникновения культур становится все очевидней.

Процесс глобализации в широком смысле слова означает возникновение своего рода симбиозной мировой культуры и слияние национальных традиций наибольшего количества существующих стран и народностей. Она предполагает укрепление сотрудничества между отдельными государствами и, как результат, всеобщее взаимное проникновение практически во все сферы социальной жизни, в том числе и в образование.

Учитывая весьма активное вхождение России в мировую экономическую систему на современном этапе, создание быстро разви-

вающихся партнерских связей с зарубежными странами, возникает назревшая необходимость в специалистах, отлично владеющих не только высокими профессиональными навыками и умениями, но и обладающих хорошим уровнем знания иностранного языка и способных применить его на практике в процессе общения с представителями иностранных организаций. На современном этапе развития общественно-экономических связей хороший уровень владения иностранным языком стал одним из основных факторов профессиональной подготовленности студентов — выпускников неязыковых вузов к осуществлению их будущей профессии. На основании этого можно утверждать, что система подготовки специалистов в неязыковых вузах должна соответствовать существующему социальному заказу. Следовательно, одна из приоритетных задач, стоящих перед вузами сегодня, — создание такого процесса обучения, который стал бы фундаментом формирования учебной и профессиональной деятельности по подготовке и воспитанию высококвалифицированных специалистов. Он также должен способствовать повышению их общекультурного уровня, расширению границ кругозора, формированию творческого отношения к своему труду.

Следовательно, задачей высшей школы на современном этапе является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемых на основе выявления их основных особенностей как объекта познания и предметной деятельности [70, с. 139]. В свою очередь, профессиональная направленность высшего образования предполагает отбор и структурирование обучающих комплексов, которые могут способствовать становлению и развитию личностных и профессиональных качеств будущего специалиста.

Образование — достаточно консервативная структура, но под влиянием объективных факторов взаимного проникновения культур и развития социально-экономических факторов сейчас в России существует тенденция к интеграции в области методики и педагогики, что выражается во взаимной зависимости и синхронизации существующих национальных образовательных систем. В настоящее время актуально объединение педагогических усилий, имеющих целью формирование таких специалистов, которые бы высоко ценились на рынке труда. Таким образом, у будущих специалистов необходимо формировать такой уровень профессионально значимых качеств, умений, навыков, знаний, который даст им возможность

успешно работать в иностранных и совместных предприятиях и фирмах разнообразных отраслей промышленности и сфер производства не только в пределах нашей страны, но и за рубежом.

Профессиональная деятельность — неотъемлемая часть жизни человека. Независимо от ее содержания, степени сложности, уровня требований, предъявляемых к работающему специалисту, ответственности и квалификации, она определяет весь жизненный уклад личности, отражает и формирует систему ценностей и взглядов, ближайшие и перспективные цели и задачи. В усложняющихся и постоянно меняющихся условиях современной жизни возникла необходимость помочь студентам стать субъектами профессионального познания и общения, т.е. научить их самостоятельно и активно определять течение своей профессиональной деятельности и по возможности управлять этим процессом. Глубокое познание себя как профессионально состоявшегося индивидуума личностью является в этом залогом успеха.

Явление профессионального становления личности всесторонне исследовано в русле проблем социологии, психологии, педагогики и экономики. Проблема формирования готовности студентов к профессиональной деятельности привлекала и привлекает внимание многих исследователей. Они рассматривают различные стороны формирования профессиональной готовности студентов в системе высшего образования. В связи с этим можно выделить следующие направления: определение содержания и показателей готовности к профессиональной деятельности (В.А. Слостенин, Г.Е. Зборовский и др.); разработка теоретических основ психологической и нравственной готовности к профессиональной деятельности (Е.А. Дмитриева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.В. Кондрашова и др.); изучение компонентов профессиональной деятельности (Л.Г. Арчажникова, Т.Ф. Садчикова, Н.И. Ястремская и др.). В настоящее время также разработан акмеологический подход российскими учеными (Е.Н. Богданов, Н.В. Кузьмина, Р.И. Хмелюк и др.), стимулирующий целый ряд специализированных исследований, направленных на поддержку развития профессионала новейшими технологиями и методиками, в частности на этапе обучения в высшей школе. Это объясняется тем, что именно этап юности, по мнению исследователей, наиболее благоприятен для выявления, развития и формирования профессионального потенциала, становления профессионально

значимых качеств личности и, как результат, сформированности профессиональной готовности студента.

Профессиональная готовность представляет собой сложное сочетание взаимосвязанных компонентов структуры. Предлагается выделять два структурных компонента: мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный). Некоторые ученые добавляют сюда также мотивационный компонент (В.П. Наумов, Н.И. Ястремская и др.). Скорее всего, правильным было бы понимать под профессиональной готовностью «совокупность нравственных и профессиональных взглядов и убеждений, положительного отношения к деятельности, профессионально значимых знаний и умений, определенных качеств личности» [70, с. 51].

Изучив вопросы, связанные с профессиональной готовностью студентов неязыковых вузов, надо также рассмотреть возможности иностранного языка в системе профессиональной подготовки обучаемых в высшей школе.

Можно с уверенностью предположить, что такой учебный предмет, как иностранный язык, как ни один другой — благоприятная сфера для реализации концепции глобализации в рамках высшего образования. В соответствии с мнением многих отечественных ученых, педагогов, методистов иностранный язык обладает наибольшей открытостью для совершенно различных аспектов человеческой жизни и творчества (Г.А. Бокарева, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.И. Подольский и др.).

Нельзя не упомянуть, что иностранный язык как учебный предмет имеет ряд особенностей. Его первой специфической чертой является ярко выраженный коммуникативный характер. Он служит средством общения, передачи и приема информации, поступающей из мира окружающей действительности. Коммуникативный подход к изучению иностранного языка направлен на развитие у обучаемых умения практически пользоваться иностранным языком, а также соотносить его лексические и грамматические единицы и структурные организации предложений с выполняемыми ими коммуникативными задачами.

Следующая особенность иностранного языка как учебного предмета заключается в том, что он является и средством, и целью общения. Кроме того, любой язык — неограниченная, открытая и гибкая система. Не нужно забывать, что его структура неоднородна, и это



находит выражение в различных аспектах языковых явлений (речь и язык, говорение и понимание). Следующий значимый составляющий компонент — соотношение знаний и умений по данной учебной дисциплине.

Исходя из всех перечисленных особенностей иностранного языка как учебного предмета, можно сказать, что целью обучения этой дисциплине в неязыковом вузе является формирование направленности на получение профессиональной, научно значимой информации студентами, а также направленности, которая позволяет успешно сформировать речевые умения и навыки, дающие возможность успешно пользоваться этой информацией.

На современном этапе широкий круг вопросов, раскрывающих развивающий потенциал иностранного языка в вузе, исследуется и обсуждается российскими и зарубежными исследователями. Поиск направлен на то, чтобы стимулировать речемыслительную деятельность студентов неязыковых вузов, разработать различные виды речевых заданий по иностранному языку, активизировать коммуникативно-познавательную деятельность обучаемых (М.А. Давыдова, Н.В. Дерунова, Г.А. Китайгородская, Н.Ф. Талызина и др.). Отдельно также рассматривается функция иностранного языка в формировании профессиональной готовности будущих специалистов средствами этого предмета (О.И. Горбуненко, О.И. Самойленко и др.).

Рассматривая иностранный язык как средство и цель осуществления коммуникации на иностранном языке, следует обратиться к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам в вузе более подробно. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам стало целенаправленно развиваться в 60-е годы XX в. Его начало было отмечено новым для того времени подходом к изучению иностранного языка через непосредственный коммуникативный опыт учащихся на уроках по его изучению. Авторы различных методик обучения иностранному языку (М.А. Давыдова, И.С. Границкая, А.А. Загороднова, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, И.Е. Пассов и др.) указывают, что при более высоком развитии коммуникативной функции у студентов более очевидной становится вероятность реализации всех аспектов коммуникативной функции речевой деятельности. Все это студент должен связывать со своей будущей профессией непосредственно. Он должен четко представлять себе жизненную необходимость овладения иностранным

языком как одной из главных характерных черт, необходимых для плодотворной профессиональной деятельности в будущем.

В настоящее время существует несколько различных подходов к вопросу о роли иностранного языка в профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов. Однако в целом ученые пришли к выводу, что овладение иностранным языком развивает мышление, память, слух, речевые способности; совершенствует зрительные, моторные и слуховые навыки; способствует улучшению речевого прогнозирования. Таким образом, развитие интеллектуальной сферы и овладение иностранным языком представляют собой единый процесс. Поставленная задача обучить студента вуза иностранной речи как средству общения останется неполной без решения задач, связанных с поиском ответов и решений, определенных понятий, суждений, обобщений, умозаключений, т.е. без последовательных актов интеллектуальной направленности. Изучение иностранного языка студентами неязыковых вузов будет способствовать развитию их речемыслительной деятельности и навыков, умений, а также активизации механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности индивидуумов.

Исходя из личных практических наблюдений за студентами неязыковых вузов, можно говорить о том, что учащимся вузов неязыкового профиля легче иметь дело с иностранными текстами по их специальности, чем с текстами общенаучного характера. Скорее всего это объясняется тем, что, работая с профессиональной литературой по своей специальности, студент попадает в знакомую для него область знаний. В этом случае он может понять содержание текста оригинала по лексическим единицам и профессиональным терминам. Следовательно, на занятиях по проведению ролевых игр и решения ситуативных задач имеет смысл выбирать такие ситуации, которые будут в наибольшей степени приближены к будущей профессиональной сфере. Именно связь с реальной действительностью в рамках своей будущей профессиональной направленности позволит студентам вузов более успешно преодолеть трудности, связанные с учебной деятельностью по усвоению иностранного языка. При изучении иностранного языка в вузе большую роль будут играть межпредметные связи.

Рассматривая место иностранного языка в профессионально ориентированном обучении студентов, следует остановиться более

подробно на объекте обучения иностранному языку. В неязыковом вузе объектом обучения иностранному языку является, как уже говорилось ранее, речевая деятельность. Следовательно, необходимо развивать все виды речевой деятельности на иностранном языке в вузе (слушание, чтение, говорение, письмо). Их сформированность станет основой для формирования профессиональной готовности студентов к будущей специальности.

Хотелось бы остановиться на этом вопросе более подробно. Речевая деятельность рассматривается как активный, целенаправленный процесс общения, опосредованный языковой системой, который обусловлен определенной ситуацией. Основными видами речевой деятельности студентов неязыковых вузов остаются чтение (в свою очередь подразделяющееся на просмотровое, ознакомительное и изучающее), говорение, слушание, письмо. Все они включаются в учебную деятельность студента по получении профессионально значимой информации.

Следует подчеркнуть, что профессиональная ориентация обучения иностранному языку в неязыковом вузе должна осуществляться с учетом моделирования будущей профессиональной направленности обучаемого специалиста, в связи с чем преподаватель вуза должен четко представлять роль иностранного языка в последующей профессиональной деятельности студента. Речевая деятельность всегда является ситуативной, поэтому важнейшей целью здесь становится обучение студентов использованию иностранных речевых средств в процессе решения предложенных учебных задач в таких типовых ситуациях, где он сталкивается с реальной языковой практикой, связанной с будущей профессией.

Еще раз хотелось бы подчеркнуть, что в действующей программе по иностранному языку для неязыковых вузов этому курсу настоятельно рекомендуется придать коммуникативную направленность. Отсюда следует выделение в качестве приоритетной задачи по формированию коммуникативных умений и навыков владения иностранным языком. При этом ставится цель осуществления взаимосвязи обучения всем видам речевой деятельности с учетом профессиональной направленности вуза. В то же время взаимосвязанность обучения различным видам речевой деятельности не исключает, что для наибольшей эффективности учебного процесса в рамках планирования занятий по данному курсу удельный вес каждого

вида речевой деятельности может быть последовательно определен. Учитывая ограниченность количества часов, отводимых для изучения иностранного языка в неязыковом вузе, невозможно требовать одинаково хорошего развития всех аспектов речевой деятельности. Практика показывает, что большинство специалистов испытывают потребность в развитии умений и навыков читать специализированную оригинальную профессиональную литературу наряду с возможностью использовать иностранный язык как средство общения с представителями иностранных фирм. В этой связи оправданно считать именно перевод и говорение основными объектами в обучении иностранному языку в неязыковом вузе, хотя аудирование и письмо также важны в процессе профессиональной коммуникации.

Осуществление практической работы по овладению иностранным языком в неязыковом вузе зависит от рациональности построения курса занятий. В практике преподавания иностранного языка в неязыковых вузах чаще всего используется поэтапно-концентрический метод организации учебного процесса. Стоит отметить, что разделение курса обучения можно считать условным, продвижение к следующему этапу происходит последовательно.

Основываясь на собственном опыте работы в неязыковых вузах, можно придерживаться той точки зрения, что в целом курс обучения иностранному языку в профессионально ориентированном обучении следует делить на следующие этапы: базовый, профессионально ориентированный и этап специальной подготовки. В отношении базового этапа изучения иностранного языка хочется отметить, что в тех неязыковых вузах, где в качестве одного из вступительных экзаменов требуется сдача ЕГЭ по иностранному языку, студенты обладают более высокой языковой компетенцией, что способствует более успешной адаптации обучаемых к требованиям языковой подготовки вуза и более быстрому усвоению базового материала, предлагаемого на начальном этапе учебы в вузе.

Рекомендуется начинать обучение иностранному языку в системе профессионально ориентированного обучения с мотивационного введения, что послужит своеобразным активизирующим началом. Следует также помочь студентам глубже осмыслить и расширить собственные представления о своей будущей профессии, а также роли и месте иностранного языка в ее овладении. На начальном этапе, да и в последующем эффективность овладения всеми видами

речевой деятельности будет во многом зависеть от формирования системы мотивационного обеспечения, она поможет управлять мотивами студентов в течение всего курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Рассматривая отдельные компоненты речевой деятельности, еще раз хочется подчеркнуть необходимость профессиональной ориентации изучаемого материала. Так, при чтении иностранной литературы по специальности для студентов побудительная и познавательная активность должна опредметиться в читаемом ими тексте. Следовательно, при обучении переводу с иностранного языка требуется, прежде всего, четкая профессиональная направленность текстового материала. Это предполагает, что содержание текстов не только должно соответствовать профилю вуза и факультета, но и должна существовать тематическая связь текстов с профилирующими предметами в предлагаемой вузом системе учебно-тематических планов профессиональной подготовки будущих специалистов определенной сферы деятельности. При профессиональной ориентации тренировочных текстов на иностранном языке должна учитываться степень соответствия содержания этих текстов профессиональной компетентности студентов на каждом из этапов обучения, что даст возможность обучаемым использовать с практическими целями информацию, полученную на занятиях по иностранному языку, в своей учебной и исследовательской работе (например, при подготовке докладов, семинаров, написании курсовых работ по специальности). Это является необходимым условием для того, чтобы иностранный язык имел ярко выраженное практическое значение в процессе формирования профессиональной готовности студентов при обучении в вузе.

Необходимо также отметить, что используемый учебный материал на каждом из этапов обучения чтению, говорению, письму и аудированию не должен рассматриваться изолированно. Его обязательно следует структурировать с учетом принципа преемственности в системе предлагаемых тематических циклов. Они должны представлять его как профессионально значимый учебный предмет, последовательно раскрывающий перед студентами свои возможности для более успешного овладения будущей профессией. Такая организация учебного материала создает благоприятные условия особенно на этапе профессионально ориентированного изучения

иностранного языка для формирования устойчивой положительной мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе и способствует поддержанию стойкого интереса к этой дисциплине в целях расширения своих профессиональных знаний. На профессионально ориентированном этапе происходит формирование умений по ситуационному варьированию речевых высказываний в более сложных ситуациях и на новом языковом материале.

Заключительный этап обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки в высшей школе можно условно назвать этапом специальной подготовки. На этом этапе рецептивные виды речевой деятельности приобретают профилирующую функцию посредством сформировавшихся творческих языковых умений. От этапа к этапу студенты в неязыковом вузе усваивают теоретический и практический языковой материал, связанный с будущей профессией, который используется для решения задач, максимально приближенных к конечным целям курса обучения. Для реализации возможности стимулирования различных компонентов сферы обучения преподавателю необходимо широко применять на практике приемы, оказывающие побуждающее воздействие. К ним можно отнести: показ новизны, направленности на межпредметные и межциклические связи, раскрытие научной и практической значимости содержания материала, ориентировать на профессиональную значимость изучаемого по курсу иностранного языка материала. Суть перечисленных приемов — подчеркнуть значимость изучаемых языковых явлений для будущей профессиональной деятельности. Опыт практической работы в неязыковых вузах показывает, что проблемное предъявление материала (метод «Case-study»), четкая постановка речемыслительных задач педагогом, элементы программированного обучения (использование компьютеров, интернет-ресурсов и т.д.), обучающие алгоритмы, методы интерактивного обучения (тематические диспуты, «мозговой штурм», деловые и ролевые игры, инсценировки и т.д.) активизируют рост потребности студентов в изучении иностранного языка. Значимость традиционных методов при обучении иностранному языку также не должна недооцениваться. В тесной связи с используемыми методами преподавания иностранного языка выступают приемы, связанные с использованием дидактических, аудиовизуальных и наглядных средств.

Отдельно остановимся на личности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. Личность преподавателя всегда вызывает интерес и эмоционально окрашенное (положительное или отрицательное) отношение студентов. Следовательно, его педагогическое воздействие эффективно, если он — положительно значимый человек для студентов. Преподаватель представляет собой ведущую фигуру в процессе преподавания иностранного языка. Он был и продолжает оставаться основным коммуникантом для студентов неязыковых вузов, своеобразным навигатором в мире изучения иностранного языка. Реализация на практике индивидуального подхода, педагогический такт, высокие коммуникативные способности, творческая направленность стиля преподавания, стремление к самообразованию и саморазвитию представляются необходимыми педагогическими качествами преподавателя.

Подводя итог сказанному, можно сделать ряд выводов. Процесс изучения иностранного языка в профессионально ориентированном обучении сегодня следует понимать не только как индивидуальную деятельность студентов с учебным языковым материалом, а скорее как особым образом организованное профессионально значимое языковое общение с использованием речевого материала. Любая задача, решаемая на уроке иностранного языка в неязыковом вузе в целях формирования у студентов профессионально значимых языковых навыков, будет способствовать повышению интереса и желания у студентов овладеть иностранным языком для дальнейшего практического использования в своей профессиональной карьере. Непосредственно сам процесс формирования профессиональной готовности будущих специалистов средствами иностранного языка является целостным, развивается последовательно и закономерно, имеет свою внутреннюю логику. Содержание, формы и методы педагогической работы по преподаванию иностранного языка в системе профессионально ориентированного образования при этом выступают в качестве средств подготовки студентов к будущей профессиональной карьере, а динамика формирования речевых навыков и умений владения иностранным языком составляет сущность преподавания иностранного языка в системе профессионально ориентированного образования.

# Глава 4

## Инновационные технологии в обучении иностранным языкам на современном этапе

### 4.1. Современные технологии обучения иностранному языку в неязыковых вузах

Рост интереса к иностранному языку в последние годы обусловлен, несомненно, развитием международных связей во всех сферах жизни и деятельности людей (обмен научно-технической информацией, туризм, подготовка специалистов для работы за рубежом), углублением контактов с зарубежными фирмами, открытием региональных центров английского, немецкого и французского языков и культуры на Урале, просмотром оригинальных фильмов и телепередач, а главное — возможностью реального общения с носителями языка. Это причина объективная. Субъективная причина состоит в том, что владение иностранным языком рассматривается обучаемыми как важное качество, свойство личности.

Коренная перестройка системы образования в целях формирования гармонично развитой, общественно активной личности требует изменения сложившихся тенденций и стереотипа мышления по отношению к организации учебного процесса, к технологии обучения [72, с. 7]. Мы единомышленны с мнением Г.А. Китайгородской,



что сегодня одной из центральных ключевых проблем дидактики, имеющей огромное методическое значение, является проблема обучения и развития, когда процесс овладения знаниями и способами деятельности должен служить средством всестороннего развития личности [72].

Обучение иноязычному общению — важная составляющая профессионального образования, составляющая, обеспечивающая соответствие подготовки будущего специалиста в сфере бизнеса социальному заказу. При формировании модели будущего специалиста необходимо и формирование профессиональных умений для осуществления иноязычного общения. Взаимодействие коммуникантов определяется особенностями их совместной предметно-практической деятельности. Следовательно, процесс обучения иностранному языку должен основываться не просто на ситуациях общения, но и сами ситуации должны иметь под собой реальные основания для общения [4].

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности приводят к необходимости изменения технологий обучения. Под технологией обучения мы, как и А.Я. Найн, понимаем процесс преподавания и учения, состоящий из совокупности методов, средств и приемов обучения и активизации познавательной деятельности учащихся, обеспечивающий определенный стандарт образования [101]. Наиболее продуктивны на сегодняшний день технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности. К таковым мы относим кейс-технологии.

Кейс-метод впервые был использован в Гарвардской школе бизнеса в начале XX в. В 1920 г. после издания сборника кейсов деканом Валлесом Донхэмом был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в Гарвардской школе на методику кейс-стади (обучение на основе реальных ситуаций), что позволяет студентам за период обучения, по оценкам экспертов, изучить практический опыт ведения бизнеса в среднем за последние 30 лет. В России кейс-технологии больше известны разработчикам информационных систем и баз данных, чем педагогам и методистам [134]. Кейс-метод (Case-study) — метод анализа ситуаций. Суть его состоит в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию,

описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. С методической точки зрения кейс — это специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики бизнеса [36]. Кейс представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию.

Мы единодушны с мнением Ю.П. Сурмина, что ситуационная методика станет в ближайшие годы доминирующей в преподавании ряда дисциплин, прежде всего бизнесе и менеджменте. Но уже сегодня в развитии ее наблюдается соединение имеющегося международного опыта построения и использования с национальной методической спецификой, особенностями ментальности и актуальности тех проблем, которые находятся в центре общества и образования [157]. Что касается иностранного языка, то взаимодействие коммуникантов определяется особенностями их совместной предметно-практической деятельности. Следовательно, процесс обучения иностранному языку должен основываться не просто на ситуациях общения, но и сами ситуации должны иметь под собой реальные основания для общения [4].

Специфика кейс-метода, по мнению Ю.П. Сурмина, определяется следующими дидактическими принципами:

- индивидуальным подходом;
- максимальным предоставлением свободы обучаемым в процессе обучения;
- обеспечением студентов достаточным количеством наглядных материалов;
- отсутствием больших объемов теоретического материала;
- активным сотрудничеством преподавателя и студентов;
- формированием навыков самоорганизации; особым вниманием к развитию сильных сторон студента [157].

Использование кейс-метода в учебном процессе позволяет развивать у студентов аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатывать умение анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения.

Работу по созданию и использованию кейсов можно разделить на следующие стадии:

- 1) поиск объекта для написания кейса;
- 2) сбор эмпирической информации для кейса;
- 3) структурирование данных и формирование макета кейса;
- 4) апробация кейса в аудитории;
- 5) изменение, дополнение, адаптация, переструктурирование информации в течение жизненного цикла кейса.

Студенты в ходе реализации концепции кейс-стади несут ответственность за подготовку к занятию и эффективное выполнение заданий по кейсу. Кейс-метод позволяет:

- 1) демонстрировать теорию с точки зрения реальных событий;
- 2) заинтересовать студентов в изучении иностранного языка во взаимодействии с другими дисциплинами;
- 3) активно усваивать знания;
- 4) развивать навыки и умения по сбору и обработке информации, а также коммуникативные умения.

Реализация заданной ситуации при изучении иностранного языка вносит следующие важные элементы в учебный процесс:

- 1) обеспечивает последовательный переход от овладения знаниями к самостоятельному их использованию;
- 2) позволяет преподавателю осуществлять обратную связь не только на уровне знаний, но и на уровне умений;
- 3) дает возможность учащимся реально понять межпредметные связи и их значение в профессиональной деятельности.

Для того чтобы студенты эффективно использовали данный инструментальный учебно-поисковой и исследовательской работы, необходимо:

- 1) провести с ними занятие по разработке кейсов, т.е. они должны быть ознакомлены с процедурой создания кейса, алгоритмом его написания. При этом следует акцентировать внимание на том, что написание текста необходимо начинать с предварительного обозначения проблемной ситуации;
- 2) собрать информацию по описанной ситуации или проблеме. Наиболее необычный аспект данной работы состоит в том, что весь материал должен быть представлен в виде единого текста, описывающего ситуацию.

В целом для организации работы студентов по написанию кейса необходимо разработать требования к его написанию и составить

план работы по сбору эмпирической информации. Затем встает вопрос об использовании кейса. Необходимо составить такой кейс, чтобы он был нужным и полезным.

Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

В последнее время большое внимание уделяется использованию элементов проектной методики в обучении иностранному языку. Под проектом подразумевается самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в процессе которой и происходит непосредственное и мотивированное речевое общение [98]. Другими словами, проект — это образец, который лежит в основе деятельности и регулирует ее, это представление о должном, определяющее отношение к существующему, это способ реализации потребностей и проигрывание возможностей.

Метод проектов предполагает выполнение следующих требований:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения);
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- определение конечной цели проекта;
- определение межпредметной взаимосвязи базовых знаний, необходимых для работы над проектом;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Подготовка проекта предусматривает следующие этапы:

- постановка задачи, планирование работы каждого учащегося в группе;
- отбор, классификация и обработка материала;
- выдвижение гипотез решения поставленной проблемы;
- обобщения и выводы;

- защита проекта в классе;
- учет и подведение итогов.

По словам Р.П. Мильруда, проекты необходимы не только в целях тренировки навыков устной речи, но и создания творческого начала в обучении.

Проект предусматривает такие цели, как:

- закрепление изученного материала;
- ликвидацию пробелов в знаниях;
- контроль усвоения материала;
- развитие воображения, фантазии, мышления;
- раскрытие и проявление творческого потенциала обучаемых;
- удовлетворение и радость от работы с языком и над языком,

уверенность в себе.

В проектной работе принимают участие обучаемые с разным уровнем языковой подготовки, учитываются разные уровни деятельности. Для проектной работы характерно индивидуальное обучение, что является главным средством повышения мотивации изучения материала. Проекты могут выполняться не только индивидуально, но и группой студентов. Каждый обучаемый имеет свое собственное задание и вносит свою лепту в общее дело. Использование данного вида работы способствует активизации у студентов познавательной деятельности, развитию воображения, навыков совместной деятельности, умению вести исследовательскую работу, развитию навыков устной речи. Собранная информация в ходе опроса и интервью воплощается в конечном продукте деятельности — сочинениях, статьях, стихах, эссе, которые затем озвучиваются при защите проектов, в устном журнале, радиопередаче или радиошоу, клипе, используется для оформления дневников, фоторепортажей, альбомов, в выпуске стенгазет, коллажей, комиксов, при составлении поздравлений, писем, создании рекламы, для организации и проведения выставок своих работ и проведения персональных выставок и т.д.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, то учебный процесс, нацеленный на становление способности к аутентичному межкультурному общению, рассматривается нами как процесс приобретения обучаемыми индивидуального опыта общения со своей и чужой лингвокультурой. Именно использование элементов данного метода усиливает деятельностный характер обучения и его практическую направленность и обеспе-

чивает «выход» в различные виды деятельности. Кроме того, этот метод нацелен на эмансипацию студента, устранение его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта.

Проектное обучение характеризуется интегративностью, что проявляется не только во взаимодействии и взаимообусловленности различных видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо), но и в необходимости знаний других учебных дисциплин, т.е. интеграции межпредметного знания для решения поставленных задач. Схема заканчивается не контролем, а рефлексией, т.е. анализом накопленного опыта для решения поставленных задач. Именно рефлексия является показателем развития культуры проективного мышления.

В ходе выполнения индивидуальных проектных заданий студенты изучают, отбирают, анализируют и синтезируют данные материалов из газет и журналов, художественных и научно-популярных источников, сети Интернет по изучаемым темам. Таким образом, проект представляет собой уникальную возможность развивать лингвистическую и социокультурную компетенции студентов:

- осуществлять письменный перевод текстов, содержащих определенные грамматические и лексические трудности, владеть способами перевода безэквивалентной лексики;
- составлять статью (эссе) на родном и иностранном языках, давая обоснованную оценку описываемым событиям и фактам;
- понимать аутентичные тексты, выделяя главную мысль, определяя логические связи, находя конкретную информацию (сведения, даты, цифры);
- собирать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию, проводить аналогии, находить противопоставления и делать обобщения при сравнении явлений культуры.

Проектное обучение — один из путей преподавания иностранного языка, возникших в ответ на потребность общества. При помощи данной методики формируется положительное отношение обучаемых к изучению иностранного языка, минимизируются стрессовые ситуации, происходит самостоятельное пополнение багажа знаний, что является важной предпосылкой для дальнейшего самообразования. Использование элементов проектной методики при обучении французскому языку представляет собой уникальную возможность

для обогащения коммуникативной компетенции студентов и для их включения в активный диалог культур.

Иностранный язык как элемент культуры народа — носителя данного языка служит для обучаемых «окном в мир» (И.Л. Бим), а также развивает личность обучаемого. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения иностранным языком для каждого студента. При помощи Интернета студент погружается в искусственно созданную языковую среду. Л.В. Щерба считал, что «...изучение языка вне условия постоянного иностранного окружения, естественного или искусственного, — вещь трудная, требует способности к абстракции, большой активности и способности к упорному труду. При поурочном (индивидуальном или коллективном) обучении не существует каких-либо ... методов, при помощи которых усвоение языка происходило бы без особого труда и напряжения» [190].

Общепризнано, что глобальная сеть стала неотъемлемой частью нашей действительности. Использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении с учетом уровня обученности студентов, их способностей, склонностей и т.д. Для обучения иностранным языкам Интернет предоставляет следующие возможности:

- поиск, извлечение и использование информации;
- использование новой формы коммуникации на иностранном языке, позволяющей передавать не только письменные тексты, но и изображения (гипертексты), а также озвучивать послания [64];
- активизацию лексического запаса, а именно бизнес-терминологии;
- обеспечение процесса обучения новыми ранее недоступными материалами, которые делают учебную деятельность более эффективной и интересной;
- профессиональную ориентацию;
- изучение поликультуры в условиях глобального образования;
- разрушение культурных стереотипов и преодоление предубеждений;
- использование дистанционного обучения;
- предоставление собственной информации в виде web-документов (создание web-страниц и web-сайтов) и ее размещение в сети.

Использование интернет-ресурсов способствует расширению культурного, гуманитарного кругозора студента. Интернет дает

возможность студенту познакомиться с различными взглядами на изучаемый материал, что неизбежно скажется и на стиле обучения: он станет более демократичным. Неимоверно ускоряется и повышается качество освоения иностранного языка, так как все получаемые тексты аутентичны, порождены носителями современного живого языка. Можно даже принять участие в создании неологизмов, которые буквально сотнями ежегодно порождает сам Интернет с его потребностью в сжатом и точном отображении мысли, эмоции, оттенка смысла [118]. Интернет открывает неограниченные возможности общения, привносит ощущение свободы, открытости мира, возможность открыто общаться со сверстниками за рубежом, познакомиться с их жизнью, нравами, обычаями, постичь дух нации. Эмоциональность и доверительность между сверстниками при общении через глобальную сеть оказывает определенное психотерапевтическое воздействие.

Использование компьютерных технологий на уроках иностранного языка аналогично тому, что используется в любых предметных областях. Преподаватель может разместить программу своего курса на интернет-сайте. Преподаватели совместно со студентами могут проводить онлайн-форумы, обмен электронной почтой (дневники, вопросы-ответы, домашние задания), студенты могут делать индивидуальные или групповые презентации в *PowerPoint*. Однако задача преподавателя — научить студентов не просто читать информацию, но и анализировать, и интерпретировать ее.

Во Франции разработаны программы, предназначенные для самостоятельного изучения французского языка как иностранного. Приведем некоторые из них в качестве примера:

1) лингвистические программы — *Apprenez le français avec Internet, Enseignez le français avec Internet, Accord*. [www.didieraccord.com](http://www.didieraccord.com);

2) грамматические программы — *Ecriture interactive*. <http://www.cur-archamps.fr/edres74/ressourc/motcrois/Welcome.html>; *Exercices de français*. Carmen Vera Pérez, <http://pages.infinet.net/jaser2>.

Общеизвестно, что Интернет снизил пространственные, временные и финансовые барьеры в распространении информации и открыл прекрасные возможности в дистанционном обучении. В США более 50% высших учебных заведений используют онлайн-программы.



Пользуясь Интернетом, студент имеет возможность:

- расширить свой кругозор на основе информации, содержащейся в сети;
- получить информацию о конкурсах и грантах;
- получить программное обеспечение;
- осуществить переписку со своими друзьями;
- осуществить свободную беседу в реальном масштабе времени;
- выбрать и заказать книги в интернет-магазинах;
- найти работу;
- развивать свои творческие способности и осуществить самообразование.

Можно выделить следующие преимущества использования интернет-ресурсов на уроке иностранного языка:

- создание комфортной среды обучения для студента;
- повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- интенсификация и индивидуализация обучения в сочетании с лучшими возможностями для коллективной работы на уроке;
- большие возможности наглядного предъявления языкового материала;
- развитие всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение);
- совершенствование навыка самостоятельного обучения и исследования;
- объективная оценка результатов действий студентов.

Итак, использование интернет-ресурсов при изучении иностранного языка становится в настоящее время наиболее актуальным. Немногие российские студенты имеют возможность посетить страну изучаемого языка. В основном они путешествуют виртуально. В данном случае именно Интернет является основным источником подавляющего большинства информации, из которой студенты черпают знания об иностранном языке и о культуре носителей языка.

Общеизвестно, что с изменением социального заказа изменяются и личные потребности обучаемых, в связи с чем изменяется и отношение к письму, возрастает его роль в учебном процессе. Письменная форма коммуникации на иностранном языке представляет обучаемым возможность приобщиться к культуре страны изучаемого языка, познакомиться с ее историей и географическим положением.

ем, литературой и искусством, бытом, образом жизни народа, его традициями, обычаями и нравами.

На сегодня один из популярных видов общения в письменной форме — электронная почта, которая используется практически во всех сферах производственной деятельности человека. 80% всей корреспонденции осуществляется посредством Интернета или электронной почты. Электронная почта сочетает в себе фактически несколько видов связи: традиционную почту, факсимильную связь и телефон. С ее помощью устанавливаются международные контакты и решаются организационные вопросы.

Благодаря практически мгновенной передаче больших объемов информации значительно упрощается процесс пересылки материалов. Другими словами, скорость — одно из самых основных ее преимуществ. Другим важным преимуществом является то, что письмо может быть доставлено одновременно нескольким адресатам. Электронная почта — это наиболее эффективный, недорогой и крайне простой способ передачи информации во всем мире.

Однако электронная почта как инструмент коммуникации имеет и свои минусы:

- недостаточно надежна и конфиденциальна;
- нельзя получить подлинный экземпляр с подписью;
- может не дойти до адресата по причине неполадок в сети, в программном обеспечении или в компьютере получателя.

Для электронного письма характерна определенная форма и структура, обусловленная интерфейсом почтовых программ. Поскольку электронное письмо по своей форме представляет собой копию обычного письма, то форма предусматривает наличие трех частей: шапки, текста письма и блока подписи. В шапке электронного письма содержится важная информация — статистика письма: дата письма, электронный адрес получателя письма, тема электронного письма, т.е. краткое описание содержания письма. После шапки идет текст письма, т.е. само сообщение, состоящее из приветствия (вступления), основной части и заключения (прощания). Стиль электронных писем такой же, как и стиль писем, но в большинстве случаев электронные письма менее формальные, т.е. более теплые и личные.

В отличие от обычного письма электронное письмо предоставляет возможность одновременной отправки нескольким адресатам, дополнено опцией «невидимая копия» (*blind copy*), пересылкой

сообщения. Письмо можно редактировать, включать в него вложения и ссылки на документы. Также важная черта интерфейса — возможность сохранения сообщений, причем как полученных, так и отправленных, а также их файлирования.

Электронное письмо должно отвечать строгим требованиям: быть ясным и результативным, написанным литературным языком, быть корректным. Электронному письму присущ языковой этикет, соблюдаемый партнерами по общению. По В.И. Далю, этикет — порядок, светский облик внешних обрядов и приличия; принятая условная ломливая вежливость; церемониал; внешняя обрядливость [42]. В новейшем словаре иностранных слов и выражений дано следующее определение: этикет [фр. *étiquette*] — установленный порядок поведения в общественных местах (первоначально при дворе монархов и в межгосударственном общении) [106]. С.И. Ожегов под этикетом понимает установленный, принятый порядок поведения, форм обхождения [109].

Мы единодушны с выводом А.А. Алексеевой, что этикет — это две стороны коммуникации — поведенческая и речевая, поскольку человеческая коммуникация основана на речи [3]. В различных условиях коммуникации, как устной, так и письменной, соблюдаются свои нормы обращения (фр. *Messieurs, Mesdames*; нем. *Sehr geehrte Damen und Herren; Lieber Herr Direktor N.*; англ. *Mr / Vrs / Ms Brown*), приветствия (*Guten Tag!* — Добрый день! Здравствуйте!), благодарности (*Danke (Danke schön)!* — Спасибо!; *Vielen Dank!* — Большое спасибо! *Wir danken Ihnen für.* — Мы благодарим Вас за...), извинения (*Entschuldigen Sie bitte!* — Извините, пожалуйста!; *Verzeihen Sie bitte!* — Простите пожалуйста!), согласия/несогласия (*Genau.* — Точно. *Das stimmt.* — Это верно. *Das stimmt nicht.* — Это неверно. *Ich bin nicht einverstanden.* — Я не согласен.), заключительной формы вежливости (фр. *Amicalement...*; нем. *Mit freundlichem Gruß, Freundliche Grüße; Mit Hochachtung, hochachtungsvoll* (ныне устаревшее); англ. *Yours respectfully; Yours truly...* — С уважением...) и т.д.

Студенты должны знать, что вежливые «*Merci!*», «*Merci beaucoup!*», «*Danke schön*», «*Vielen Dank!*», «*Wir danken Ihnen für*», «*Please*», «*Kindly*», «*Thank you*» могут ускорить выполнение просьбы, заказа, но ими не следует злоупотреблять.

Для электронного письма характерно использование эмоционально-оценочной лексики. Например: «*Ich freue mich, daß Ihnen*

mein Angebot gefallen hat». — «Я рад, что мое предложение Вам понравилось». «We are pleased to have this chance to help you». — «Мы будем рады оказать Вам всю необходимую помощь». «We are looking forward to see you». — «Мы будем рады встрече». Электронное письмо обязательно должно содержать благодарность за внимание к письму, за внимание к просьбе, предложению — вообще за то, что письмо прочитано. Оно должно быть проникнуто подтверждением дружелюбия.

В начале текста письма широко употребляются стереотипные, стандартные выражения, свойственные тому или иному типу письма. Другими словами, для электронного письма характерно использование речевых клише. Клише — речевой штамп, шаблонная фраза, трафаретное выражение. В лингвистическом энциклопедическом словаре клише определяется как стилистически окрашенное средство речи, отложившееся в коллективном сознании носителей данного языка как устойчивый, «готовый к употреблению» и потому наиболее «удобный» знак для выражения определенного языкового содержания, имеющего экспрессивную и образную нагрузку [92]. Клише может составлять как слово, так и целое предложение или высказывание. Приведем примеры из французского, немецкого и английского языков: *Nous vous adressons notre demande de ...* (нем. *Wir wenden uns an Sie mit der Bitte*; англ. *We address you with the request to*) — Обращаемся к Вам с просьбой; *Nous vous prions de bien vouloir* (нем. *Wir bitten um Ihr freundliches Entgegenkommen*; англ. *We ask you to be as kind as to*) — Просим Вас не отказать в любезности; *Nous vous serons (bien) reconnaissant* (нем. *Wir wären Ihnen (sehr) verpflichtet*; англ. *We will be (very) grateful*) — Мы будем весьма признательны; *Nous référant à votre demande du ...* (нем. *Bezugnehmend auf Ihre Anfrage vom ...*; англ. *Referring to your enquiry of ...*) — Ссылаясь на Ваш запрос от ...; *En réponse à votre lettre du ...* (нем. *In Beantwortung Ihres Briefes vom ...*; англ. *In reply to your letter of...*) — В ответ на Ваше письмо от ...; *Conformément à notre accord ...* (нем. *Entsprechend unserer Vereinbarung (Absprache)*; англ. *In accordance with our agreement*) — В соответствии с нашей договоренностью и т.д.

Помимо этого для электронного письма характерно наличие терминов.

Термин (от лат. *terminus* — граница, предел, пограничный знак) — слово или словосочетание, точно обозначающее определенное спе-

циальное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве [105]. Важной особенностью является то, что термины в отличие от слов общего фонда не допускают многозначности в пределах данной отрасли. По Р.А. Будагову, термин — это слово в особой функции, слово, для которого характерна однозначность. Этой особенностью термина обусловлено и другое его свойство: термин обычно лишен эмоциональной окраски [17]. В лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой термин определяется как «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [92]. Терминологическая лексика — особый слой специально культивируемой лексики, которая способствует развитию науки, культуры и бизнеса. Терминологичность — одна из языковых особенностей делового стиля. У терминов есть еще одно существенное качество — их международность. При осуществлении международных связей возникает вопрос о взаимопонимании людей разных социумов. Общность терминологии, даже и при разном фонетическом и грамматическом оформлении терминов в каждом отдельном языке, дает предпосылку понимания сути дела при чтении книги по данной специальности, хотя бы и написанной на неизвестном для читателя языке [136].

Для электронного письма характерно использование аббревиатур. Аббревиатура (лат. *brevis* — краткий) — слово, образованное путем сокращения словосочетания и составленное из начальных букв или слогов слов, входящих в него. Примерами аббревиатур являются в немецком языке: kZ — *keine Zeit* — нет времени; kK — *kein Kommentar* — без комментария; MMN — *meiner Meinung nach* — по моему мнению; RUMIA — *Ruf mich an* — позвони мне; HEGL — *Herzlichen Glückwunsch* — с сердечными пожеланиями счастья; MFG — *mit freundlichen Grüßen* — с дружеским приветом; BB — *Bis bald* — пока, до скорого и т.д.; в английском языке: FYA — *For your amusement* (к вашей радости); FYI — *For your information* — к вашему сведению; IMO — *In my opinion* — по моему мнению; IOW — *In other words* — иными словами; R — *Received* — получено; TIA — *Thanks in advance* — спасибо заранее; WRT — *With respect to* — с уважением и т.д.; во французском языке: P. — D.G. — *Président-Directeur Général* — генеральный директор; TVA — *Taxe à la Valeur Ajoutée* — НДС (налог на добавленную стоимость); A. C. — *Accord Commercial* — торговое соглашение; SARL — *Société à Responsabilité Limitée* —

общество с ограниченной ответственностью (ООО), S.A. — société anonyme — акционерное общество и т.д.

Ясность, четкость, а также лаконичность являются отражением соблюдения правил этикета, экономного отношения к времени партнера по бизнесу. Еще Г. Флобер писал, что в языке существует только одно точное слово для обозначения предмета, один эпитет для его определения, один глагол для выражения его действия [15].

Текст электронного письма отличается также повторяемостью канцеляризмов как средств выражения общесмысловых идей причинности (à cause de, en raison de, du fait de, étant donné), противопоставления (certes... mais, or, par contre), перечисления (en premier lieu, ensuite, ainsi que, aussi bien que).

Сегодня и завтра западноевропейские государства — наши важнейшие экономические партнеры. Владение иностранным языком не только в устной, но и в письменной форме позволит обучаемым выйти на широкий круг зарубежных фирм, компаний, что существенно улучшит их конкурентные позиции, откроет новые деловые перспективы.

Использование инновационных подходов, несомненно, способствует повышению мотивации обучаемых в изучении иностранных языков. Метод «S.G.», или «*Les simulations globales*» («глобальное воображение»), — одна из технологий обучения иностранным языкам, разработанная во Франции в конце XX в. «*Simulation*» — речевая деятельность обучаемых, осуществляемая в ситуациях, максимально приближенных к реальным, и стимулируемая коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения обучаемых к фактам и событиям. В англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной дается следующее определение данному феномену: «*Simulation*» — «воображаемая ситуация» (симуляция) — в обучении иностранному языку это «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации». «Воображаемые ситуации» представляют собой развернутые, усложненные сценарии, поскольку они поддерживают ролевое взаимодействие на протяжении нескольких эпизодов. В отличие от сценариев они обычно требуют большего количества участников, в них может быть вовлечена вся учебная группа. Другое важное отличие заключается

в том, что ролевая карточка в «воображаемых ситуациях» предписывает линию поведения и позицию участника общения, подсказывает ему решение проблем. Сценарий же, детализируя особенности ситуации, оставляет решение проблемы или конфликта за самим участником» [78].

Являясь составной частью педагогики воображения («*pédagogie de l'imaginaire*»), метод «*simulation globale*» предполагает воображаемое обучаемыми место. Так, аудитория превращается во время воображения в *terra incognita*, ресторан, гостиницу, мотель, турбюро и т.д. «*Simulation*» применительно к языку — это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т.д. [217].

Суть данного метода состоит в создании преподавателем фиктивных рамок, как пространственных, так и временных, и их заполнении студенческой группой. Могут быть предложены различные рамки: от жилого дома или здания института (на первом курсе обучения) до создания гостиницы, ресторана или кафе, а также развлекательного досугового центра для студентов второго курса (первый иностранный язык) и студентов четвертого курса (второй иностранный язык), т.е. студентов более подготовленных в лингвистическом и профессиональном плане. Франсис Йеш предлагает использовать пространство как реальное место жизни и деятельности персонажей или героев, чтобы осуществить все виды речевой деятельности как в письменной, так и в устной формах [217].

Собирая необходимый материал по теме «*Au restaurant*», выполняя комплекс подготовительных лексико-грамматических упражнений, предложенных преподавателем, студенты заполняют рамки данного проекта: возникают выдуманные персонажи (менеджер ресторана, метрдотель, администратор зала, официанты, старший и младший повара и т.д.) с их отношениями и проблемами, которые обучаемые выстраивают и пытаются разрешить. Все происходящее носит фиктивный характер, студенты как бы «проигрывают» реальность. Необходимо отметить, что надуманные проблемы и факты вполне могут иметь место в реальной жизни (студенты уже прошли производственную практику), поэтому и возникает чувство почти реальной ситуации, ситуации, приближенной к действительности. Обучаемые переносятся в естественную, почти аутентичную сре-

ду. Осуществляется переход от «иллюзии реалий» к «реальности иллюзий». Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Студенты легче приобретают новые знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Необходимо отметить, что в «воображаемых ситуациях» усилен элемент проблемности конфликтами между точками зрения, позициями участников. Они подразумевают широкое обсуждение проблемы, «конкретного случая» (*case-study*), события, принятие решения, достижение консенсуса [78]. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в проведении дискуссий и форумов, в которых язык рассматривается как инструмент, средство межкультурной коммуникации.

Данный подход может осуществляться в разных временных отрезках: от нескольких уроков до целого семестра. Этот метод предполагает отказ от традиционных учебников, развитие свободного самовыражения и творчества обучаемого, формирование и развитие подлинно коммуникативной компетенции у обучаемых. Преимущества этой методики заключаются в том, что она нацелена на обучаемого как на личность, учитывает его интересы, возраст, положение, субъективный пережитый опыт. Широко используются групповые формы работы, что развивает у студентов умение работать в коллективе. Данная методика предусматривает использование межпредметных связей. Для реализации бизнес-общения по темам: «A l hôtel», «Au restaurant», «Au motel», «Au bureau touristique», «Dans la salle de réception», «A la banque» необходимы знания таких дисциплин, как «Сервисная деятельность», «Страноведение», «Основы ресторанного бизнеса», «Организация и технология гостиничного обслуживания», «Организация международного туризма», «Банковское дело» и т.д.

В рамках метода «simulation globale» Франсис Йеш предлагает интересные формы работы с фотографией. Согласно французскому ученому-методисту, автору известной книги «Les simulations globales, mode d emploi» (Hachette, 1996) и учебно-методического комплекса «Café Crème 3», фотография — это идеальная поддержка, чтобы заставить обучаемых заговорить [232]. Вначале он предлагает преподавателю составить серию вопросов по фотографии, далее —



серию заданий: описать фотографию, затем описать ее в мельчайших деталях; вообразить все в цвете; затем перейти от описания объективной реальности к воображаемой, а это значит, что можно было бы увидеть на этой фотографии, но в реальности не видно: муху, следы губной помады, пыль и т.д.; что можно было бы увидеть слева, справа, сверху, снизу, впереди, позади; какие можно почувствовать запахи; какие услышать звуки и т.д. Персонаж фотографии может быть представлен как личность со своей биографией и т.д. [232]. Таким образом, используя фотографию, не только активизируются уже накопленные знания, но и реанимируется процесс общения, в нашем случае — процесс бизнес-общения.

На основе этого метода можно создать продукты деятельности студентов в виде эссе. Франсис Йеш предлагает сделать первые шаги в создании продуктов деятельности в письменной форме по Жаку Превьеру: описать увиденные вещи, запахи, которые почувствовали, звуки, которые услышали. Сочинение пишется вначале индивидуально, затем можно перейти и к групповой работе. Франсис Йеш предлагает следующие виды деятельности: определить этимологию названия гостиницы, ресторана, места, где располагается турбаза, курорт и т.д.; придумать лозунг, девиз, бренд; эпизод; описать персонажей; сочинить гимн, застольную песню; описать региональные обычаи и праздники; описать региональный вид спорта; сформулировать правила, законы и т.д.; составить рецепты национально-региональной кухни; использовать пословицы и поговорки, максимы и цитаты выдающихся деятелей; описать эпизоды жизни; составить рекламу какой-нибудь гостиницы, ресторана, кафе и т.д. [232]. Приближаясь к реальным ситуациям общения и обеспечивая правдоподобный контекст для иноязычной речевой деятельности, «воображаемые ситуации» предназначаются для студентов продвинутого уровня владения языком [78].

Встреча двух культур на занятиях по иностранному языку дает возможность студентам, знакомясь с феноменами иноязычной культуры, глубже осознать самобытность родной культуры. Иностранный язык представляет собой не только инструмент межкультурной коммуникации, но и средство познания своей родной культуры, открытия ее уникальности и своеобразия. Великий немецкий поэт Вольфганг Гете сказал однажды: «Тот, кто не знает иностранного языка, не знает и своего собственного». («*Wer keine Fremdsprache*

*spricht, kennt auch seine Muttersprache nicht*»). В настоящее время, в эпоху грандиозных перемен, когда происходят профессиональные контакты между представителями разных культур, это обозначает: «Тот, кто не знает иноязычной культуры, не знает и своей собственной». Человек, не знающий своей культуры, не питающий к ней подлинного уважения, никогда по-настоящему не познает и иную культуру. ... овладение чужой культурой должно повышать статус ученика как субъекта родной культуры [112].

Согласно В.В. Сафоновой, принцип диалога культур предусматривает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение ИЯ и культуры в комплексе с углублением знаний и уровня владения родным языком и знаний о его культуре [140]. В.В. Сафонова указывает, что принцип диалога культур и цивилизаций предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у обучаемых культуру представления родной культуры на ИЯ в иноязычной среде (в частности, в условиях межкультурного общения), а не только на ее опору при формировании представлений об иноязычном культурном сообществе, ибо, как известно из практики межкультурного общения, нам постоянно приходится не только интерпретировать чужую культуру, но и представлять свою собственную культуру, поэтому родной мир обучаемого не только не должен игнорироваться при изучении иностранного языка, но и учитываться при отборе культуроведческого наполнения современных учебников и пособий по иностранному языку [141].

Знакомство со страной изучаемого языка происходит на основе сопоставления знаний о своей стране, крае. Важная задача преподавателя — познакомить обучаемых с культурой страны изучаемого языка, постижение которой помогает лучше и полнее осознать и понять свою национальную культуру. Познание и усвоение культуры страны изучаемого языка не должно являться самоцелью, а лишь поводом для более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры, поэтому обучение строится как диалог культур. Взаимосвязь двух культур, приобщение обучаемых к прекрасному через знакомство с литературными произведениями, литературными переводами французских и немецких поэтов, песнями, микроспектаклями обогащает внутренний мир обучаемых,

влияет на их интеллектуальное развитие, формирует эстетический вкус. Необходимо отметить, что каждая культура заключает в себе «Космо-Психо-Логос, т.е. единство национальной природы, склада психики и мышления» [33]. Аутентичные тексты, используемые на уроках, отражают образ жизни и поведения носителей языка, их нравы, обычаи, традиции, особенности мышления, их культуру. Сравнительный анализ пословиц и поговорок позволит обучаемым понять общность тех ценностных идеалов, к которым стремились разные народы.

Общеизвестно, чтобы понимать язык чужой культуры, человек должен быть открыт к культуре отечественной. «От близкого — к далекому, от родного порога — в мир общечеловеческих знаний» — только так можно постичь лучшее в других культурах, только в таком случае диалог будет плодотворен и эффективен. Зачастую наши студенты знают о стране изучаемого языка больше, чем о крае, где проживают. Обучаемый без труда называет четыре-пять рек Франции, Германии, но назвать то же количество рек Челябинской области не может. Студенты восхищаются природой Франции, Бельгии, Германии, Австрии, не замечая красоты своего края. Иностранцы же, побывав у нас, называют наши места «второй Швейцарией». Не умаляя прелести природы стран изучаемых языков, с любовью описываем уголок природы на Урале, Ильменский заповедник, реки, озера, пещеры, крупнейшие города области и, естественно, областной центр. «Самое стабильное в национальной целостности — это природа. Природа постоянно «питает» национальную целостность, в ней совершается история данного народа. Если природу понимать так, как ее трактует народ, и фольклор, и поэзия, тогда она — Великая Мать(я) и, как мать — кормилица и заботница, излучает душу — ее явления полны смысла. Природа — это заповеди, в которые надо вникнуть и расшифровать данному народу» [33].

Необходимо отметить, что существующие учебники и учебно-методические комплекты не всегда удовлетворяют требованиям сегодняшнего дня по вполне объективной причине: они создаются в основном методистами, живущими в столице или в близлежащих городах, и не отражают региональной проблематики. А сегодня, когда возрастает самостоятельность отдельных краев и областей, региональные проблемы становятся все более актуальными. Работа обучаемых с текстами, несущими информацию, близкую и дорогую

им, значительно повышает мотивацию. Этому способствуют и ежегодные встречи с гостями из ближнего и дальнего зарубежья, при подготовке к которым обучаемые изучают историю родного края, богатство его недр, интересные туристические маршруты, традиции и обычаи уральского народа. Материал краеведческого характера при изучении иностранного языка расширяет воспитательный потенциал данного учебного предмета, способствует сознательному и прочному его усвоению, развивает у обучаемых познавательный интерес к родному краю, его природе, истории и культуре. Культура уральского народа, как и любая другая культура, представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, что способствует воспитанию чувства национальной самобытности и национальной гордости. Изучение иностранного языка и иностранной культуры способствует укреплению глубинных основ личности, произрастающих из корней национальной культуры, духовное совершенствование обучаемых на базе новой культуры в диалоге с родной, осознание универсальности фундаментальных духовных и общечеловеческих ценностей (Л.В. Хведченя).

Использование на уроках игровых технологий будет, несомненно, способствовать повышению мотивации к изучению студентами экономических специальностей иностранного языка, поэтому можно считать, что используемые в практике обучения иностранному языку приемы организации ролевого обучения, игровых ситуаций, решение головоломок, мыслительных задач непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения иноязычному говорению [60; 61]. В отечественной и зарубежной педагогической литературе на протяжении многих лет проблема ролевой игры наиболее актуальна (Н.П. Аникеева, И.К. Ахметов, Л.С. Выготский, Ю.З. Гильбух, А.А. Деркач, Р.И. Жуковская, М.В. Кларин, Д.Б. Любич, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.Е. Колесникова, А.В. Конышева, Е.И. Пассов, П.И. Пидкасистый, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, В.С. Селиванов, Е.А. Стрелкова, М.Ф. Стронин, Ж.С. Хайдаров, С.Ф. Щербак, Р. Burney, J.-M. Caré, R. Damoiseau, F. Debyser).

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает

активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов. Игровая технология нацелена на то, чтобы научить обучающегося осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре и в жизни, т.е. формировать цели своей собственной, самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты [8].

По мнению С.Л. Рубинштейна, игра — это осмысленная *деятельность* (курсив автора), т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. ... *игра* является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности [139].

По мнению ученых М.В. Булановой-Топорковой, А.В. Духавневой, В.С. Кукушина, Г.В. Сучкова, а также М.Ф. Стронина, игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [155], тренируются вербальные возможности, повышается эмоциональная избирательность [226]. Что касается развивающего значения игры, то оно заложено в самой ее природе, ибо игра — это всегда эмоции. Игра должна быть радостной, увлекательной, приятной для обучаемого [30]. А там, где эмоции, там активность, внимание, воображение, там работает мышление. Таким образом, игра — это:

- 1) деятельность (в нашем случае речевая);
- 2) мотивированность, отсутствие принуждения;
- 3) индивидуализированная деятельность, глубоко личная;
- 4) обучение и воспитание в коллективе и через коллектив (А.В. Петровский);
- 5) развитие психических функций и способностей;
- 6) «учение с увлечением» (говоря словами С.Л. Соловейчика) [144].

Отношение игры к развитию — это отношение обучения к развитию. За игрой стоят изменение потребностей и изменение сознания более общего характера, «игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) [193].

Согласно Г.А. Китайгородской, игра в самом широком смысле слова выступает в форме непосредственного, но продуманного и управляемого общения преподавателя с группой. Тогда игровая деятельность становится формой реализации учебного процесса [72].

Мы, как и Р.К. Миньяр-Белоручев, полагаем, что игра — это один из рефлексов саморазвития человека, выражающийся в моделировании тех или иных видов его деятельности [98].

Большинство игр отличает следующие черты:

1) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию обучаемого, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

2) творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);

3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);

4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [189];

5) добровольность действий [226].

По Г.А. Китайгородской, игра популярна в любой аудитории, и во взрослой тоже, она освобождает обучаемых от «зажимов», от боязни ошибок, чувств стеснения, неловкости. Снимаются психологические барьеры, открываются и активизируются творческие возможности учащихся [72]. Использование игры на уроке иностранного языка дает возможность внести в обучение естественность, помогает создать ситуацию. В дополнение к языковому коду создается как бы новый код, который принимается игроками-участниками [30].

Согласно О.А. Артемьевой и М.Н. Макеевой, в активизации иноязычной познавательной деятельности студентов реализуются: мотивационно-побудительная, информационно-обучающая, эвристическая, развивающе-воспитательная, коммуникативная, контрольная, рефлексивно-оценочная функции, опирающиеся на педагогический принцип «выращивания и саморазвития обучаемых» (О.С. Анисимов), психотерапевтическая функция [8].

А.А. Деркач и С.Ф. Щербак, проведя всестороннее исследование феномена учебной игры, подчеркивая ее полифункциональность, отмечают ее эвристическую функцию, т.е. то, что учебная игра может выступать как «средство педагогической эвристики» [43].

Р. Шаллер в своей работе *«Das große Rollenspiel-Buch»* определяет ролевую игру как форму обучения, при которой обучающийся в полной мере участвует, чувствует, переживает, действует [226]. Сегодняшние организации, принимающие на работу специалистов, высоко ценят такие качества, как гибкость и умение приспосабливаться к условиям работы, поэтому цель обучения при помощи ролевых игр, как считает Р. Шаллер, — это развитие гибкости, ак-

тивности, умения слушать и высказываться, вести себя непосредственно, не бояться, избавиться от внутренних зажимов и т.д. [226].

Что касается руководства игрой, то по этому поводу Р. Шаллер писал так: «Чем меньше руководства в игре, тем больше динамики, тем лучше игра протекает, участники больше импровизируют. Ну, и, конечно же, тем больше риск потерять контроль руководства» [226]. Необходимо отметить, что руководство должно осуществлять планирование, учебную цель, выбор темы; создать учебную модель, культуру, окружающую среду, задание; осуществлять ведение, внешнее описание (письменно или устно), и, следовательно, получается игровое действие [226].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подробно описывают технологию ролевой игры, которая по их мнению, предполагает наличие трех этапов: подготовительного, проведения игры и контроля [30]. Проведение же ролевых игр в нашем вузе (в качестве примера приведем игру по теме «*Banque*») представляет собой четыре этапа: предварительный, подготовительный, активный и заключительный. На *предварительном этапе* работы студенты усваивают терминологию, валюты стран мира («*Die Währungen*») и необходимые языковые средства, речевые клише и выражения для обозначения курса валют. *Подготовительный этап* — рассмотрение ситуации в деталях, распределение ролей, составление плана игры, вопросов и ответов. На *активном этапе* студенты в группах анализируют ситуацию, а затем представляют свой банк (одна группа — российский, другая — немецкий банк «*Deutsche Bundesbank*»). Представляют краткую историю создания банка, его задачи и цель, проводят экскурсию по банку. *Заключительный этап* предполагает обсуждение хода игры, выявление сильных и слабых его сторон.

Мы единодушны с мнением вышеприведенных авторов, что подготовительный этап включает предварительную работу учителя и учащихся. Подготовка учителя, по мнению авторов, предусматривает:

- а) выбор темы и формулирование проблемы;
- б) отбор и повторение необходимых языковых средств;
- в) уточнение параметров ситуации: время, место, количество участников, степень официальности; статусно-ролевые характеристики партнеров; личностные характеристики персонажей; речевые намерения: запрос информации, выражение согласия/несогласия, аргументация собственного мнения и т.д.;

г) подготовку атрибутов игры: наглядные пособия, карточки (со списком формул или вопросов, фрагменты фильмов, образцы писем и т.д.);

д) уточнение цели игры и планируемого конечного результата [37].

По нашему мнению, предварять ролевую игру должны фонетические, лексические и лексико-грамматические игры, т.е. игры, способствующие формированию речевых навыков. В большинстве случаев термины экономических наук являются интернационализмами и сходны по звучанию в разных языках. В связи с этим необходимо особо обратить внимание и отработать произношение изучаемых тематических терминов. Студенты должны знать, что термин — это слово в особой функции, слово, для которого характерна однозначность. Этой особенностью термина обусловлено и другое его свойство: термин обычно лишен эмоциональной окраски [17]. У терминов есть еще одно существенное качество, — их международность. При осуществлении международных связей возникает вопрос о взаимопонимании людей разных социумов. Общность терминологии, даже и при разном фонетическом и грамматическом оформлении терминов в каждом отдельном языке, дает предпосылку понимания сути дела при чтении книги по данной специальности, хотя бы и написанной на неизвестном для читателя языке [72]. Приведем ряд примеров. Термин «финансы», обозначающий «совокупность денежных средств государства, предприятия, а также систему формирования, распределения и использования этих средств», французского происхождения — *finance* f, de l' anc. franç: *finer* «mener à sa fin; payer». Этот же термин есть и в немецком, и английском языках: «*die Finanzen*», «*finance*». Термин «чартер» английского происхождения («*charter*»). Он обозначает «договор между судовладельцем и нанимателем о транспортировке судна». Во французском и немецком языках тоже есть такой термин: «*le charter*» [ʃarter], «*der Charter*» [tʃarter] — «чартер, аренда, наём судна». Термин «эмбарго», обозначающий «наложение ареста, запрет экспорта в определенные страны или импорта из определенных стран», испанского происхождения. Для сравнения возьмем «*embargo*, *m*» (фр. яз.), «*das Embargo*» (нем. яз.), «*embargo*» (англ. яз.).

Преподаватель проводит фонетическую игру «*Кто быстрее и правильнее прочитает?*» Студенты должны правильно прочитать термины и их расшифровки. Учебная группа делится на две подгруппы. Работа проводится следующим образом.



1. Каждая подгруппа получает набор карточек с терминами по изучаемым подтемам темы «Finanzen und Wirtschaft Deutschlands»: «Geld», «Börsen», «Bankwesen der Bundesrepublik», «Unternehmensformen» (z.B. Devisen pl, Wechsel m, Münze f, Bargeld n, Geldmenge f, Börsenkurs m, Wertpapier n, Kassenbudget n, Dividende f, Förderbanken pl, Deutsche Bundesbank f u.s.w.).

1. Devisen pl	g) auf fremde Währung lautende und im Ausland zahlbare Forderungen gegenüber Ausländern. Forderungen gegenüber ausländische Banken sind Devisen im engeren Sinn, ausländische Banknoten und Münzen werden als Sorten bezeichnet.
2. Wechsel m	h) schriftliche, unbedingte, jedoch befristete Zahlungsverpflichtung in gesetzlicher vorgeschriebener Form (Wertpapier)
3. Münze f	j) geprägtes Metallstück

2. Студент одной команды читает по толковому словарю определение термина, студенты другой команды отгадывают термин, и наоборот.

3. Студентам обеих команд выдаются карточки с терминами по изучаемой теме. Они должны объяснить данный термин, дать определение на немецком языке.

4. Обе подгруппы студентов получают набор карточек с аббревиатурами, которые необходимо правильно прочитать, а затем прочитать и запомнить расшифровку.

1. DB	e) Deutsche Bundesbank
2. EIB	b) Europäische Investitionsbank
3. Kto.	c) Konto
4. Sa.	e) Summa
5. DTB	f) Deutsche Terminbörse (Нем. биржа срочных сделок)
6. W	g) Währung (валюта)

5. Затем студенты получают карточки с заданием: Найдите к приведенным ниже сокращениям соответствующие эквиваленты-определения и переведите их.

1. Termin m	a) auf fremde Währung lautende und im Ausland zahlbare Forderungen gegenüber Ausländern. Forderungen gegenüber ausländische Banken sind Devisen im engeren Sinn, ausländische Banknoten und Münzen werden als Sorten bezeichnet
2. Devisen pl	b) Leitung, Führung von Betrieben und andere soziale Systemen
3. Wechsel m	c) festgelegter Zeitpunkt; Liefer-, Zahlungstag
4. Management m	d) geprägtes Metallstück
5. Münze f	e) schriftliche, unbedingte, jedoch befristete Zahlungsverpflichtung in gesetzlicher vorgeschriebener Form (Wertpapier)

Затем эту же игру нужно перевести в разряд лексической игры «Кто быстрее?» (распределить карточки с терминами и аббревиатурами по изучаемым вышеприведенным подтемам). Выигрывает та команда, которая качественнее и быстрее прочитает и распределит карточки с терминами и аббревиатурами по изучаемым темам.

6. Студенты получают карточки с заданием: *Bestimmen Sie den Oberbegriff* (Найдите лишнее в ряду слово).

Можно провести игру «Die ABC-Wirtschaft». Командам предлагается вспомнить на каждую букву алфавита по экономическому термину. Использование тех же самых терминов и аббревиатур в предложениях переводит игру в ранг лексико-грамматической.

В заключение хочется отметить, что метод ролевых игр не нов. Однако его нужно познать, а познать можно тогда, когда сам являешься участником. Ролевая игра — это вид эмоционально-когнитивного анализа проблемных и учебных ситуаций на научном уровне. В игре исследуется через симуляцию ситуаций поведение человека в семье, на работе, на улице [226].

В ролевой игре в условиях совместной деятельности каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие будущему специалисту. Игра, введенная в учебный процесс как один из приемов обучения, способствует:

- созданию благоприятного психологического климата в группе и эмоциональной вовлеченности студентов в этот вид деятельности;
- интенсификации процесса обучения;

- закреплению ранее изученного материала и активизации речемыслительной деятельности;
- усилению познавательного интереса студентов и их коммуникативному взаимодействию;
- обогащению студента новыми знаниями, навыками и умениями, опытом деловых и социальных контактов;
- моделированию общения обучаемых в различных речевых ситуациях;
- развитию креативности и повышению уровня владения иностранным языком;
- самостоятельности в принятии решений;
- удовлетворению таких потребностей, как самовыражение и самоутверждение, самоопределение и самореализация;
- повышению качественного уровня профессиональной компетентности;
- решению не только учебно-познавательных, но и воспитательных задач;
- формированию и развитию творческой личности студента.

Таким образом, ролевые игры являются не только эффективным средством усвоения знаний и развития навыков и умений, но и стимулом повышения интереса к участию в общении, способом их подготовки к профессиональному общению, они демонстрируют умение пользоваться профессиональной экономической терминологией по назначению, а также служат билингвистическому и бикультурному развитию студентов. Необходимо отметить, что метод ролевой игры способствует развитию коммуникативной компетенции студентов, представляет собой уникальную возможность для включения обучаемых в активный диалог культур.

Общеизвестно, что владение иностранным языком — неотъемлемый элемент общей культуры. Иностранный язык, являясь элементом культуры народа — носителя данного языка, служит для обучаемых «окном в мир» (И.Л. Бим), а также развивает личность обучаемого. В настоящее время обучение иностранному языку в качестве средства общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную задачу обучения языку специальности. Современный университетский специалист — это широкообразованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно иностранный язык специалиста такого

рода — и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку [162].

В заключение хотелось отметить, что использование в преподавании иностранных языков данных технологий вносит новую свежую струю в обучение иностранным языкам. Преподавателю предоставляется возможность использовать активные методы обучения, расширять кругозор обучаемых при решении разнообразных познавательных задач, развивать инициативность и самостоятельность обучаемых в реализации общения на иностранном языке.

#### 4.2. Актуальные направления преподавания иностранного языка в вузе

По словам М.В. Кларина, «Инновации в обучении — это не только создание и распространение новшеств, но и преобразования, изменения в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан».

В настоящее время процессы образовательной глобализации набирают темпы и оказывают самое непосредственное влияние на разработку современных подходов к преподаванию иностранного языка в вузе. Инновационная концепция обучения ориентирована на цели деятельного обучения через опыт, социализацию обучаемых, развитие их самостоятельности и относится не только к дидактическому построению учебного процесса, но и к его социально и профессионально значимым результатам.

Сегодня совершенствование обучения иностранному языку в университете невозможно без инновационных пилотных проектов, новых учебных программ, учитывающих профессиональные потребности студентов и изменяющийся спрос на конкурентном рынке образовательных услуг; нацеленных на сертификацию владения студентами иностранным языком по международным стандартам, активизацию практических умений и навыков владения иностранным языком, привлечение студентов к научно-практической деятельности; выполнение самостоятельных исследований.

Студент XXI века представляет собой самостоятельную творческую личность, способную планировать, организовывать, направлять

и контролировать собственную учебно-профессиональную деятельность, а также задавать ей ускорение [142]. Бесспорно, наилучших результатов достигают именно те студенты, которые не только сотрудничают с преподавателем, но и самостоятельно ищут пути решения поставленных задач, самостоятельно осваивают и анализируют необходимую информацию и самостоятельно находят ответы. Следовательно, в соответствии с инновационным подходом к изучению иностранного языка необходимо научить студентов правильно ориентироваться в стремительном потоке информации, ежедневно пополнять свои знания, выработать у студента потребность «учить себя учиться», уметь улучшить свои результаты и получить удовольствие от процесса обучения; воспитать у него ответственность за свое собственное развитие, совершенствование умений, необходимых для работы в XXI веке; сформировать навыки активного самостоятельного освоения информации, умения анализировать ситуации, принимать ответственные решения.

Надо уметь говорить со студентами на одном языке, учитывая тот факт, что они активно и с большим интересом используют новые информационные технологии и различные iPods и iPads. Известно, что эффективное использование информационно-коммуникационных технологий позволяет развивать навыки творческого и критического мышления, способности к рефлексии, сопоставлениям, синтезу и анализу, выявлению связей и нахождению путей решения комплексных проблем, планированию и групповому взаимодействию, участию в дискуссиях.

Применение в учебном процессе информационно-коммуникативных технологий, свободный доступ к глобальным информационным ресурсам и онлайн-коммуникациям кардинально изменяют традиционные способы освоения и усвоения информации, дают возможность интегрировать различные виды деятельности в образовательном процессе, что в конечном итоге помогает формировать творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах.

Комплексный подход к преподаванию различных аспектов английского языка с целенаправленным изучением формата международных экзаменов, применением телекоммуникационных и мультимедийных средств обучения в ходе аудиторной и самостоятельной работы

студентов над изучением языкового материала реально помогает обучающимся хорошо подготовиться к экзаменам в вузе и успешно сдать международные экзамены (IELTS, BEC) и/или пройти международное тестирование по профессиональному английскому языку. Например, сдать экзамен Cambridge ESOL для специалистов в сфере финансов ICFE (International Certificate in Financial English), разработанный Кембриджским университетом совместно с Ассоциацией присяжных сертифицированных бухгалтеров (The Association of Chartered Accountants), некоммерческой организацией, занимающейся международными стандартами финансовой отчетности.

Чтобы влиться в мировое профессиональное сообщество, считают разработчики данного экзамена, необходимо знание английского языка на уровне «независимого пользователя», позволяющее выпускнику вуза развиваться профессионально. Получение сертификата ICFE, по их мнению, является подтверждением данного уровня владения английским языком. Тематика (Financial Reporting, Company Financial Strategy, Risk Assessment and Analysis, Auditing, Ethics and Professionalism, Budgetary Processes, Taxation, Insurance, Cost and Management Accounting, Raising Capital, Banking) и структура экзамена, состоящего из чтения текстов профессиональной направленности и выполнения заданий на понимание прочитанного, аудирования, устной части и письменной (написание делового письма и доклада), может представлять интерес для будущих бакалавров и магистров, стремящихся добиться максимальной компрессии учебного процесса в вузе, качественного усвоения учебной программы, развития соответствующих навыков и умений. Как известно, одно из средств компрессии учебного процесса — комплексность обучения разным видам речевой деятельности.

Фактор времени, в котором мы сегодня живем, диктует необходимость разработки пилотных проектов, реализации концепции смешанного обучения (blended learning), использования перспективных активных форм обучения иностранному языку (кейсов, научных проектов, веб-квестов), применения самых передовых методов подачи информации для достижения наиболее эффективных результатов в образовательном процессе.

К сожалению, большинство действующих учебных программ по иностранному языку в недостаточной степени отражают совре-

менные реалии и не вполне соответствуют международным стандартам и современным требованиям к уровню владения студентами вуза иностранным языком. Медленно реализуется соотнесенность с международными стандартами посредством использования формата международных экзаменов при проведении промежуточной и итоговой аттестации студентов. На кафедрах иностранных языков пока не обеспечено единство, прозрачность и преемственность требований к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов университета на трех уровнях высшего образования — бакалавриата, магистратуры, подготовки кадров высшей квалификации (аспирантуры). В учебных программах аудиторная работа регламентирована, но определена формально; самостоятельная работа спланирована и представлена поверхностно, в большинстве случаев в программных документах указано только количество часов, необходимых для ее выполнения, и перечислены темы. При этом преподавателям не всегда понятно, как и на основании каких нормативных документов производился расчет времени, предусмотренного на ее выполнение. При организации самостоятельной работы на практических занятиях и во внеурочное время преподаватели часто руководствуются интуицией или своим опытом работы в вузе, отождествляя данный вид деятельности с выполнением студентами домашних заданий или ограничиваясь чтением текстов и статей на иностранном языке. Кроме того, постоянное обращение к репродуктивному (нацеленному на воспроизводящую деятельность) методу, к сожалению, не предполагает заметного развития самостоятельности мышления. Несомненно, такая недооценка самостоятельной работы студентов отрицательно сказывается на развитии и совершенствовании навыков их самостоятельной деятельности, снижает эффективность учебного процесса и качество обучения иностранному языку.

Для академической и профессиональной деятельности на иностранном языке необходимо формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции — «совокупности личных качеств студентов (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способностей), способности решать проблемы и самостоятельно находить ответы на вопросы, возникающие в процессе учебного, социально-культурного и профессионального или бытового общения на иностранном языке» [127; 128] и поэтапное развитие многоязычной личности.

Для оптимизации как аудиторной, так и внеаудиторной работы со студентами преподаватели кафедры «Иностранные языки-4» при разработке и составлении УМК и учебных программ по общему и деловому иностранному языку учитывают следующие направления совершенствования навыков и умений самостоятельной работы студентов:

- 1) реализацию концепции смешанного обучения (blended learning);
- 2) использование перспективных активных форм обучения иностранному языку: кейсы, проекты и веб-квесты.

Преподаватели кафедры пилотировали проект нового курса, в основе которого лежит концепция смешанного обучения (blended learning). Такое обучение совмещает в себе лучшие аспекты и преимущества классического преподавания в аудитории и дистанционного обучения (e-learning) с обязательным включением оценочно-результатирующих блоков, описывающих критерии и показатели качества подготовки студентов.

Инновационное обучение английскому языку студентов I курса основывалось на применении мультимедийного комплекса «New Cutting Edge Digital» (Intermediate) издательства «Pearson Longman», интерактивной белой доски и программного обеспечения к ним. Дистанционное обучение студентов осуществлялось с помощью программного обеспечения «My English Lab», также разработанного к учебнику «Cutting Edge Digital». Это программное обеспечение включает в себя значительный объем дополнительного материала (грамматические упражнения, тексты, тесты и т.д.), который студент должен прорабатывать самостоятельно в удаленном режиме в строго определенные сроки, а также показатели качества усвоения этого материала в процентном соотношении, хранящиеся в электронном журнале и всегда доступные как преподавателям, так и студентам.

Решение пилотировать этот проект было обусловлено рядом соображений. Прежде всего, количество часов аудиторных занятий в неделю, предусмотренных учебным планом, было недостаточно для полного и успешного развития и совершенствования всех четырех умений и навыков владения иностранным языком (аудирование, чтение, говорение, письмо). Самостоятельное выполнение грамматических упражнений, а также тестов в удаленном режиме давало возможность преподавателю уделить больше внимания развитию и совершенствованию коммуникативных навыков во время аудитор-



ных занятий. С другой стороны, такая самостоятельная работа над грамматическими упражнениями и тестами вместе с показателями уровня усвоения материала позволяла не только выявить определенные пробелы в знаниях, умениях и навыках, которые носили индивидуальный характер, но и восполнить их как самостоятельно, так и с помощью преподавателя. Это и составило основную цель экспериментального курса.

Содержание курса, как уже отмечалось, — это дополнительные грамматические упражнения и тесты к каждому модулю учебника «Cutting Edge Digital» (Intermediate), а также интерактивные материалы, содержащиеся в разделе «Library» программы «My English Lab», которые должны быть проработаны студентами самостоятельно вне аудитории и в установленные преподавателем сроки.

Судя по откликам студентов, основная цель эксперимента была достигнута. Преподавателям действительно удалось увеличить объем материала, пройденного в аудитории с акцентом на коммуникативную составляющую. Одновременно с этим студенты повысили уровень владения лексико-грамматическим материалом, ликвидировав свои пробелы в этой области.

Возможно, самым главным достижением курса явилось повышение мотивации к изучению английского языка, поскольку смешанное обучение, сочетая в себе инновационный подход и современные компьютерные технологии, позволяет научить студента работать самостоятельно, эффективно выполнять задания в строго определенных сроки, добиваться индивидуальных успехов.

Использование при обучении студентов иностранному языку перспективных активных форм организации самостоятельной работы — кейсов, компьютерных имитационно-моделирующих игр, научных проектов, веб-квестов — позволяет студентам проявлять инициативу и занимать активную позицию в учебном процессе, самим искать ответы на поставленные вопросы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине.

Особый интерес у студентов вызывают Case study или бизнес-кейсы, задачи, составленные на основе реальных ситуаций из практики работы компаний. Кафедра «Иностранные языки-4» предлагает студентам следующую тематику кейсов: «Устройство на работу», «Разработка инвестиционного плана», «Организация семинаров и конференций», «Работа в банке», «Улучшение условий труда

работников компании», «Организация рекламной компании», «Обслуживание клиентов», «Проблемы слияния и поглощения компаний», «Управление компанией в условиях кризиса», «Работа в международной компании», «Подготовка и выступление в теле- и радиоэфире».

Работа над кейсом обычно проходит в несколько этапов. Прежде чем приступить к решению кейса, студенты внимательно читают задание. Далее им предлагается продумать структуру ответа, список вопросов, на которые необходимо ответить для поиска правильного решения. Очень ценно то, что обучающиеся сами формулируют проблемные вопросы. Только после этого студенты начинают собирать нужную информацию. Кейс составлен таким образом, что приведенных в задаче данных, как правило, недостаточно для ответа. Студентам необходимо уметь проводить самостоятельные исследования, использовать дополнительные источники информации и строить собственные предположения. На основе своих выводов они уже формулируют краткий ответ. Работа над кейсом обычно завершается подготовкой презентации или организацией дискуссии (дебатов). Презентация, как правило, начинается с основных выводов, которые находят свое подтверждение в устном выступлении студента.

В основе такого обучения лежит принцип «движение к истине важнее, чем сама истина». Данная технология направлена не столько на освоение знаний, сколько на формирование у студентов новых качеств и умений. Так, она позволяет научить студентов анализировать информацию как индивидуально, так и в составе учебной группы, в команде (причем зачастую это большой объем неупорядоченной информации, которую нужно проанализировать в короткие сроки), структурировать ее, отбирать необходимые для решения заданной бизнес-задачи данные, выявлять ключевые проблемы, предлагать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное, действовать в условиях стресса и недостатка информации, формировать программу действий. Важно подчеркнуть, что в работе над кейсами акцент делается на развитии самостоятельного творческого и критического мышления обучающихся, их коммуникабельности, способности доносить свои мысли до аудитории и конструктивно отвечать на критику. Не менее значимым является инициирование самостоятельного изучения ситуаций студентами, формирование

их собственного видения проблем и их решения, выработка умения дискутировать и обсуждать ситуацию со студентами своей группы, преподавателями. Наряду с традиционным разбором кейсов и последующей презентацией в аудитории преподаватели нашей кафедры рекомендуют студентам также проводить индивидуальный анализ ситуации в письменной форме с последующим обсуждением в студенческой группе.

Дэвид Коттон, известный автор учебников по общему и деловому английскому языку, таких как «Language Leader», «Market Leader», «Keys to Management», «Business Class» и многих других, стоял у истоков создания кейсов. По его учебникам сегодня занимаются студенты во многих странах мира. В рамках одного из своих визитов в Москву Д. Коттон не только участвовал в работе нашей межвузовской научно-практической конференции, но и посетил занятие со студентами I курса специальности «Финансы и кредит». Он высоко оценил работу студентов над кейсом «Организация рекламной кампании» и отметил их желание и умение правильно и аргументированно высказать свою точку зрения.

Одним из интересных и перспективных видов самостоятельной работы с использованием интернет-ресурсов является выполнение и разработка веб-квестов.

Веб-квест, или минипроект, преследует своей целью развитие и совершенствование у студентов навыков аналитического и творческого мышления. Тематика веб-квестов может быть самой разной, а проблемные задания различаются по степени сложности. Студенты, создающие их, должны обладать высоким уровнем предметной и информационно-коммуникационной компетенции. Результаты выполнения веб-квеста в зависимости от изучаемого материала могут быть представлены в виде устного выступления, презентации в PowerPoint, эссе, веб-страницы, плаката, видеоролика или видеofilmа.

Веб-квест — интерактивная учебная деятельность, включающая три основных элемента, которые отличают ее от простого поиска информации в Интернете: наличие проблемы, которую необходимо решить; осуществление поиска информации группой студентов, причем каждый из них выполняет четко определенную роль и вносит свой вклад в решение общей проблемы; решение проблемы путем ведения переговоров и достижения согласия между всеми участниками проекта.

В практике обучения разработано два типа веб-квестов: для кратковременной и для продолжительной работы студентов (Short-term web-quests and Long-term web-quests). Первые нацелены на расширение знаний обучающихся, овладение новой информацией и рассчитаны на выполнение задания в течение непродолжительного периода времени; вторые предусматривают «углубление и преобразование» знаний студентов, совершенствование умений и навыков в течение семестра или учебного года.

Разработчиком веб-квеста как учебного интернет-проекта является Берни Додж (Bernie Dodge, a Professor of Educational Technology at San Diego State University). Использование веб-квестов на основе ресурсов Интернета в обучении иностранному языку требует от студентов хорошего уровня владения иностранным языком для работы с аутентичными материалами. Их эффективная интеграция в процесс обучения иностранным языкам возможна в тех случаях, когда:

1) веб-квест является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы;

2) веб-квест сопровождается тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе языкового материала используемых в нем аутентичных ресурсов, причем выполнение таких упражнений может предварять работу над ним или осуществляться параллельно с ней.

Веб-квест обычно состоит из следующих разделов:

1) введение (Introduction) — краткое описание темы веб-квеста, предварительного плана работы;

2) задание (Task) — формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата. В данном разделе четко определен итог самостоятельной работы (например, задан ряд вопросов, на которые необходимо найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, определена позиция, которая должна быть защищена, и указана другая деятельность, направленная на переработку и представление результатов исходя из собранной информации);

3) порядок работы и необходимые ресурсы (Process) — описание последовательности действий, ролей, ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-источники), а также вспомогательные материалы (примеры, таблицы, инструкции), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом;

4) оценка (Evaluation) — описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач. В заключении дается краткое описание того, чему смогут научиться студенты, выполнив данный веб-квест, суммируется опыт, который получен участниками в ходе самостоятельной работы, приводятся ссылки на использованные источники.

Применяемые и разрабатываемые в настоящее время преподавателями нашей кафедры виды самостоятельной работы студентов, такие как дистанционное обучение, кейсы, научные проекты и веб-квесты, несомненно, открывают простор для творческой инициативы и широкие перспективы для самообразования будущих бакалавров и магистров.

#### 4.3. Задания проблемного типа (тестовая матрица межкультурных характеристик) при обучении профессионально ориентированному иностранному языку (ESP)

Аббревиатура ESP (English for Specific Purpose) в настоящее время считается термином, вошедшим в научно-практический обиход теоретиков или практиков обучения профессионально ориентированному английскому языку [Шаимова, 2013, с. 748]. Обучение английскому языку в качестве ESP (English for Specific Purpose) требует не только нового подхода к его методике, но и нового взгляда на содержание обучения иностранного языка. Основной контингент учащихся в данном случае — это учащиеся, достаточно хорошо владеющие «основным» английским и желающие изучить тот или иной спецкурс ИЯ для выполнения конкретной, как правило, связанной с профессиональной деятельностью задачи. Особенности изучения языка с ESP — достаточно сильная мотивация студентов к изучению профессионального иностранного языка, так как изучаемый материал представляет непосредственный интерес для учащихся в их будущей работе по специальности. Кроме того, существуют сложности и для преподавателя, которому необходимо быстро и качественно освоить новый пласт профессиональной лексики и самостоятельно сориентироваться в новой профессиональной

сфере. Изучение языка для профессиональных целей имеет ряд особенностей. По В. Гальсковой, «самой важной особенностью BE (Business English), так же как и ESP, в контексте бизнес-встреч, телефонных разговоров, дискуссий является осознание профессиональной цели. Язык используется, чтобы достичь этой цели, и факт его успешного использования подтверждается успешным исходом ведения дела. BE является языком скорее объективным, чем субъективным. В дискуссиях или встречах чаще всего придется давать оценку фактам с объективной точки зрения, а не выражать свои личные чувства или мнения» [29, с. 77].

Еще одна особенность деловых людей — установление профессионального контакта с людьми, которых они раньше не знали. Встречи эти будут короткими в связи с тем, что деловые люди всегда испытывают недостаток времени, и чаще всего будут иметь форму некоего ритуала, в контексте которого используется формальный («formulaic») язык. Стиль встреч — вежливый, цель встреч — установление контакта, избегая при этом фамильярности. Информация должна подаваться с минимальным риском быть неправильно понятой, в связи с этим оправдано использование устойчивых словосочетаний. Задача преподавателя языка — научить студентов, как деловых людей, общаться по-английски в той сфере, в которой они специализируются. Конечно, если преподаватель имеет представление об этой сфере деятельности, ему будет легче достичь взаимопонимания со студентами, вводить новую информацию в знакомые языковые конструкции. Для этого преподавателю придется читать учебники по данной тематике, журналы или газеты, воспользоваться Интернетом, которые содержат более современную и менее теоретическую информацию, чем книги, и дают текущие сведения. Они помогут преподавателю познакомиться с терминологией в данной области знаний и специальными выражениями.

Аналогом ESP в изучении делового немецкого является «Zertifikat Deutsch für den Beruf», где представлены специальные модули профессиональной направленности (для экономистов, аудиторов и банковских служащих, секретарей-референтов, специалистов по менеджменту и др.). «Немецкий язык в профессиональной сфере» (Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)) был разработан Гете-Институтом совместно с telc GmbH в 90-е годы XX в. Сертификат соответствует уровню B2, подтверждает самостоятельное владение

немецким языком в объеме, достаточном для общения на работе, и высоко ценится в сфере промышленности и торговли.

Особенностью ESP и других курсов профессионального иностранного языка, как правило, являются его нацеленность на овладение межкультурной компетенцией и выработку межкультурной компетентности у учащихся соответственно стране изучаемого языка. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно стать толчком к формированию личности специалиста, обладающего на всем протяжении трудовой деятельности не только активной жизненной позицией, но и профессиональными знаниями делового общения на иностранном языке, которые позволили бы ему стать специалистом международного уровня. «Обучение английскому языку в качестве ESP (English for Specific Purpose) требует не только нового подхода к его методике, но и нового взгляда на содержание иностранного языка», — считает лингвист Г. Шаимова [188, с. 749]. Специальные цели в изучении ИЯ требуют совершенствования инструментальных методик, применяемых на занятии. Одними из наиболее активно развивающихся методик на современном этапе являются тестовая методика в изучении ИЯ, проблемный и кейс-метод, вопрос о применении которых достаточно хорошо разработан в современной литературе по методике ИЯ. «В частности, в нефилологических высших учебных заведениях ESP требует такого подхода к содержанию обучения английскому языку, при котором, к примеру, при обучении профессиональному общению (диалогу) содержание образования намечается поэтапно», — отмечает Г. Шаимова [188, с. 748].

Таким образом, для достижения хорошего результата по английскому языку в освоении ESP студентами нужно достичь того, чтобы:

- наличествовало увлечение студентов изучением иностранного языка и интерес к нему;
- процесс обучения иностранным языкам был коммуникативно-ориентированным и компетентностно-направленным;
- преподаватель творчески подходил к выбору методик изучения ИЯ;
- была создана благоприятная психологическая среда в течение занятий устной речью и аудированием на иностранном языке;
- преподаватель обладал соответствующими навыками в профессиональной среде, которая предложена для изучения.

Одним из заданий на первичном этапе при изучении ИЯ для профессионального общения может быть тестовая матрица межкультурных характеристик, с помощью которой учащийся способен получить знания в сфере межкультурного общения сначала в личной, а затем и профессиональной среде. В настоящее время необходимость развития навыков межкультурного общения в процессе обучения иностранным языкам вряд ли нужно доказывать. В большинстве случаев, обладая достаточными знаниями и умениями в области иностранного языка, студенты не могут применять данные знания и умения на практике, так как знание прагматических аспектов языка и отдельной страноведческой информации не обеспечивает способности понимать иную культуру и ее представителей. Проблема может быть решена путем формирования межкультурной компетенции личности. Обучение иностранному языку в таком случае представляет собой не прикладную узкоспециальную задачу обучения навыкам письма, чтения текстов, их перевода, т.е. владение лексическим, синтаксическим, грамматическим багажом того или иного ИЯ. Основная задача преподавателя ИЯ — максимальное развитие коммуникативных способностей обучаемых с учетом всех особенностей межкультурного общения, проявляющихся, так или иначе, в процессе обучения.

Технология матрицы относится к заданиям проблемного типа, которые в дальнейшем требуют в большей степени качественной обработки данных с использованием контент-анализа. Матрица позволяет создать картину видения явлений и процессов, как правило, в порядке сравнения с конкурирующими объектами той же категории. Под матрицей мы понимаем «любое расположение данных в таблице, состоящей из строк и столбцов, либо рамки и структуры, которые задают форму или значение, контекст» [167, с. 341]. С помощью матрицы можно определить корреляции между каждым элементом в наборе данных с каждым другим элементом этого набора. Именно возможность применения матрицы в русле контент-анализа дает преимущество матричного метода в овладении межкультурной компетенцией в деловом общении и делает ее применение столь привлекательным, так как позволяет выявить скрытые элементы — мотивы коммуникаторов, их различные специфические характеристики, латентные закономерности и оценки, а также создать качественную панель исследования.



В ходе работы с матрицей обязательным инструментальным набором является:

- 1) протокол (бланк) с таблицей-матрицей;
- 2) инструкция тестируемого;
- 3) инструкция исследователя по проведению эксперимента;
- 4) классификатор, в котором методом контент-анализа проводится фиксация итогов.

Матрица продуктивна в ситуациях, когда прямой выход на круг ситуаций, в котором находится коммуникант, затруднен и прямой вопрос невозможен, когда в силу ряда причин недоступен языковой контекст. В качестве единицы матрицы используется: 1) тема; 2) идея; 3) социальная ситуация; 4) часть текста.

Сходство этих единиц и внутренней структуры межкультурных ролей на первый взгляд не столь очевидно. Прежде всего, поведенческие атрибуты, как абстрактные, так и конкретные, могут относиться к нескольким ролям в рамках данной культуры; некоторые же из этих атрибутов могут выходить за рамки одной культуры. Поэтому именно отбор и упорядочение таких атрибутов делает возможным идентификацию какой-либо роли внутри конкретной культуры в виде оппозиций в матрице. При структурном подходе манифестацию (проявление — термин А.Ж. Греймаса) одного какого-либо поведенческого атрибута можно рассматривать как не имеющую значения — она становится значимой в сочетании с другими атрибутами, квалифицируя некоторую социальную роль [167, с. 230]. Внешняя дистрибуция коммуниканта определяется в первую очередь ее отношением к другим ролям, т.е. возможностями их сочетаемости («набор ролей») [167, с. 231]. С помощью матрицы можно анализировать механизмы межкультурного взаимодействия, формирующие эти наборы ролей, смягчая воздействие разного рода ожиданий на носителя статуса, с которыми связаны разные поведенческие ожидания. Обладая разной возможностью воплощения, атрибуты всякой роли могут меняться в зависимости от других ролей, с которыми они сочетаются и которые могут обусловить сущность этих атрибутов.

Таким образом, получается, что если манифестация роли (по А.Ж. Греймасу) влечет за собой ситуацию, а ситуация включает в себя набор ролей, то мы имеем дело с определенным типом коррелятивных отношений между некоторой функциональной «ячей-

кой» («slot») и классом ее «заполнителей» (по Элсону и Пиккету) [39, с. 97]. Описания же коммуникативных актов должны относиться не только к линейным или циклическим последовательностям отношений между ролями участников межкультурного взаимодействия, но и к отношениям несукцессивным, или шире — пространственным. Таким образом, основная модель матрицы устанавливает обязательное или факультативное воплощение ролей (и их вариантов) внутри некоторой матрицы ситуаций, ограниченной отрезком социального времени и сферой социального пространства. Таковую матрицу ситуаций мы можем рассматривать либо с точки зрения ее внутренней структуры, подробным образом разбирая все значащие детали, либо с точки зрения ее внешней дистрибуции, связывая входящие в нее социальные роли, временные отрезки и сферы пространства с более широкими классами и единицами. При таком подходе могут быть предложены весьма экономичные методы описания структурного отношения данной ситуации (рассматриваемой как целое) к другим ситуациям, возникающим регулярно. Многие типы ситуаций описывать в структурных терминах трудно. Тем не менее повторяющиеся социальные ситуации дают сами по себе соответствующие культурные формы, «имеющие определенную дистрибуцию в социальном пространстве и социальном времени» (по Ф. Боку) [167, с. 298]. В подобном случае ситуация как единица социальной структуры рассматривается как особого рода четырехмерная карта, внутри которой размещены социальные роли.

Примером такой матрицы может служить задание-матрица к теме «Мой дом. Моя семья» — «Am Esstisch»

Схема 1. Матрица «Am Esstisch»

Параметры, исследуемые в матрице:

1. Социальные взаимоотношения группы людей-участников ситуации (*Kollege, Eheleute, Mitschueler, Nachbar, Bekannte, Verwandte, Freund, Verlobte, Verliebte, Auslaender*). Профессии и социальная роль участников.

2. Эмоциональное отношение участников ситуации друг к другу (разделить на позитивные и негативные варианты — *lieben einander, sind verliebt ineinander, sind befreundet, hassen einander u.a.*).

3. Характер еды за обеденным столом в соответствии с этнической, религиозной, гендерной, возрастной принадлежностью, образом жизни (*Nationalgerichte essen, Diet halten, vegetarisch essen, alkoholfrei*

*sein, oekologische Produkte essen, Muttermilch saugen*). Стереотипы в отношении пищи.

4. Задание. Обозначить характер пересечения различных лиц по разным параметрам и мотивировать это.

Атрибуты матрицы могут быть не всегда полностью релевантны, поэтому в случае более сложных матриц можно ввести несколько классов ролей. Недостатки матрицы как технологии в случае изучения закономерностей изучения профессионального ИЯ заключаются в том, что обусловленность ролей факторами дистрибуции может затемнять природу лежащих в их основе единиц, а недостаточный и «смещенный» по материалу корпус фактов может сделать анализ дефектным. И все же, несмотря на встретившиеся трудности, попытка формализовать структурное описание какой-либо группы в аспекте межкультурных связей представляется нам удачной. Дело здесь в том, что, формализуя наше представление о социальной структуре, мы занимаемся систематическим изучением культурных форм в тех понятиях, в каких сами люди разных культур организуют свое поведение в социуме, пространстве, во времени и в отношениях с партнерами по коммуникации. Целью структурного описания в данном случае является идентификация культурных форм в терминах представленных оппозиций, а также строгое установление их дистрибуции. Именно этим условиям и отвечают ситуационные матрицы табличного типа. К недостаткам матричного метода можно отнести также то, что ситуационная матрица включает в себя различные позиции и оппозиции, но не дает объяснения их смысла. Одно из решений в данном случае — добавить к описанию роли в терминах оппозиции признаки, которые Надель назвал «невыводимыми» [163, с. 188]. Это признаки, характерные только для одного вида специфических отношений. Например, как в матрице «Культурная карта Европы» (по С.Г. Тер-Минасовой).

### **Матрица «Культурная карта Европы»**

*Задание 1.* Выполните задание, указав наименование стран с помощью культурных ассоциаций.

1. Вальс, мирная страна, кофе со сливками, балы.
2. Кружева, пиво, коровы, Рубенс, Шарль де Костер.
3. Туман, Шекспир, замки, чай, джентльмен, Робин Гуд, футбол.
4. Пиво и сосиски, пунктуальность, Гитлер, «Мерседес», война.

5. Мифы и боги, античность, оливки, сиртаки, морепродукты.
6. Коррида, фламенко, быки, сиеста, Сальвадор Дали.
7. Гамлет, сказки, печенье, Андерсен, гадкий утенок.
8. Спагетти, пицца, Папа Римский, макароны, сыр.
9. Викинги, скалы, сельдь, снег, холод, фьорды.
10. Мода, вино, духи, революция, любовь, свобода, «Шанель № 5», шампанское, кухня.

Матрица «Деловые культуры» в данной статье для облегчения понимания приводится на русском языке.

**Инструкция.** Вставьте наименования соответствующих культур: представьте себе, что вам необходимо встретить в аэропорту не знакомого вам человека, о котором вы знаете только, что он ваш земляк. Ваша задача — в толпе прилетевших найти этого человека, который должен ответить на ваше приветствие так, как это принято в вашей стране. Разговаривать при этом не разрешается!

*Задание 2. Матрица «Деловые культуры»*

1. Вы представитель ... культуры. Ваше приветствие: *Двократный поцелуй, причем партнеры при этом не касаются друг друга, а как бы имитируют поцелуй «в воздух».*

2. Вы представитель культуры ... . Ваше приветствие: *Три раза потереться носом о нос партнера.*

3. Вы представитель культуры ... . Ваше приветствие: *Коротко сказать «хэлло», стоя от партнера на расстоянии примерно 50 см.*

4. Вы представитель ... культуры. Ваше приветствие: *Сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться.*

5. Вы представитель ... культуры. Ваше приветствие: *Стоя на не слишком близком расстоянии от партнера, коротко и крепко пожать ему руку. Можно держать плакат с данными гостя в руке.*

К числу преимуществ матрицы как метода мы относим следующие характеристики:

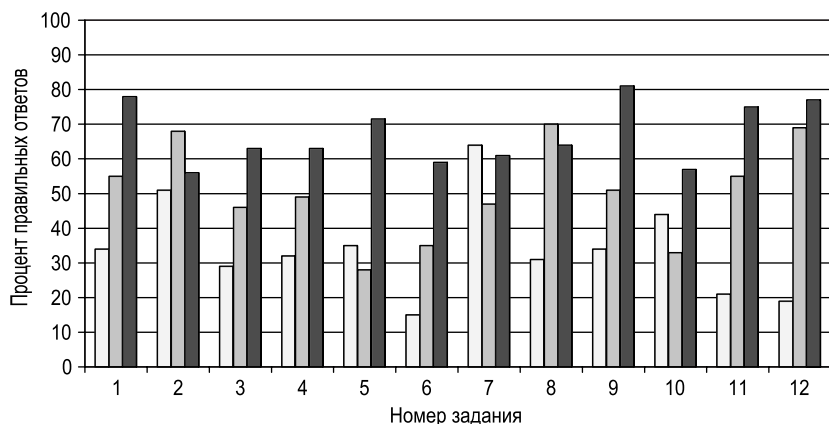
- это косвенный метод (выводы исходят из того, что непосредственно не наблюдается);
- метод не исключает применения других технологий, результаты могут быть согласованы между собой;
- метод позволяет ввести культурное содержание в структурное описание.

Высокий уровень совпадения данных, полученных методом матрицы, с результатами, полученными другими методами, показывает

высокую эффективность матрицы, а также ее конгруэнтность другим методикам, применяемым в общем цикле тестирования, и высокую сочетаемость с ними.

Тестирование сформированности компетенции в сфере профессионального ИЯ при изучении второго иностранного языка (немецкого) проводилось на базе кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала Финансового университета в 2013 г. Количество испытуемых составляло в совокупности 40 человек — студентов второго и третьего курсов, обучающихся немецкому языку как второму иностранному по направлениям «менеджмент», «бизнес-информатика», «экономика» в течение одного семестра. В необходимых случаях из общего числа респондентов, участвующих в эксперименте (40 участников), выбирались группы меньшей численности по 10, 20, 30 человек (стандартная выборка для определенной части эксперимента, необходимой для данного вида) в целях дифференциации участников по отдельным направлениям эксперимента. Общий состав участников эксперимента на протяжении опытно-экспериментальной работы оставался неизменным. При этом качественный анализ доминировал над количественной оценкой полученных знаний и навыков. По методам исследования в тестировании для сравнения владения языковым материалом применялись наряду с матрицей проблемные задания по типу ранжирования и кейс-анализ. Наиболее сложными для студентов оказались тестовые задания с матрицей — 21% и кейс-анализом — 32,5%, легче всего удавалось ранжирование — 52% успешных ответов. Хронометраж тестовых заданий также выявил сложность выполнения тестов с матрицей и кейс-анализом — матрицы выполнялась в пороговом тесте — 3 задания за 62 минуты, кейс-анализ — 2 задания за 39,2 минуты, итого — 101,2 минуты из затраченных на 1-й модуль 161 минуты чистого времени, что составило 62,7%, затраченного на тестирование времени (5 заданий из 12). Тестирование проводилось трижды: как начальное, промежуточное (рубежное) и итоговое (завершающее). Вместе с тем исследование выявило повышение уровня интереса студентов к изучению иностранного языка и повышение мотивации к достижению результатов в его изучении: студенты охотно и активно проявляли себя при выполнении учебных задач с помощью матриц, чем при более рутинном ранжировании: учебная активность на занятии с применением матриц была на 30% выше,

чем при ранжировании (она измерялась по показателям: 1) количество студентов, добровольно принимавших участие в задании; 2) количество студентов, получивших положительные оценки при выполнении задания; 3) общее количество положительных ответов). Динамика тестирования сформированности компетенции в сфере профессионального ИЯ при изучении второго иностранного языка (немецкого) с помощью тестовой матрицы межкультурных характеристик показана на гистограмме 4.1.



Гистограмма 1. Динамика тестирования сформированности компетенции в сфере профессионального ИЯ с помощью тестовой матрицы межкультурных характеристик:

□ начальное тестирование; ▒ промежуточное тестирование; ■ итоговое тестирование

Таким образом, метод матрицы представляет собой, по нашему мнению, чрезвычайно эффективный диагностический и обучающий инструмент, который недооценен в современных исследованиях по ИЯ. Перспективность матрицы как технологии тестирования при изучении ИЯ подтверждена многими исследованиями.

Таким образом, метод матрицы как технологии тестирования знаний и навыков ИЯ, представляет собой:

- один из наиболее сложных методов тестирования по отношению к проблемным методам в целом;
- один из наиболее креативных методов тестирования по отношению к проблемным и проектным методам в целом;

▪ метод базируется на включении эмоционального компонента (уровня) обучения по отношению к методам, предусматривающим когнитивный уровень. По отношению к другим методам это дает методу матрицы дополнительные преимущества, обеспечивая высокий уровень результативности при изучении в том числе профессионально ориентированного ИЯ;

▪ метод матрицы является одной из наиболее современных дидактических технологий, формирующих эффективную модель изучения ИЯ, обеспечивающую индивидуальную траекторию развития студента в области межкультурного общения, и отвечающих современным представлениям о развивающем характере обучения в вузе.

Если принимать во внимание перечисленные требования в процессе обучения иностранным языкам в формате ESP, применение современных методов изучения ИЯ приводит к изменению форм и содержания подхода к иностранному языку как к предмету в высших учебных заведениях и позволяет применять целостный, синергетически комплексный, компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению, отвечающему образовательным потребностям будущих специалистов и социальному заказу общества.

#### 4.4. Интеграция m-learning в преподавание иностраннных языков в экономическом вузе: целесообразность использования и критерии оценки эффективности

Использование компьютерных технологий в преподавании иностранных языков началось более полувека назад. До недавнего времени эта тема была предметом обсуждения довольно узкого круга специалистов, но с наступлением информационной эры в развитии общества и появлением Интернета все больше преподавателей иностранных языков у нас в стране и за рубежом осознают необходимость и эффективность интеграции компьютерных технологий в учебный процесс.

Бурное развитие компьютерных технологий за последние несколько лет, а также их использование в учебном процессе привели к изменениям в системе образования. Эти изменения затронули не только структуру, методологию и технологии процесса обучения, но и его

стратегическую ориентацию. Главная цель современной системы образования — научить человека учиться. Простого воспроизведения усвоенных знаний уже недостаточно для развития самостоятельного критического мышления обучающихся, необходима активная познавательная позиция, самостоятельная деятельность, поэтому акцент в развитии педагогических технологий делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике.

Сегодня с полной уверенностью можно сказать, что мы являемся свидетелями эволюции всех структурных звеньев педагогической системы обучения иностранным языкам, а именно: концепции, целей, содержания обучения, средств обучения, а также видов и форм учебной деятельности. Современная концепция высшего образования состоит в переходе от знаниевого к компетентностно-ориентированному подходу. Цель обучения иностранным языкам в высшей школе — развитие не только коммуникативных и социокультурных компетенций и приобщение студентов к иноязычной культуре и литературе (практическая цель), но и развитие информационной компетенции, предполагающей умение ориентироваться в современной информационной среде, искать, отбирать и критически анализировать ресурсы Интернета, общаться с помощью современных средств коммуникации (информационно-образовательная).

Изменение организационных форм и методов обучения в данном случае основано на формировании умений самостоятельно извлекать знания, а также на необходимости развития критического мышления обучающегося, его автономии. Появляются как новые формы учебной деятельности (слайд-лекции, семинарские занятия, основанные на динамической презентации материала), так и новые типы заданий и упражнений — учебно-тренинговые задания; слайд-презентации; поисковые задания; специально ориентированные коммуникативные задания; веб-проекты. Что касается учебного взаимодействия, то оно не изменяется коренным образом, а скорее обогащается благодаря возникновению новых контуров общения, одним из которых является «преподаватель — информационно-коммуникационные технологии — студент», т.е. благодаря возникновению так называемой компьютерно-опосредованной учебной коммуникации, поэтому сегодня интеграция сетей и сервисов Веб 2.0 или Интернета второго



поколения в преподавание иностранных языков — это не дань моде, а насущная необходимость для преподавателей, которые стремятся оптимизировать процесс обучения, сделать его более эффективным, плодотворным и мотивированным для обучающихся.

В монографии проводится анализ целесообразности использования компьютерных коммуникационных технологий и информационных ресурсов в процессе обучения иностранному языку, а именно: мобильного обучения, исследуются критерии оценки эффективности интеграции *m-learning* в обучение, дается возможная классификация средств мобильной связи с точки зрения их использования для формирования компетенций у студентов.

Собственно термин «*мобильное обучение*», или его аналог *m-learning*, впервые упомянутый в англоязычной педагогической литературе около десяти лет назад, сейчас приобретает все большую популярность и начинает чаще использоваться в нашей стране. Многие ученые и педагоги уверены, что будущее обучения с поддержкой ИКТ связано и зависит именно от распространения мобильных средств связи, популярности смартфонов и iPhone, появления большого количества учебных приложений и программ, а также новых технологий типа жестикуляционного интерфейса, который расширяет возможности и качество образования благодаря удешевлению услуг мобильной связи и наличию беспроводного доступа в Интернет.

На сегодняшний день в зарубежной педагогической литературе существует несколько трактовок и определений мобильного обучения, основывающихся или на технологических особенностях мобильных устройств, или на дидактических возможностях, которые предоставляются этими технологиями.

С технологической точки зрения мобильное обучение — это передача и получение учебной информации с использованием технологий WAP или GPRS на любое портативное мобильное устройство, при помощи которого можно выйти в Интернет, получить или найти материалы, ответить на вопросы в форуме, сделать тест. По данным проекта HiST Mobile [216], мобильное обучение — это использование удобных портативных мобильных устройств и беспроводных, доступных всегда технологий для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения. В этом определении ключевыми являются слова «доступные всегда» и «имеющие выход в Интернет».

Мобильное обучение сегодня — это деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию в режиме реального времени.

Мобильное обучение — это возможность получать или предоставлять учебную информацию любого формата на персональные мобильные устройства [222].

Дж. Тракслер утверждает, что мобильное обучение меняет полностью процесс обучения, поскольку мобильные устройства модифицируют не только формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение становится своевременным, достаточным и персонализированным («*just-in-time, just enough, and just-for-me*») [229, p. 115]. Данные характеристики мобильного обучения контрастируют с характеристиками смешанного и электронного обучений (*e-learning*), в которых на первое место выходят такие дидактические принципы, как мультимедийность, структурированность или модульность, интерактивность, доступность. Мобильные технологии трансформируют баланс между процессом обучения и участием обучающегося. Именно поэтому мобильное обучение — новая форма обучения, отличная от дистанционного или смешанного, характеризующая новый виток развития информатизации человеческого общества. Аналогичный взгляд на определение мобильного обучения поддерживается исследователями проекта *Mobl*, которые разделяют две формы обучения — мобильное и смешанное, подчеркивая индивидуализированный (когда, где и с какой скоростью) и неформальный (презентация материала, общение) характер обучения.

В ходе проведения с 2002 г. многоступенчатого европейского проекта, осуществленного в Норвежском институте дистанционного обучения [216], Т. Реккедал и А. Дай пришли к выводу, что, во-первых, процесс загрузки и синхронизации учебного материала на различные мобильные устройства почти не вызвал технических проблем у студентов; во-вторых, учебный материал, применяемые методы, рабочие решения для составления заданий и курсов на мобильных устройствах отличались от «привычных» методов дистанционного обучения; в-третьих, менялся подход и отношение студен-

тов к процессу обучения: они приобретали навыки аналитического мышления, способность выделить главное из потока информации, поскольку не просто имели доступ к готовым модулям различных дисциплин, а должны были сами принимать активное участие в создании и отборе учебного контента.

Определение «**мобильный**» характеризуют, прежде всего, две основные составляющие педагогического процесса — *доступ* к средствам обучения и *формы реализации* учебной интеракции. Обучающийся сегодня может иметь мгновенный доступ к учебным материалам и программам, учебным ресурсам, выполнять задания, общаться с педагогом в любое время и в любом месте. Мобильные устройства обеспечивают следующие виды общения: голосовое, SMS, электронная почта, видеосвязь, социальные сети (Twitter, Facebook), они предоставляют возможность написать, показать и рассказать. Меняется кардинальным образом форма обучения, которая как нельзя лучше соответствует идее обучения через всю жизнь (*life-long education*) [195]. Если обучающиеся соприкасались, учась в школе или университете, с этой формой обучения, они уже заранее подготовились к современным условиям жизни и работы. Данная форма обучения также соответствует современной компетентностно-ориентированной концепции образования, в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике. Мобильное обучение «придает новое качество обучению, наиболее полно отражает тенденции в образовании современного человека, обеспечивая постоянный доступ к информации в любой момент времени и места», делая процесс обучения гибким, доступным и персонализированным.

Для мобильного обучения используются следующие мобильные средства связи [228]:

1) телефоны: сотовые телефоны, смартфоны (типа Blackberry), коммуникаторы (iPhone);

2) различные портативные мобильные устройства: MP3/4 плееры, неткнижки, устройства для электронных игр (Nintendo DS), устройства для прослушивания подкастов (iPod), GPS навигаторы и т.д.;

3) портативные компьютеры — портативный карманный компьютер (ПКП), планшетный компьютер (IPad).

Одним из самых перспективных мобильных устройств, которые могут использоваться в практике преподавания иностранных языков, зарубежные педагоги считают планшетный компьютер (iPad) ввиду его веса, высокой продолжительности жизни аккумулятора, универсальности (можно слушать, читать книги, писать, искать ресурсы в Интернете, играть в игры), возможности увеличения текста до нужных размеров, большого количества поддерживаемых приложений (в том числе разработанных для iPhone), которые сейчас активно применяются в преподавании иностранных языков. Большим преимуществом является то, что данные приложения дают возможность обучающимся перейти от свободного поиска и просмотра веб-страниц к так называемому персонализированному веб-поиску (*personalized choice of content*), что позволяет, в свою очередь, создать персонализированное профессионально ориентированное обучающее пространство ученика/студента, поскольку в смартфоны студентов, которые имели отношение к мобильному обучению, обычно загружены следующие полезные приложения — инструкции по обучению, словари, справочники, планировщики курсов, карты, специализированные поисковики, подкасты лекций или новостей, новостные ленты профессионально ориентированных сайтов или блогов и многое другое.

Использование мобильных устройств и технологий в учебном процессе имеет различные цели [90, с. 170–174]. Так, мобильные телефоны студентов подключаются к информационно-обучающей среде вуза для доступа в любое время как альтернативные средства стационарным компьютерам, используются для удобства осуществления совместных проектов и групповой работы; для так называемого неформального мобильного обучения, когда обучающийся во внеучебное время может разместить какую-то интересную фотографию или видеосюжет, снятый с помощью мобильного смартфона, и прокомментировать его; когда мобильные устройства являются единственными средствами связи из-за удаленности места; для администрирования и организации учебного процесса.

Достаточно часто, как показывает анализ практики дистанционного и смешанного видов обучения, мобильные устройства используются [165]:

- для воспроизведения мультимедийных обучающих веб-ресурсов (аудиофайлы, видеофайлы, подкасты, графика, карты, изображения);
- для обеспечения быстрого доступа на обучающие сайты, ресурсы, справочники, словари;

▪ как собственно обучающее средство при условии разработки учебных материалов, адаптированных для платформ мобильных средств связи (SMS-тесты, учебные пособия и инструкции на базе мобильных приложений);

▪ для учебной коммуникации (SMS-сообщения, Twitter, вебинары, Skype).

В заключение дадим характеристику и функциональное описание одного из самых популярных среди западных ученых и педагогов приложений для мобильных устройств — *Quiz Your Lizard*.

В рамках этого приложения возможно создание лексико-грамматических и терминологических тестов различной сложности как преподавателем, так и самими студентами: *multiple choice, matching words and definitions, completing gaps*. Приложение содержит четыре образца тестов, на примере которых обучаемые могут создавать собственные тестовые задания и обмениваться ими между собой. Обучаемый самостоятельно выбирает тематику предполагаемого теста, уровень сложности и желаемое количество вопросов. Существует возможность создания так называемого «обратного теста», в котором проходящему тест предлагается правильный ответ на вопрос. В этом случае его задача — выбрать соответствующий этому ответу вопрос из предложенных вариантов (как правило, предлагаются на выбор четыре варианта).

Одним из полезных свойств приложения является возможность добавления комментария к уже созданному тесту, что позволяет оценить тест как преподавателю, так и студентам/группе студентов. Не менее ценное качество этого приложения — возможность его бесплатной загрузки на мобильное устройство пользователя. Таким образом, данное приложение обладает следующими дидактическими возможностями:

1) *коммуникационными*: обмен информацией, идеями, творческий взаимообмен;

2) *совместными*: работа над общим проектом — тестом, не ограниченная географически, в режиме реального времени;

3) *генеративными*: создание нового продукта, которым можно поделиться с другими;

4) *интерактивными*: обмен информацией, материалами, ресурсами;

5) *документирующими*: накопление и (или) демонстрация результатов, материалов.

#### 4.5. О применении некоторых интерактивных форм и методов обучения в преподавании иностранного языка

Одну из центральных позиций в системе современного высшего образования занимает подготовка к эффективному профессиональному общению будущего специалиста с партнерами, представляющими различные культуры, поскольку опыт успешной межкультурной коммуникации в условиях интенсивной интеграции науки и производства различных стран обеспечивает в целом успешную профессиональную деятельность. Владение иностранным языком, повышение иноязычной культуры и грамотности становится в настоящее время одним из важнейших условий формирования профессиональной компетентности. В условиях гуманизации, демократизации, индивидуализации образования необходимо внедрять в учебный процесс альтернативные формы организации учебной деятельности, применение которых будет способствовать совершенствованию языковой подготовки студентов. Чтобы научить будущих специалистов пользоваться иностранным языком в учебных, научных, а затем и профессиональных целях, необходимо создавать на занятии обстановку не искусственного, а реального общения, сделав тем самым процесс изучения иностранного языка более интересным и привлекательным. Для достижения этой цели практическую значимость приобретают такие формы организации учебной деятельности, как дискуссии, «круглые столы», различные виды имитационных игр, так называемый кейс-метод, приемы «мозгового штурма», предвосхищения и прогнозирования.

Рассмотрим особенности применения названных форм и приемов работы при обучении иностранному языку.

Занятие иностранным языком в силу своей специфики является занятием в форме общения и диалога. Принятие другого участника общения как личности в позиции равного — важное условие общения, при соблюдении которого устанавливается межличностный контакт, возникает диалог, а следовательно, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого, т.е. к взаимодействию. Диалог между преподавателем и студентами — это не только спор, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различ-

ные элементы социального опыта. Он дает возможность понять точку зрения обучаемого, осуществить поиск, проявить уважение к мнению другого. Дискуссионные и игровые формы организации занятия рассчитаны именно на диалогическое взаимодействие, они способствуют развитию мышления, формированию собственного мнения, освоению социально значимых ценностей, становлению креативности, готовности к самообразованию. Преподавателю необходимо обладать умением направлять спор, диалог, дискуссию в нужное русло, сдерживать излишние эмоции, категоричность суждений, приводя необходимые аргументы и проявляя гибкость мышления. Такой подход характеризует образовательный процесс как взаимодействие, сотрудничество преподавателя и студентов на основе сочетания инновационных и традиционных форм и приемов организации учебной деятельности [170, с. 117].

Для обучения студентов вести неподготовленный (или подготовленный) спор, словесное состязание на иностранном языке используется дискуссия. Основная черта дискуссии — взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем. Особенностью этой формы обучения является то, что дискуссия позволяет выявить многообразие точек зрения по тому или иному вопросу, сопоставить их в непосредственном общении и провести анализ каждой из них. Обязательное условие дискуссии — наличие какого-либо спорного вопроса, окончательное решение которого и вырабатывается в ходе дискуссии. Для успешного ее ведения участники должны обладать знаниями о предмете обсуждения, иметь собственное мнение по данному вопросу, владеть приемами воздействия на партнеров и управления беседой. Основа композиционного развертывания дискуссии — оценка и аргументация. К достоинствам дискуссии относятся спонтанность высказывания, непринужденность атмосферы, обогащение информацией участников дискуссии [170].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что ведение дискуссии на иностранном языке требует высокого уровня развития коммуникативных умений, поэтому в зависимости от уровня овладения студентами иностранным языком и их умением вести беседу на занятиях возможно применение различных видов дискуссии.

Направляемая дискуссия используется при недостаточно свободном владении иностранным языком и строится вокруг определенной темы или на основе текста. Данный вид дискуссии носит

контролируемый, в значительной степени предсказуемый характер. Студентам подсказывается общий ход дискуссии, предлагаются направляющие вопросы, вербальные опоры в виде отдельных высказываний, плана, логико-синтаксических схем, лексических таблиц, а также невербальные опоры. Направляемая дискуссия может сопровождаться заданием найти компромисс, сформулировать общую точку зрения, решить поставленную речемыслительную задачу. Если между участниками распределяются роли, с позиций которых им предстоит обсудить проблему или разрешить предлагаемую ситуацию, то дискуссия сочетается с ролевой игрой.

Свободная дискуссия используется на продвинутых этапах владения иностранным языком, ей присущ более регламентируемый и более творческий характер по сравнению с направляемой дискуссией. Участники дискуссии проявляют большую самостоятельность в определении проблематики, содержания и хода обсуждения. Преподаватель поддерживает, стимулирует обсуждение эвристическими приемами, поощряет обмен информацией, побуждает обучаемых к поиску соглашения в виде общего мнения или решения [12].

В силу специфических условий, соблюдение которых необходимо для организации и поведения дискуссии, эту форму работы целесообразно использовать в качестве итогового контроля, а также по окончании работы над темой или рядом тем. Примерами дискуссии могут служить такие темы, как *«Плюсы и минусы рекламы»*, *«Женщина и бизнес»*, *«Защита окружающей среды — забота правительства?»* [170].

Следующим нетрадиционным способом освоения иностранного языка является так называемый «круглый стол», который представляет собой обмен мнениями по какой-либо проблеме, интересующей участников общения. Вопросы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: страноведческими, морально-этическими, социальными. Участие в «круглом столе» требует от коммуникантов достаточно высокого уровня владения языком и наличия определенных знаний по обсуждаемой проблеме, поэтому данный прием целесообразно использовать по окончании работы над определенной темой или несколькими смежными темами.

Значение названных нетрадиционных форм обучения заключается в повышении познавательной активности студентов, создании комфортной среды для их обучения и воспитания, интереса к за-



ностям, развитию творческого потенциала личности, инициативы, создании условий для формирования профессионально значимых качеств и умений.

Сделать процесс обучения иностранному языку интересным и эффективным помогает также использование имитационных игр, что является важнейшим фактором формирования у студентов интереса к изучению иностранного языка. Включение будущего специалиста в динамичное освоение социокультурных знаний через системную организацию имитационных учебных игр обеспечивает формирование устойчивой мотивации к познанию, к изучению особенностей развития различных государств, специфики культурных традиций и обычаев. Игра — один из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку как средству делового и профессионального общения будущих специалистов. Ситуативный характер взаимного функционирования позволяет сделать процесс изучения иностранного языка максимально естественным и приближенным к условиям реального общения. Обучаемые полностью вовлекаются в учебный процесс, используют личный опыт, несут ответственность за планирование, реализацию планов и результаты учения. Преподаватель в зависимости от цели и этапа обучения выполняет различные роли: организатора, обладателя информации, аналитика, равноправного члена группы обучаемых, корректора, консультанта [23, с. 27].

Имитационная игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками практической деятельности людей, создавая тем самым условия для реальной коммуникации. При подготовке и проведении интерактивных игр студенты применяют усвоенные знания в условиях, имитирующих реальную социальную и профессиональную практику взаимодействия с представителями иных культур, осваивают опыт эффективного межкультурного взаимодействия, воссоздают акт естественной коммуникации, изображая вымышленных персонажей. Преподаватель моделирует в учебном процессе разнообразные социальные и профессиональные ситуации, коммуникативное взаимодействие обеспечивается путем освоения типичных разговорных моделей.

Имитационные игры характеризуются обязательными признаками:

- 1) моделирование профессиональной деятельности;
- 2) наличие общих целей игровых коллективов;

- 3) наличие ролей и назначение на них участников игры;
- 4) различие интересов участников и учет условий неопределенности, т.е. вероятностного характера деятельности;
- 5) принятие и реализация в процессе игры определенной последовательности решений, каждое из которых зависит от решения, принятого данным участником на предыдущем этапе, и от действий других участников;
- 6) наличие мощной системы стимулирования, чтобы подчинить интересы каждого участника игры общей цели коллектива, побудить каждого к действию;
- 7) объективность оценки результатов игровой деятельности. Она обеспечивается коллегиальностью оценивания результатов игры, поощрением и стимулированием победителей [24, с. 113].

Учебные интерактивные игры можно условно подразделить на ролевые и деловые.

*Ролевая игра* представляет собой организованное на базе смоделированной реальной ситуации речевое общение в соответствии с распределенными социальными ролями и игровым сюжетом. Таким образом, ролевая игра имитирует реальность и ставит цель обучить участников поведению в стандартных типовых ситуациях. Игровое моделирование помогает играющим: экспериментировать с различными жизненными ситуациями, испытывать свои способности и умения, развивать чувство владения различными предметами в ситуации общения с другими людьми, усваивать и обсуждать проблемы, выделять варианты, выбирать направление действий, способствовать осуществлению изменений в сложной проблемной среде. Таким образом, ролевая игра обладает большими обучающими возможностями, так как это наиболее точная модель общения, позволяющая приблизить студентов к реальной речевой коммуникации. В ролевой игре на занятиях по иностранному языку в условиях коллективной работы студенты приобретают не только навыки говорения на изучаемом языке, но и ценностные ориентации, навыки социального взаимодействия, установки, присущие будущему специалисту. Ролевая игра придает учебному общению коммуникативную направленность, укрепляет мотивацию и интерес к изучению иностранного языка и значительно повышает качество овладения им.

Одним из примеров использования ролевой игры в учебном процессе может быть тема *«Поиск работы, интервью при устройс-*

*тве на работу»*. Каждый студент выбирает себе роль директора фирмы, секретаря, менеджера, кандидата на должность. Организуется официальное общение, состоящее из нескольких сценок: разговор директора и секретаря о размещении объявления в целях поиска кандидата на освободившуюся должность, приход нескольких кандидатов в приемную фирмы, общение с секретарем, прохождение собеседования каждым кандидатом с оформлением резюме и составлением анкеты, доклад менеджера директору о кандидатурах, окончательная беседа директора с подходящим кандидатом [170].

*Деловая игра* представляет собой эффективный прием обучения иностранному языку, цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессиональной коммуникации. Характерными признаками деловой игры являются имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную обстановку, в которой студенты предстают как носители конкретных профессиональных или социальных ролей; наличие ситуаций и типов делового взаимодействия, которое содержится в сценарии игры и в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение иностранному языку с профессиональной деятельностью; проблемный характер ситуаций. Деловая игра как метод обучения выполняет несколько функций: вооружает участников профессиональными знаниями и умением применять их в деятельности, развивает творческое мышление, самостоятельность, формирует нравственные профессиональные отношения и представления. Главное преимущество деловой имитационной игры состоит в том, что в ней воспроизводятся в учебных целях реально существующие ситуации. Понимание и принятие роли в играх этого типа предполагает наличие знаний по специальности, а также оперирование профессионально значимыми решениями. Деловая игра способствует накоплению умений и навыков работы в коллективе, помогает оценить новые социальные отношения в органической связи с этикой профессиональной деятельности, расширяет личностные возможности студентов, дает ощущение уверенности в себе. Деловая игра будет проходить успешно, если преподаватель повторит и обобщит со студентами специфические особенности профессии, в рамках которой реализуется коммуникация, достигнет понимания цели игры и содержания, которое в ней нужно выразить.

Например, на занятии в экономическом вузе деловую игру можно организовать по теме «*Оптовая и розничная торговля*». Студенты выбирают себе соответствующие роли и договариваются о поставке товара. Такой полилог включает в себя сразу несколько коммуникативных целей: запросить, сообщить, получить информацию, обсудить вопрос в целях принятия решения, убедить делового партнера в чем-либо, выразить сомнение и так далее [170].

Разновидностью деловой игры служит так называемый кейсовый метод обучения, который представляет собой действенное средство повышения эффективности обучения в высшей школе. Он обладает значительными функциональными возможностями, соответствует преобразованиям, происходящим в настоящее время в образовательной системе. Главное достоинство кейс-метода – тот факт, что он позволяет реализовать в наибольшей степени творческий потенциал как студентов, так и преподавателя. Данный метод способствует постоянному развитию и обновлению, формирует прогрессивную парадигму преподавательской деятельности, которая отличается более высоким уровнем эффективности и соответствует требованиям времени. Вместе с тем кейс-метод не является универсальным, его нужно использовать в сочетании с классическими методиками в дополнение к традиционным формам занятия [84]. Мероприятия по использованию кейс-метода проводятся в следующей последовательности:

- 1) обсуждение полученной вводной информации, содержащейся в кейсе;
- 2) выделение релевантной информации по отношению к вопросу, над которым работает группа;
- 3) обмен мнениями и составление плана работы над проблемой;
- 4) работа над проблемой;
- 5) дискуссия для принятия окончательного решения;
- 6) подготовка доклада;
- 7) аргументированный краткий доклад [24, с. 114].

Что касается самой методики работы с использованием кейс-метода, то при организации дискуссии необходимо придерживаться некоторых методических рекомендаций:

- 1) планируйте обсуждения в группах из 10–25 человек, чтобы облегчить обсуждение и обеспечить свободный обмен мнениями;

2) при определении лимита времени учитывайте характер темы, так как более сложные темы могут потребовать бо́льшего времени на обсуждение;

3) располагайте места участников дискуссии таким образом, чтобы все могли легко видеть и слышать друг друга. Наиболее удачным вариантом является расположение по кругу или в форме подковы;

4) помогите выбрать группе тему для обсуждения и выделите достаточно времени для ее изучения;

5) объясните слушателям, как подготовиться к обсуждению, чтобы дискуссионное время использовалось максимально эффективно;

6) в начале дискуссии отведите несколько минут для объяснения участникам ее цели;

7) дайте студентам указания относительно процесса и процедуры дискуссии;

8) задайте дискуссии верное направление, исходя из учебных целей;

9) контролируйте дискуссию, но не препятствуйте ее развитию;

10) следите за поведением лидеров группы, дайте им возможность научиться ценить и уважать мнения других;

11) побуждайте к участию в дискуссии всех студентов группы;

12) в благоприятный момент подведите итоги дискуссии.

Реализация кейс-метода в учебном заведении требует от преподавателя напряженной творческой работы. Данная методика должна пройти период адаптации, вследствие которой ее можно будет эффективно включать в учебный процесс [84].

Таким образом, применение различных видов имитационных игр способствует повышению качества обучения и интереса к изучению предмета, обучает естественной коммуникации, позволяет активизировать студентов в процессе освоения иностранного языка, побуждает их к совершенствованию своих коммуникативных умений, расширению и углублению профессиональных знаний, которые открывают будущему специалисту перспективы личностного и карьерного роста в современных общественно-экономических условиях.

При так называемом «мозговом штурме» обучаемые совместными усилиями или индивидуально разрабатывают какую-либо тему или понятие, свободно и спонтанно высказывая идеи, мнения и фиксируя их неупорядоченно, в виде отдельных слов, словосочетаний, незаконченных фраз, коротких предложений. Такой прием особенно эффективен при подготовке монологических высказываний в устной

и письменной формах. Используя «мозговой штурм», необходимо помнить, что к рассмотрению принимаются любые мысли, даже кажущиеся неприемлемыми на первый взгляд, критика на данном этапе недопустима.

Метод предвосхищения (прогнозирования) способствует формированию общеречевого психологического механизма вероятностного прогнозирования [60; 61]. Выдвижение наиболее вероятных гипотез относительно содержания текста и их последующее подтверждение или отклонение может касаться общего содержания, отдельных деталей и персонажей, а также последовательности событий. Задания на прогнозирование обеспечивают интенсивную речемыслительную практику в том случае, если побуждать обучаемых видеть причинно-следственные связи, предсказывать возможное развитие сюжета и предполагать события, которые могли бы предшествовать событиям или явлениям, описанным в тексте. Речевая и мыслительная активность студентов поддерживается не только благодаря выдвижению гипотез, но и в процессе их сравнения, обсуждения и оценивания [12].

Итак, применение названных интерактивных форм и методов обучения оказывает благоприятное воздействие на протекание всего учебно-воспитательного процесса, так как они соответствуют психолого-возрастным особенностям студентов, позволяют развить творчество и теоретический тип мышления, способствуют формированию познавательного интереса к предмету, росту качества обучения, развитию личности обучаемого.

#### 4.6. Критерии качества как вектор инновационного развития высшего образования

Как справедливо указывает ряд авторов [1, с. 27], «...идея предназначения образования в российских условиях в последние годы подвергалась значительным изменениям»: если в 90-е годы XX в. существовала тенденция «необязательности получения высшего образования», потому что его наличие не давало никаких преимуществ для получения высокого социального статуса и материальной прибыли, то в начале XXI в. «высшее образование в значительной степени детерминирует продвижение по социальной лестнице», как это было в 1980-е годы.

Если проанализировать статистические данные охвата населения образованием с 1990 по 2012 г., то начиная с 2000 г. можно заметить положительную динамику числа обучающихся в учреждениях высшего профессионального образования на фоне снижения общей численности населения России (табл. 4.1), которую можно объяснить тем фактом, что именно с этого периода идея значимости высшего профессионального образования стала активно поддерживаться на государственном уровне.

Таблица 4.1

## Охват населения образованием

Показатель	1990/ 1991	1995/ 1996	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2005/ 2006	2010/ 2011	2011/ 2012
Число обучающихся в учреждениях ВПО (тыс. чел.)	2824,5	2790,7	4741,4	5426,9	5947,5	7064,6	7049,8	6490,0
Аспиранты и докторанты (тыс. чел.)	65,0	64,5	117,7	132,9	140,7	142,9	157,4	156,3
Численность населения (млн чел.)	147,7	148,4	146,3	145,2	145,0	143,2	142,9	143,0

Примечание: таблица составлена по данным источников [Образование в цифрах, 2013 [108], сайта [www.gks.ru](http://www.gks.ru) и [guxpert.ru/Статистика](http://guxpert.ru/Статистика)].

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» указывается на то, что «институциональная среда, необходимая для инновационного социально ориентированного типа развития, в долгосрочной перспективе будет формироваться в рамках ... институтов, обеспечивающих развитие человеческого капитала. Прежде всего, это касается образования...». Более того, как указано в данном документе, повышение качества образования является одним из направлений повышения национальной конкурентоспособности.

Вместе с тем по результатам специальных обследований, проведенных Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ по национальной репрезентативной выборке

населения России в возрасте 16 лет и старше, 15% респондентов, отвечая на вопрос: «Что, по вашему мнению, является главным условием экономического роста России?», поставили «развитие образования» лишь на седьмое место, «российскую науку» — на шестое (22%), а приоритет был отдан «дисциплине, порядку и соблюдению законов» (41%) и «природным богатствам России» (35%) [108]. В 2011 г. этим же институтом был проведен социологический опрос, целью которого было выяснить, является ли образование одним из символов национального престижа. Особого внимания заслуживают два вопроса: «Чем прежде всего должна обладать страна, чтобы вызывать уважение других государств?» и «Что прежде всего вызывает сегодня уважение других государств к России?». «Развитая система образования» как ответ на тот и другой вопросы занимает седьмое место и составляет 2% в процентном соотношении. Возглавляют рейтинг следующие мнения: «Высокий уровень благосостояния граждан» (30%) и «Богатые природные ресурсы» (29%) [108].

Вместе с тем Евросоюзом были проведены исследования по изучению влияния образования на экономический рост. В результате получены убедительные доказательства того, что увеличение уровня образования повышает макроэкономическую производительность. В частности, данные упомянутых исследований ЕЭС показали, что ежегодный прирост человеческого капитала на 1% в высшем образовании обеспечивает 5,9% увеличения темпа роста ВВП на душу населения. Во всем мире постоянно возрастает средняя продолжительность обучения (учитывается период обучения в школе, бакалавриате и магистратуре, а также обучение на докторскую степень). Лидером по этому показателю является Австралия, в которой средняя продолжительность обучения составляет 21 год, в странах G8 за период с 1950 по 2012 г. средний период познавательной деятельности человека только в процессе его первичного обучения (от начала обучения до начала производственной деятельности) увеличился примерно на 50% [152].

Однако условия, необходимые для инновационного социально ориентированного типа развития экономики, предъявляют еще бо́льшие требования к уровню образованности граждан. В последние годы перед мировым сообществом встает проблема оценки качества образования в связи с принципиальными изменениями взглядов на самоуправление образованием.



С одной стороны, мы являемся свидетелями глобализации мировой экономики и, как следствие, образования. С другой стороны, понятно стремление каждого государства, в том числе и России, иметь свою национальную конкурентоспособную систему высшего образования. Таким образом, проблема качества образования в условиях современного общества рассматривается как на государственном уровне, так и на уровне самих вузов, задавая тем самым вектор развития новым направлениям теории и практики педагогики. На этом фоне повысился интерес к проведению сравнительных исследований в области образования. «Международные организации, такие как Организация экономического сотрудничества и развития, публикуют большое количество различных видов экспертных оценок и международной статистики, которые влияют на национальную политику в области реформирования образования и соответствующие законодательные инициативы. В то же время их анализ дает объективную оценку национальных процессов с учетом особенностей той или иной страны» [13, с. 14]. Однако, как справедливо замечают авторы, в результате политической интеграции определение национальных границ для проведения сравнительного исследования затруднительно и не может быть само собой разумеющимся, поскольку прежде существовали традиционные рамки внутренней (национальной) и внешней (европейской) политики.

Что же принято понимать под качеством образования? Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования» дает следующее определение: «Качество образования (Quality of Education) — сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)». Исходя из данного определения, становятся понятными требования, предъявляемые Берлинским Коммюнике к национальным системам обеспечения качества высшего образования, которые должны включать:

- определение ответственности вузов и других организаций, участвующих в образовательном процессе;
- сопоставимые критерии и методики оценки качества образования;
- внешнюю и внутреннюю оценку образовательных программ вузов, в том числе со стороны студентов;
- систему аккредитации, сертификации и подобных процедур;

▪ свидетельства международного участия в оценке, международном сотрудничестве и в международных научно-образовательных сетях.

Остается также актуальным вопрос о новых формах контроля, оценки и аттестации достижений учащихся, которые смогли бы учитывать тенденции в сторону интеграции в мировое образовательное пространство. Решение этих проблем тесно связано с исследованием проблемы оценки качества образования в системе высшей школы и обращения к лучшим мировым образцам организации системы обеспечения его качества. Одним из возможных путей может быть изучение опыта США в области качества образования. Система американского высшего профессионального образования ориентирована на развитие индивидуальности будущего специалиста, она разнообразна и имеет свои традиции в поиске новых форм оценки качества образования. В этой связи всесторонний анализ накопленного опыта обеспечения качества подготовки специалистов в вузах США, выявление его составляющих, наиболее ценных идей и результатов их внедрения в образовательную практику представляет не только теоретический интерес, но и практическую ценность.

Опыт высшей школы США важен и с точки зрения существующих в нем проблем, которые актуальны и для системы современного российского образования, а именно: сокращение государственного финансирования и уход федерального правительства из сферы высшего образования; узкая специализация при подготовке специалистов; чрезмерное расширение элективных курсов в программе профессионального обучения; проблема необходимости усиления государственного участия в делах высшей школы при сохранении вузовской автономии.

В системе оценки качества высшего образования в США существуют традиционные и альтернативные подходы. При традиционном подходе оценка осуществляется на трех уровнях — учебного заведения, учебной программы и учебного курса. Традиционный подход оценки качества вуза и качества предлагаемой учебной программы основан на существующих рейтингах и определенной репутации высших учебных заведений, основной акцент при этом делается на взаимооценке, даваемой уполномоченными лицами института, заведующими кафедрами или деканами факультетов. Обычно эксперты выбирают один или несколько критериев в качестве основы оценки, наиболее популярными среди которых являются научная

компетентность института и эффективность учебной программы. Необходимо заметить, что традиционный подход к оценке качества образования используется в Соединенных Штатах достаточно давно: пальма первенства в проведении рейтингов принадлежит известному американскому психологу Д. Кэттэллу (1910 г.), затем, в период с 1925 по 1934 г., целый ряд исследований в области определения рейтинга был сделан Р. Хьюзом. В настоящее время ежегодный рейтинг лучших высших учебных заведений, по данным U.S. News & World Reports (USNWR), учитывает следующие семь категорий оценки (табл. 4.2), проанализированных К. Конрадом и Д. Гупта в работе «Традиционные и альтернативные подходы оценки качества высших учебных заведений, программ и учебных курсов» [199, p. 123–131].

Таблица 4.2

Показатели, используемые USNWR,  
для определения рейтинга высшего учебного заведения

<b>Предмет оценки</b>	<b>Соотношение, %</b>	<b>Описание</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. Взаимооценка	25	Престиж вуза оценивают ректоры, проректоры и деканы тех вузов, которые относятся к той же категории по классификации Карнеги
2. Студенты	15	Соотношение зачисленных студентов и абитуриентов; пропорция зачисленных студентов, входящих в десять процентов лучших выпускников школ; средний балл результатов тестов SAT и АСТ
3. Вуз	20	Финансирование; процент факультетов, присваивающих высшие научные степени; процент факультетов очной формы обучения; соотношение студентов на факультетах; процент групп бакалавриата, в которых меньше 20 студентов, и процент групп, в которых более 50 студентов

1	2	3
4. Выпускники и отчисленные студенты	20	Процент первокурсников по программе шестилетнего обучения (средний срок обучения) и процент первокурсников, вернувшихся после отчисления через год в то же высшее учебное заведение (процент отсева)
5. Финансы	10	Подсчет средних затрат, понесенных в расчете на одного студента дневного отделения (обучение, научные исследования, общественные и студенческие услуги)
6. Пожертвования	5	Средний процент денежных пожертвований от бывших выпускников
7. Реальный и прогнозируемый процент выпускников	5	Подсчет разницы между существующим и прогнозируемым количеством студентов шестилетнего обучения

Таким образом, при оценивании качества образования принимается во внимание совокупность составляющих, которая позволяет охватить систему обучения с позиции системного подхода и дать полноценный анализ качества образования в высшем учебном заведении.

Несмотря на то что подобный подход к определению рейтинга высшего учебного заведения доказал свою эффективность и существует уже почти на протяжении века, он подвергается критике со стороны исследователей в этой области. Так, в совместной научной публикации рядом американских ученых поднимается вопрос о предвзятости оценки качества образования, использующей данные критерии [Conrad, Kwako, Gislason, 2003, pp.256–261]. В качестве обоснования приводятся следующие аргументы:

- люди, осуществляющие оценку, не всегда могут быть хорошо информированы о качестве обучения в данном учебном учреждении;
- бывшие выпускники могут давать своему родному вузу завышенную оценку;
- часто завышается уровень студентов университетов, которым присваивается высокий рейтинг;

▪ существующее на данный момент качество обучения может не соответствовать уровню, определенному рейтингом пару лет тому назад;

▪ на людей, проводящих оценку, может оказывать большое влияние возраст или размер учебного заведения;

▪ акцент делается на оценивании учебной программы высшего учебного заведения, а не на соответствии данной программы существующему стандарту качества.

Р. Харнетт, М. Кларк и др. утверждают, что данные рейтинги почти ничего не говорят ни о качестве обучения, ни об уровне гражданской и социальной ответственности и уровне взаимодействия студентов [Hartnett, Clark, Baird, 1978, pp.1310–1314]. Еще более жесткую оценку дают К. Конрад и Д. Иган, называя подобные рейтинги «погоней за престижем», которую ведут университеты и колледжи для поддержания своего статуса и репутации, а не в целях улучшения качества образования [Conrad, Eagan, 1999, pp. 5–16].

В 1986 году К. Конрад и Р. Блэкберн [Conrad, Blackburn, 1986, pp. 249–266] выделили четыре основные области, необходимые при оценке программы: институт, студенты, ресурсы и результаты обучения (табл. 4.3).

Таблица 4.3

Основные области, необходимые при оценке программы

<b>Предмет оценки</b>	<b>Описание</b>
1. Институт	Наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава
2. Студенты	Наличие высокообразованных студентов в качестве основы программы обучения высокого качества
3. Ресурсы	Наличие человеческих, финансовых и материальных ресурсов как крайне необходимый фактор для поддержания программы высокого качества
4. Результаты обучения	Наличие научно-исследовательской работы на факультете и добившихся больших успехов студентов как показатель высококачественной программы

Таким образом, было предложено при оценке качества учебных программ принимать во внимание качество научно-педагогических кадров, качество результатов обучения студентов и качество ма-

териально-технической базы. Более того, каждый из компонентов должен рассматриваться обособленно, чтобы добиться более достоверных результатов оценивания, а оценку учебной программы необходимо производить по трем категориям — формативное оценивание, обобщающее (итоговое) оценивание и оценивание хода работы программы, — поскольку каждый вид оценивания преследует свою собственную цель [194; 204; 225].

Так, целью формативного оценивания является улучшение качества программы путем предоставления конструктивной информации. Данный вид оценивания помогает новой программе либо выйти на требуемый уровень, либо утвердиться, либо помочь уже существующей программе попробовать новые стратегии, чтобы улучшить качество своей работы. Другими словами, формативное оценивание предоставляет информацию о том, каким способом возможно улучшить качество программы.

Более того, оно помогает ответить на вопрос: насколько хорошо программа отвечает нуждам студентов и каких результатов они достигли по сравнению с результатами студентов, обучающихся по этой же программе в другом учреждении [204]. Среди форм данного вида оценивания выделяются следующие: оценка внедрения программы в действие; оценка процесса обучения; оценка способности поддаваться оценке [231].

Обобщающее (итоговое) оценивание резюмирует эффективность работы программы по итоговым результатам в ходе изучения программы или после ее завершения. Оно определяет общее качество программы и ее преимущества [231]. Обобщающее оценивание отвечает на вопрос о том, стоит ли программа затраченных на нее денег, времени и других ресурсов, и оправдывает ли она эти затраты [205]. Проведение названного вида оценивания позволяет проинформировать ее спонсоров и создателей об успешности или провале работы программы, а также принять решение о продолжении или прекращении использования данной программы с учетом предоставленной информации [194]. Целью оценивания хода работы программы является предоставление информации создателям новых программ о том, что необходимо совершенствовать и какие новые знания в ходе изучения этой программы приобретаются обучающимися [225].

Необходимо заметить, что до недавнего времени оценка качества на уровне учебного курса не была актуальной в сфере высшего об-

разования Америки. Исторически в сфере преподавания учебного курса особенно не вмешивались, так как это считалось внутренним делом каждого отдельно взятого колледжа или университета. На протяжении большей части XX в. многие учреждения просто проводили анкетирование студентов в конце каждого курса. Формы такого анкетирования могли быть субъективными, объективными или и теми и другими и могли быть разработаны отдельно для каждой дисциплины. Обычно студентам задавали вопросы по поводу преподавания предмета, учебного расписания, отношения к преподавателям, по поводу проводимых заданий и экзаменов в аудитории и т.д. Студенты отвечали по пятибалльной шкале. Далее выводился средний балл по каждому предмету [199].

Таким образом, становится понятно, что традиционные методы оценки качества в основном давались в количественном выражении и базировались на основе объективных показателей. Большую часть времени не существовало согласия между экспертами по поводу общих показателей качества, поскольку у вузов были различные цели и задачи, но наиболее общей характеристикой для всех традиционных форм оценки качества является то, что все они по своей природе обобщающие (итоговые), а не формирующие, т.е. не оценивают приобретенные знания и умения в ходе изучения материала.

Иначе говоря, они рассматривают качество с точки зрения окончательного, заключительного результата, а не как что-то, что может и должно постоянно улучшаться, а использование таких видов измерения качества, как рейтинги, не дает стимула для его улучшения.

Наряду с традиционными подходами оценки качества образования возникли альтернативные, которые ставили своей задачей устранение недостатков, присущих традиционным подходам. С одной стороны, альтернативные подходы концентрируют свое внимание на оценке высшего учебного заведения, учебной программы высшего учебного заведения и учебного курса определенной дисциплины, а с другой — в основе системы оценивания лежат результаты обученности студентов. Таким образом, была предпринята попытка уйти от итоговой формы оценки и попытаться сконцентрировать свое внимание на обучении студентов и развитии их индивидуального образовательного пространства.

Наиболее известное проводимое исследование оценки качества образования на уровне учебного заведения — исследование под

названием «Национальный обзор вовлечения студентов в учебный процесс (the National Survey of Student Engagement – NSSE)», которое финансируется общественным благотворительным фондом Дж. Ховарда Пью и проводится под руководством Университета штата Индиана. Под термином «вовлечение студентов» американские исследователи подразумевают обучение в активной среде, в которой создаются определенные условия для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: студентов с преподавателями, с однокурсниками и т.д. В противовес традиционным формам оценки (например, рейтинг и справочники высших учебных заведений), которые концентрируют свое внимание на количестве доступных ресурсов для обучения, NSSE, в свою очередь, акцентирует внимание на том, каким образом институты вовлекают студентов в учебный процесс (National Survey of Student Engagement). Основная цель NSSE – информация об участии студентов в различных программах и в жизни своего вуза. Это необходимо для того, чтобы выяснить, как студенты проводят свое время и что они получают в результате обучения, а также для улучшения качества обучения (табл. 4.4).

Таблица 4.4

## Обзор вовлечения студентов в учебный процесс

Критерии	Описание
1. Уровень академического потенциала	Усилия, прилагаемые студентами в процессе обучения, и то, как они с ним справляются
2. Деятельное (активное) обучение и обучение в сотрудничестве	Способность студентов применить свои знания и умения в классах
3. Взаимодействие студентов с институтом	Количество и качество взаимодействия студентов с институтом
4. Обогащающий учебно-воспитательный опыт	Взаимодействие со своими одногруппниками и преподавателями, студенческая практика, общественно полезная деятельность
5. Благоприятные условия обучения	Заинтересованность вуза в успехах студентов и создание благоприятных условий для взаимодействия различных групп студентов



Таким образом, при оценке деятельности высшего учебного заведения главным критерием служит соблюдение принципа сотрудничества, а приоритет личности становится главным ориентиром в процессе обучения. Учитывается создание определенных условий для самореализации и развития студента. Принципиальной характеристикой данного вида оценки является то, что она основана не на количестве предоставляемых учреждением всевозможных ресурсов и не на определенном рейтинге, а на полученных результатах обучения. Необходимо также упомянуть тот факт, что, в то время как традиционные формы оценки при сборе данных зависят от руководства высшего учебного заведения, обзоры NSSE оценивают основных участников процесса обучения — студентов. В дальнейшем результаты исследования могут быть использованы для поиска путей улучшения процесса обучения, а не для выяснения, кто находится на вершине рейтинга.

Оценивая качество учебной программы, американские специалисты все больше обращают внимание на те формы оценки качества, в основе которых находятся показатели обученности студентов, а не количественные или рейтинговые. Так, Дж. Хаворт и другие предлагают новый взгляд на оценку качества программ, выдвигая свою «теорию вовлеченности»: программы считаются качественными, если их реализация учитывает совместные формы деятельности студентов, преподавателей и администрации. Студенты и преподаватели вносят свой вклад в процесс образования и преподавания, а руководство — свой: приглашают бывших выпускников и работодателей к активному участию в разработке программ. В данной теории используется термин «программа высокого качества» и утверждается, что в данной программе необходимо учитывать следующие параметры: разнообразие участников образовательного процесса; общую культуру; взаимодействие процессов обучения и преподавания; согласованность требований; достаточность количества ресурсов. Альтернативные системы оценки качества высшего образования в США ставят целью рассмотреть заявленную проблему на трех уровнях: рассматривают работу высших учебных заведений, оценивают учебные программы, а также учебные курсы. В ходе подобной работы оценивается качество обучения студентов и учитывается развитие их знаний, умений и навыков.

Таким образом, в настоящее время в США существуют традиционные системы, которые подвергаются критике и считаются непрогрессивными на данном этапе развития системы высшего образования, и активно развиваются альтернативные системы, которые, с точки зрения американских исследователей, являются инновационными и заслуживают более интенсивного использования. Кроме того, специалисты в области методики и методологии преподавания подчеркивают, что качество — это не статический показатель, а динамически развивающийся процесс, требующий постоянного внимания, улучшения и инвестирования. Как следствие, американский опыт особенно ценен отношением к качеству как к процессу, а не как к результату обучения и именно этим он может быть интересен для российской системы высшего профессионального образования.

## Заключение

Теоретические и практические результаты научных исследований, представленные в настоящей монографии, свидетельствуют о том, что к 95-летию Финансового университета при Правительстве РФ преподавателями иностранных языков и русского языка как иностранного накоплен значительный опыт в области теории и практики профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

В коллективной монографии раскрываются сущность и содержание профессионально ориентированного подхода в преподавании иностранного языка в современных условиях, когда навыки иноязычного общения становятся неотъемлемым компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста в сферах деловой, научной и межкультурной коммуникации.

Особую актуальность приобретают как традиционные, так и инновационные технологии, используемые в преподавании дисциплин «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык».

В монографии специалисты Финансового университета при Правительстве РФ научно обосновывают организационные подходы к целеполаганию, отбору и структурированию содержания иноязычного образования, выбору форм, методов, средств, контроля результатов профессионально ориентированного обучения. Очевидно, что на сегодняшний день владение иностранным языком является важным фактором повышения профессиональной компетентности и личностного развития студентов.

Опыт работы над монографией показывает, что в условиях развития международных экономических и культурных связей с зару-

бежными странами становится актуальной проблема интеграции компонентов культуры в процесс обучения, при этом профессионально ориентированное обучение иностранным языкам признается одним из приоритетных направлений.

Таким образом, в современной инновационной парадигме преподавания иностранных языков в Финансовом университете при Правительстве РФ профессионально ориентированное обучение предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств студентов и магистрантов, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и общекультурных компетенциях.

Достигнутые результаты показывают, что работа над такими научными изданиями, как представленная монография, играет важную роль в обмене теоретическим и практическим опытом преподавания иностранного языка.

## Библиография

1. *Аверьянов П.Ф., Чиж А.Г., Трофимова Е.Ю.* Проблемы качества образования // *Успехи современного естествознания.* — 2005. — № 9.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009.
3. *Алексеева А.А.* Стилистика деловой коммуникации (на материале французского языка) // *Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* — 2004. — № 4.
4. *Алексеева Л.Е.* Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2002.
5. *Алимов, В.В.* Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. — М, 2006.
6. *Ангеловский А.А.* Иноязычная коммуникативная компетенция будущих специалистов: понятия, элементы, принципы // *Вестник ЮурГУ.* — Челябинск, 2012. — № 2.
7. *Андреева В.В.* Англо-русский словарь. — М., 2007.
8. *Артемьева О.А., Макеев М.Н.* Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография. — Тамбов, 2007.
9. *Бельчиков Ю.А.* Стилистика и культура речи. — М., 2002.
10. *Бердникова Д.В.* Языковая картина мира как часть концептуальной картины мира // *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: материалы Межфакультетской научно-методической конференции.* — М., 2012. — С. 271–278.
11. *Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г.* Введение в акмеологию. — Калуга, 2000.
12. *Бондаренко С.И.* Основные способы активизации речемыслительной деятельности обучаемых на занятиях по второму иностран-

ному языку в условиях языкового вуза // Лингводидактические проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе: материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Краснодар, 2007.

13. *Бонюшко Н.А., Семченко А.А.* Тенденции развития сферы высшего профессионального образования в Европейском Союзе (на примере Финляндии) // Интеграция образования. — 2012. — № 3.

14. *Борисенко Г.А.* Роль и место грамматики в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: материалы региональной заочной научно-практической конференции. — Красноярск, 2006.

15. *Борохов Э.* Энциклопедия афоризмов (Мысль в слове). — М., 2000.

16. *Бохач Н.А.* Методика обучения фразовым глаголам английского языка на I курсе языкового вуза: дисс. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2006.

17. *Будагов Р.А.* Введение в науку о языке. — М., 1965.

18. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов: пер. с англ. А.Д. Шмелева. — М., 2001.

19. *Вежбицкая А.* Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. — М., 1985.

20. *Вербицкий А.А.* Проблемы развития профессионального образования с позиций теории контекстного обучения. Инициативы XXI века // Институт бизнеса, психологии и управления. — 2009. — № 1.

21. *Вербицкий А.А., Хомякова Н.П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета: Серия педагогические науки. — 2011. — Вып. 12(618).

22. *Верещагин Е.М.* Язык и культура; Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1983.

23. *Виноградова С.Г.* Ролевая игра для обучения бизнес-коммуникации на английском языке // Альманах современной науки и образования. Теория и методика преподавания языка и литературы: сравнительно-историческое изучение и современные подходы: межвузовский сборник научных трудов. — Тамбов, 2007.

24. *Воронцова Ю.А.* Игровые методы обучения иностранному языку студентов педагогических вузов // Совершенствование образова-

тельного процесса как социально-педагогическая проблема: статьи и тезисы докладов VIII международной научно-практической конференции преподавателей общеобразовательных, профессиональных учреждений, аспирантов, студентов. — Брянск, 2001.

25. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1999.

26. *Гагарина М.А., Дубинина Г.А.* Реализация компетентностного подхода при преподавании общепрофессиональных дисциплин на иностранном языке // Особенности профессионального становления личности студента — будущего специалиста в области экономики и финансов: сборник научных статей по материалам Межвузовского круглого стола с международным участием. — М., 2011.

27. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М., 2006.

28. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. — М., 2000.

29. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2009.

30. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М., 2005.

31. *Ганина Е.В., Полякова Р.И.* Русский язык: учебное пособие на материале дисциплины «Макроэкономика» для студентов-иностранцев II курса всех направлений подготовки бакалавров. — М., 2012.

32. *Ганина Е.В., Федорова Е.А.* Активные методики как лингводидактическая основа разработки профессионально ориентированных учебных пособий // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. — Минск, 2013.

33. *Гачев Г.Д.* Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. — М., 1995.

34. Германия — Англия — Россия: лингвокультурные параллели / под ред. Е.В. Якимович. — Волжский, 2010.

35. *Гиниятуллина Р.Д.* Иностраный язык как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических факультетов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвузовский сборник научных трудов. — СПб., 2005.

36. *Гладких И.В.* Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. — СПб., 2004.

37. Говене Э. Игра на уроке иностранного языка // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. — М., 1978.

38. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский. — М., 2004.

39. Гришаева Л.И. Особенности использования языка и культурная идентичность коммуникантов. — Воронеж, 2007.

40. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984.

41. Давидян Г.Р., Бежанова С.В. Русский язык: учебное пособие на материале дисциплины «Микроэкономика» для студентов-иностранцев I курса всех направлений подготовки бакалавров. — М.: Финуниверситет, 2012.

42. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка. — М., 2007.

43. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. — М., 1991.

44. Дубинина Г.А. Концептуальная основа подготовки к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке // Вестник Финансового университета: Гуманитарные науки. — 2012. — № 4(8).

45. Дубинина Г.А. О контекстном обучении при подготовке к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке // Наука и образование: проблемы и тенденции развития: материалы Международной научно-практической конференции. Часть I. — Уфа, 2013.

46. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф. Использование программы PowerPoint и системы дистанционного проецирования в ходе кейс-анализа на иностранном языке // Иностранные языки в контексте культуры: сб. статей по материалам VII международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры». — Том 1. — Пермь, 2010.

47. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г. Английский язык: экономика и финансы (Threshold): учебник. — М., 2012.

48. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г. Английский язык: экономика и финансы (Overview): учебник. — М., 2012.

49. Дубинина Г.А., Драчинская И.Ф., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Английский язык: экономика и финансы (Majors): учебник. — М., 2011.

50. Дубинина Г.А., Кондрахина Н.Г. Учебно-методическое обеспечение базового курса подготовки бакалавров по английскому языку // Вестник МГЛУ: Педагогические науки. Модернизация системы



подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. — 2012. — Вып. 12(645).

51. *Евдокимова М.Г.* Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Вестник МГЛУ: Педагогические науки. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. — 2013. — Вып. 12(672).

52. *Ермолаева М.В.* Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: учебное пособие. — М., 2004.

53. *Жаркова Т.И.* Метод ролевой игры на уроке немецкого языка экономического вуза // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>

54. *Жаркова Т.И., Жаркова А.Ф.* Использование тандем-метода при обучении иностранному языку // Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы международного научно-творческого форума. — Челябинск, 2009.

55. *Зильберман Л.И.* Лингвистика текста при обучении чтению английской научной литературы. — М., 1988.

56. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.

57. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8.

58. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 6.

59. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.

60. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1985.

61. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя. — М., 1985.

62. *Зорин А.И., Махотин Д.А.* Взаимосвязь понятия «квалификация» и «компетенция» в профессиональном образовании // СПО. — 2010. — № 12.

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

64. *Исакович Е.А.* Моделирование коммуникативного иноязычного пространства в процессе диалогического взаимодействия в условиях культурно-досуговой деятельности: английский язык, летний лингвистический лагерь: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2009.

65. *Искандарова О.Ю.* Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Оренбург, 1999.

66. *Калмыкова Е.И.* Творческие виды заданий для развития умений речевого общения при модульном обучении // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2011. — Вып. 12(618).

67. *Карамышева Т.В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. — СПб., 2001.

68. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М., 2004.

69. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987.

70. *Квач Н.В.* Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка: диссертация. — Калуга, 2005.

71. *Кемеров В.Е.* Современный философский словарь. — М.: Норма, 2004.

72. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. — М., 1992.

73. *Клименко Е.В.* Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. — Калуга, КГПУ им. Циолковского, 2004.

74. *Клименко Е.В.* Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Калуга, 2004.

75. *Климова И.И.* Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам // Материалы межвузовской научно-практической конференции «What Future Business People Need to Be Successful and Competitive in the XXI Century». — М., 2012.

76. *Климова И.И.* Смешанное обучение как современная модель обучения иностранному языку в неязыковом вузе // *Материалы межвузовской научно-практической конференции «Key Skills and Knowledge Students Need to Participate Successfully in the 21<sup>st</sup> Century Society»*. — М., 2009.

77. *Климова И.И., Лизунова Н.М.* Интерактивные формы обучения иностранному языку в вузе экономического профиля // *Финансовый журнал*. — 2010. — № 33. — С. 137–144.

78. *Колесникова И.Л., Долгина О.А.* *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. — СПб., 2001.

79. *Колеченко А.К.* *Энциклопедия педагогических технологий*. — СПб., 2001.

80. *Колшанский Г.В.* *Объективная картина мира в познании и языке*. — М., 1990.

81. Коммюнике Конференции министров высшего образования «Формирование общеевропейского пространства высшего образования», Берлин 19 сентября 2003 г. Вестник Совета ректоров вузов Северо-Западного Федерального округа: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://umu.spbu.ru>.

82. *Компетентностный подход в высшем экономическом образовании: материалы межвузовской методической конференции (Москва, декабрь 2009 г.): под ред. проф. В.К. Поспелова*. — М., 2010.

83. *Коновалова Ю.О.* К вопросу о мониторинге сформированности компетенций в системе высшего профессионального образования. Из опыта работы российских и зарубежных вузов // *Высшее образование сегодня*. — 2012. — № 6.

84. *Красикова Е.Н.* Организация обучения иностранным языкам с использованием кейс-метода в вузе // *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: материалы второй Международной научно-практической конференции*. — М., 2006.

85. *Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования (проект)*. — СПб., 2006.

86. *Кременецкая И.В.* Тематическая группа как парадигматическое объединение слов // *LinguaMobilis*. — 2009. — № 3.

87. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З.* Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура. — 1999. — Ч.3.

88. *Кузовлев В.П.* Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. — 2000. — № 1.

89. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.А, Неудахиан Н.А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2): [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www2.asu.ru/cppkr/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch1/glava\\_1.html](http://www2.asu.ru/cppkr/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch1/glava_1.html),

90. *Ливская Е.В.* Мобильное обучение иностранному языку: теория, методология и практика внедрения в вузы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 6.

91. *Лизунова Н.М.* Обучение магистров и аспирантов английскому языку в вузе экономического профиля // Материалы межвузовской научно-практической конференции «What Future Business People Need to Be Successful and Competitive in the XXI Century». — М., 2012.

92. Лингвистический энциклопедический словарь: под. ред. В.Н. Ярцева. — М., 2002.

93. *Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие. — Минск, 2005.

94. *Микоян А.С.* Проблемы перевода текстов СМИ. — М., 1996.

95. *Мильруд Р.П.* Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 3.

96. *Мильруд Р.П.* Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 7.

97. *Минина А.А.* Обучение взаимодействию культур в процессе иноязычного общения студентов I–II курсов языковых факультетов: на материале преподавания английского языка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2009.

98. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. — М., 1996.

99. *Мишота И.Ю.* Интернет в учебном деле: как и зачем? // Инновационные технологии в методике преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. — М., 2008.

100. *Мюллер В.К.* Большой англо-русский и русско-английский словарь. — М., 2008.

101. *Найн А.Я.* Современный словарь-справочник нового педагогического мышления. — Челябинск, 2000.

102. *Насиханова А.З., Давыдова Л.Н.* К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» // Гуманитарные исследования. Астраханский государственный университет. — 2013. — № 2(46).

103. *Нелобин Л.Л.* Лингвистика современного английского языка. — М., 2007.

104. *Неровная Н.А.* Концепт «толерантность» в публицистических источниках на русском и английском языках // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. — 2008. — № 2.

105. *Нечаев Г.А.* Краткий лингвистический словарь. — Ростов, 1976.

106. Новейший словарь иностранных слов и выражений. — Минск, 2006.

107. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2001.

108. Образование в цифрах: 2013: краткий сборник статей. — М., 2013.

109. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — М., 2007.

110. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. — М., 2009.

111. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991.

112. *Пассов Е.И., Веденина Л.Г.* «Франция и Россия: диалог двух культур» // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 2.

113. *Пассов Е.И.* Принципы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 2000.

114. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. — М., 1988.

115. Педагогические технологии. — Ростов-на-Дону, 2010.

116. *Плехов А.Н.* Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дисс. ... канд. псих. наук. — Новгород, 2007.

117. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, 3.

118. *Полат Е.С.* Новые педагогические технологии в системе образования. — М., 2001.

119. *Полат Е.С.* Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. — Обнинск, 2010.

120. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2007.

121. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е.С. Полат. — М., 2003.

122. *Попова И.П.* Межкультурное обучение иностранному языку в спецкурсе социально-экономического профиля на старшей ступени школы: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2003.

123. *Попова Т.Г.* Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков): монография. — М., 2003.

124. *Постовалова В.И.* Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. — М., 1988.

125. *Почепцов Г.Г.* Коммуникативные технологии двадцатого века. — М., 2002.

126. Практический курс методики преподавания иностранных языков. — Минск, 2005.

127. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ГСЭ и ГОС ВПО второго поколения. Министерство образования Российской Федерации: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kurs.znate.ru/docs/index-190879.html>.

128. Программа дисциплины «Иностранный язык», рекомендованная Научно-методическим советом по иностранным языкам МОН РФ, 2010.

129. *Прудило А.В., Скворцова Л.Л.* Использование метода профессиональных проб для развития социальной компетентности студентов-экономистов // Омский научный вестник. — 2008. — № 2(66).

130. *Птицына И.Ф.* К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) // Современные проблемы науки и образования. Педагогические науки. — 2007. — № 3.

131. *Пустовой Н., Зима Е.* Формирование компетенций современного инженера в условиях перехода на двухуровневую систему // Высшее образование в России. — 2008. — № 10.

132. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.

133. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

134. *Рейнгольд Л.В.* За пределами CASE-технологий // Компьютер. — 2000. — № 13–15.

135. *Репкина Л.И.* Функциональный подход к обучению чтению научных специальных клиничко-психологических текстов на английском языке специальности // Вестник Университета (Государственный университет управления). — 2009. — № 24.

136. *Реформатский А.А.* Введение в языкознание. — М., 1999.

137. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1991.

138. *Рот Ю., Коптельцева Г.* Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. — М., 2006.

139. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.

140. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж, 1996.

141. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3.

142. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции «Key Skills and Knowledge Students need to Participate Successfully in the 21<sup>st</sup> Century Society». — М., 2009.

143. *Серебрянников Б.А.* Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. — М., 1988.

144. *Синякова М.Г.* Основные подходы к определению сущности общекультурной компетенции бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — № 9.

145. *Смирнова Е.А.* Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей ИЯ (на материале немецкого языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2001.

146. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш, А.В. Боброва и др. — М., 2011.

147. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. — М., 2006.

148. *Сороковых Г.В., Жаркова Т.И.* Специалист современного иноязычного образования: теория и практика профессиональной подготовки: учебно-методическое пособие. — М., 2011.

149. Социально-экономические проблемы инновационного развития российской экономики: материалы Международного научного студенческого конгресса 19–28 апреля 2010 г.: под ред. доцента О.В. Карамовой. — Часть V. — М., 2011.

150. *Спенсер Л.М., Спенсер С.М.* Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. — М., 2005.

151. *Староверова Н.П., Петрова О.Н.* Учебно-методическое обеспечение факультативных занятий по английскому языку в бакалавриате // Вестник МГЛУ: Педагогические науки. Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. — 2012. — Вып. 12(645).

152. *Старцев А.* Экономика знаний: прекрасное далеко // Сегмент. — 2013. — № 6: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.a-segment.ru/magazine/journal/273>.

153. *Степанов Ю.С.* Концепт // Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М., 1997.

154. *Стернин И.А.* Может ли лингвист моделировать структуру концепта? / Когнитивная семантика: материалы Второй Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. — Тамбов, 2000.

155. *Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы). — М., 1984.

156. *Сулейменова Э.Д.* Понятие смысла в современной лингвистике. — Алма-Ата, 1989.

157. *Сурмин Ю.П.* Методология анализа ситуаций (Case Study). — Киев, 1999.

158. *Сысоев П.В.* Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 4.

159. *Тамерьян Т.Ю.* Модель мира в языке: проблемы двуязычного пространства: монография. — Владикавказ, 2011.



160. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3.

161. *Тельнова А.А.* Модели обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Вестник МГЛУ: Педагогические науки. Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. — 2011. — Вып. 12(618).

162. *Тер-Минасова С.Г.* Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами // Вестник МГУ. — Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2006. — № 3.

163. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2009.

164. *Тимофеева Е.В.* Особенности коммуникативной компетенции в обучении иноязычному общению // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы Второй международной научно-практической конференции. — Рязань, 2007.

165. *Титова С.В.* Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Learning and Teaching with the Web. — 2011: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://titova.ffl.msu.ru/mobile-learning-articles.html>

166. Толковый словарь иностранных слов в русском языке. — Смоленск, 2000.

167. *Триандис Гарри К.* Культура и социальное поведение: пер. с англ. В.А. Соснина. — М., 2007.

168. *Трошина Е.В.* К вопросу о формировании стратегической компетенции обучающихся иностранному языку // Новые технологии коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. — М., 2000.

169. *Турбина Л.В.* Личностно-ориентированная направленность коммуникативных технологий при обучении иностранным языкам: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2002.

170. *Ульянова С.В.* Нетрадиционные формы и методы обучения иностранному языку студентов экономического факультета. — Краснодар, 2007.

171. Учебный словарь лингводидактических терминов / сост. А.М. Тевелевич. — Омск, 2007.

172. *Фадейкина О.В.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих офицеров: дисс. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2001.

173. *Федорова Е.А., Нестерова Е.Н.* Русский язык как иностранный: функционально-коммуникативная модель профессионально ориентированного обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. — № 02(37). — С. 236–241.

174. *Федорова Е.А., Нестерова Е.Н., Безмертная Е.Р.* Практикум ситуативных заданий как модель обучения студентов-иностранцев языку специальности (экономический профиль) // Русский язык за рубежом. — 2010. — № 1(218). — С. 21–32.

175. *Федотова М.Г.* Семиотико-синергетический подход к развитию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся в непрерывном иноязычном образовании: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kafedraforum.narod.ru/index/0-47>.

176. *Фоломкина С.К.* Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М., 1974.

177. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. — М., 2005.

178. *Фомин Н.В.* Организация самостоятельной работы студентов в условиях двухуровневой системы высшего профессионального образования // Инновации в образовании. — 2012. — № 10.

179. *Халева И.И.* Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. — М., 2013.

180. *Халытина Л.П.* Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2006.

181. *Хоменко А.В.* Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах. — № 11 (29). — Ч.2. — Тамбов, 2013. — С. 187–190.

182. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М., 2003.

183. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. — 2003.

184. *Чикилева Л.С.* Развитие межкультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения публичной речи на занятиях по иностранному языку // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования. Материалы Международной научно-практической конференции. — Минск, 1–2 февраля, 2013.

185. *Чикилева Л.С.* Формирование общих и профессиональных компетенций в процессе преподавания иностранных языков в условиях заочного экономического вуза // Векторы современного уровневого образования: повышение качества и взаимодействия с работодателями. — М., 2013.

186. *Чучалин А.И., Данилова Е.Г.* Организация самостоятельной работы студентов по профессионально ориентированному обучению иностранному языку с помощью интернет-ресурсов: [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.vipe-fsin.ru/do/ПК/Modul-4/UM/lnyaz/html](http://www.vipe-fsin.ru/do/ПК/Modul-4/UM/lnyaz/html).

187. *Шадриков В.Д.* Информационные технологии в образовании // Инновации в образовании. — 2001. — № 1.

188. *Шаимова Г.А.* ESP (English for Specific Purpose — английский для специфической цели) или профессионально ориентированное обучение английскому языку // Молодой ученый. — 2013. — № 6.

189. *Шмаков С.А.* Игры учащихся — феномен культуры. — М., 1994.

190. *Щерба, Л.В.* Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. — СПб., 2002.

191. *Щербакова Е.Е.* Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2004.

192. Экономические и социальные проблемы глобальной мировой финансовой системы: Сборник статей участников III Международного научного студенческого конгресса, 12–23 марта 2012 года: под ред. О.В. Карамовой и А.П. Буевич: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sovfin.ru/doc/data/ObshchegumanCaf/rusyaz.htm>.

193. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. — М., 1999.

194. *Alkin, M.C.* Evaluation essentials: From A to Z. The Guilford Press. — 2011.

195. *Ballantyne, N.* Are Smart phones Useful for Vocabulary Learning? An Appraisal // Learning Solutions Magazine. — 2011. — № 13: [Элект-

ронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/693/are-smartphones-useful-for-vocabulary-learning-an-appraisal>.

196. *Brook-Hart G.* Business Benchmark. Upper Intermediate. Student's book without keys with Audio CD. — Cambridge, 2006.

197. *Capriles A.* La simulation globale: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edufle.net/article123.html>.

198. *Chikileva L.* Cultural Orientation Through Public Speaking Contests // Sino-US English Teaching, Volume 10, Number 10, October 2013 (Serial Number 118). David Publishing Company.

199. *Conrad C.F. Gupta D.M.* Traditional and Emerging Approaches to Assessing the Quality of Higher Educational Institutions, Programs and Courses: A Perspective from the United States // University of Wisconsin-Madison. Paper presented at the 2006 International Conference on Higher Education Evaluation and Accreditation / Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT). May 10, 2006. Electronic resource) // Available online: [http://www.scu.edu.tw/.../conference/950620\\_speech](http://www.scu.edu.tw/.../conference/950620_speech).

200. *Conrad C.F., Blackburn R.T.* Current views of departmental quality: An empirical examination. Review of higher education. — 1986. — № 9 (3).

201. *Conrad C.F., Eagan D.J.* The prestige game in American higher education. Thought and Action. — 1999. — № 5(1).

202. *Conrad C.F., Kwako J., Gislason T.* Exploration of the major types of assessment // Unpublished Manuscript. — University of Wisconsin-Madison, 2003.

203. *Cotton D., Falvey D., Kent S.* Market Leader: Intermediate Business English Course Book. — Pearson Educated Limited, 2005.

204. *Davidson J.E.* Evaluation methodology basics: The nuts and bolts of sound Evaluation. — Sage Publications, Inc., 2005

205. *Day Jennifer C. and Eric C.* The big Payoff: Educational Attainment and Synthetic Estimates of Work-life Earnings. — Washington, D.C.: U.S. Census Bureau. Newburger. — 2002.

206. *Debyser F.* Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes // Le français dans le monde. — 1970. — № 73.

207. *Donne S.* Teach Business English. Cambridge Handbooks for Language Teachers. — Cambridge, 2007.

208. *Duden: Reden gut und richtig halten. Ratgeber für wirkungsvolles und modernes Reden.* — Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 2000.

209. *Dudeney G., Hockly N.* How to Teach English with Technology. — Edinburgh, 2007.

210. Educational assessment and evaluation — Mode of access: [http://en.wikipedia.org/wiki/Category: Educational\\_assessment\\_and\\_evaluation](http://en.wikipedia.org/wiki/Category: Educational_assessment_and_evaluation).

211. Educational assessment of children and adolescents — Mode of access: <http://www.bapta.com/educational.htm>.

212. *Frendo E.* How to Teach Business English. — Edinburgh, 2008.

213. *Funk H.* studio d. Die Mittelstufe B2/2. Deutsch als Fremdsprache: Sprach- und Prüfungstraining. — Berlin, 2012.

214. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. — Edinburgh, 2007.

215. *Hartnett R.T., Clark M.J., & Baird L.L.* Reputational ratings of doctoral programs // Science — 1978. — № 199.

216. HiST Mobile Project: Connecting Technology and People // Developing Excellence in Education and Learning (DEEL) Research Unit, Sør-Trøndelag University College in Trondheim, Norway, 2002: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.histproject.no/node/256>.

217. *Jarkova T.* Les leçons de Francis Yaiche // La langue française. — 2003. — № 14.

218. *Kaiser F.-J., Kaminski H.* Methodik des Oekonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzeptes mit Beispielen. — Bad Heilbrunn, 1999.

219. *Klippert H.* Dem Lernen auf der Spur // Arbeiten+lernen / Wirtschaft. — Heft 5. — Berlin, 2002.

220. Linking Assessment and Instruction is Critical to Effective Learning — Mode of access: [http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL\\_Institutional\\_Testing\\_Program/ELLM2002.pdf](http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL_Institutional_Testing_Program/ELLM2002.pdf).

221. *Lizunova N.* Selecting the Content of Business English Curriculum // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Key Skills and Knowledge Students Need to Participate Successfully in the 21<sup>st</sup> Century Society». — М., 2009.

222. *Marshall S.* Reporting & Analysis of Mobile Learning: Is It Worth It? // Learning Solutions Magazine. — 2011: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/780/reporting-analysis-of-mobile-learning-is-it-worth-it>.

223. Minnesota Language Proficiency Assessments — Mode of access: <http://carla.acad.umn.edu/assessment/MLPA.html>.

224. Rethinking Assessment and Its Role in Supporting Educational Reform – Mode of access: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as700.htm>.

225. *Rossi P.H., Lipsey M.W., Freeman H.E.* Evaluation: A Systematic Approach (7<sup>th</sup> Ed). – Sage Publication. – 2004.

226. *Schaller R.* Das große Rollenspiel-Buch. – München, 2001.

227. *Sweet M.* Petting the Shark: Using Student Peer Evaluation – Mode of access: [http://tep.uoregon.edu/services/newsletter/year98-99/issue48/liz\\_48.pdf](http://tep.uoregon.edu/services/newsletter/year98-99/issue48/liz_48.pdf).

228. *Tallesin B.* Five Steps to Mobile Learning Success // Learning Solutions Magazine. – 2010: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://learningsolutionsmag.com/articles/503/five-steps-to-mobile-learning-success>.

229. *Traxler J.* Current State of Mobile Learning // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. Edited by Mohamed Ally. – 2009.

230. Webster's Desk Dictionary of the English Language Based on the Classic Edition of the Random House Dictionary. – New York, 2003.

231. *Wholey J.S., Hatry H.P. and Newcomer K.E.* Handbook of practical program evaluation, (3<sup>rd</sup> Ed). – Jossey-Bass., 2010

232. *Yaiche F.* Les simulations globales // La langue française. – 2003. – № 14.

## Сведения об авторах

**Барбашов Владимир Петрович** — кандидат филологических наук, доцент кафедры философии, истории и права, Барнаулский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Варламова Алла Игоревна** — старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-3», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Васьбиева Динара Геннадьевна** — кандидат экономических наук, доцент кафедры «Иностранные языки-4», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Ганина Елена Викторовна** — доцент, зав. кафедрой русского языка, Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Германов Сергей Николаевич** — кандидат филологических наук, доцент кафедры философии, истории и права, Барнаулский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Дзилихова Людмила Феликсовна** — кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры, Владикавказский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Дубинина Галина Алексеевна** — доцент кафедры «Иностранные языки-2», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Жаркова Татьяна Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, истории и права, Челябинский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Звягинцева Елена Петровна** — старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-2», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Квач Наталья Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Клименко Елена Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Климова Ирина Иосифовна** — кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-4», руководитель Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Кондрахина Наталья Геннадиевна** — кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-2», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Креер Михаил Яковлевич** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Кременецкая Ирина Васильевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Ливская Евгения Валентиновна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Лизунова Нина Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Иностранные языки-4», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Мельничук Марина Владимировна** — доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой «Иностранные языки-3», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Петрова Оксана Николаевна** — кандидат технических наук, доцент кафедры «Иностранные языки-2», Финансовый университет при Правительстве РФ.

**Пилипчук Елена Дмитриевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

**Рыбина Ирина Рудольфовна** — кандидат педагогических наук, доцент, Орловский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.



***Седова Татьяна Владимировна*** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-1», Финансовый университет при Правительстве РФ.

***Стрекалова Ирина Валерьевна*** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, истории и права, Брянский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

***Федорова Елена Алексеевна*** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Финансовый университет при Правительстве РФ.

***Хадарцева Лариса Сослановна*** — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, Владикавказский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

***Чикилева Людмила Сергеевна*** — доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки-5», Финансовый университет при Правительстве РФ (Москва).

***Шубина Анна Олеговна*** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-5», Финансовый университет при Правительстве РФ.

***Щербакова Елена Евгеньевна*** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ.

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава 1. Языковая парадигма в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам</b> .....	8
1.1. Особенности использования фразовых глаголов в лексическом фонде делового английского языка.....	8
1.2. Междисциплинарная сущность оценки и ее роль в коммуникативно-направленном обучении .....	15
1.3. Структурно-семантические особенности английских банковских терминов и их перевода на русский язык.....	25
1.4. Использование концептов при формировании вторичной языковой личности .....	34
<b>Глава 2. Лингводидактические проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам</b> .....	40
2.1. Лингводидактическая парадигма профессионально ориентированного обучения дисциплине «Русский язык как иностранный» в вузе экономического профиля.....	40
2.2. Междисциплинарное взаимодействие при подготовке к преподаванию учебных дисциплин на иностранном языке.....	49
2.3. Лингвопедагогическая модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих экономистов.....	54
2.4. Формирование коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе .....	60
2.5. Роль СМИ в формировании иноязычной коммуникативной компетенции .....	67
2.6. Обучение профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе как средство формирования коммуникативной компетентности.....	74

2.7. Особенности профессионально ориентированной языковой подготовки студентов-заочников .....	81
2.8. Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку .....	91
<b>Глава 3. Традиционные технологии обучения иностранным языкам на современном этапе .....</b>	<b>102</b>
3.1. Использование дискуссии и ролевых игр при формировании коммуникативной компетенции у студентов экономических вузов, изучающих немецкий язык .....	102
3.2. Решение проблемы подготовки билингвального специалиста посредством интенсификации самостоятельной работы студента в неязыковом вузе (на примере Финансового университета) .....	107
3.3. Сочетание традиционных и инновационных технологий при обучении профессиональному иностранному языку в многоуровневой системе подготовки .....	118
3.4. Значимость изучения иностранного языка в профессионально ориентированном образовании .....	125
<b>Глава 4. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам на современном этапе .....</b>	<b>136</b>
4.1. Современные технологии обучения иностранному языку в неязыковых вузах .....	136
4.2. Актуальные направления преподавания иностранного языка в вузе .....	164
4.3. Задания проблемного типа (тестовая матрица межкультурных характеристик) при обучении профессионально ориентированному иностранному языку (ESP) .....	173
4.4. Интеграция m-learning в преподавание иностранных языков в экономическом вузе: целесообразность использования и критерии оценки эффективности .....	183
4.5. О применении некоторых интерактивных форм и методов обучения в преподавании иностранного языка .....	190
4.6. Критерии качества как вектор инновационного развития высшего образования .....	198
<b>Заключение .....</b>	<b>211</b>
<b>Библиография .....</b>	<b>213</b>
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>231</b>

## Contents

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Chapter 1. Linguistic paradigm in professionally oriented foreign language teaching</b> .....	8
1.1. Peculiarities of using phrasal verbs in lexicon of business English.....	8
1.2. Interdisciplinary essence of assessment and its role in communication-based teaching .....	15
1.3. Structural and semantic properties of English banking terms and their Russian equivalents .....	25
1.4. Using concepts in the formation of a secondary linguistic person.....	34
<b>Chapter 2. Linguodidactical problems of the professionally oriented foreign language teaching</b> .....	40
2.1. Linguodidactic paradigm of professionally-focused training course «Russian as a foreign language» in an economic higher educational institution .....	40
2.2. Interdisciplinary interaction in preparing for teaching academic subjects in a foreign language.....	49
2.3. Linguapedagogical model of forming foreign language professional communicative competence of future economists.....	54
2.4. The formation of students» communicative competence in learning a foreign language in a non-linguistic university.....	60
2.5. The role of mass media in forming communicative competence.....	67
2.6. Teaching professionally-oriented reading in a non-linguistic higher educational institution as a means of communicative competence formation.....	74
2.7. Characteristic features of professionally oriented language training of part time students.....	81
2.8. Educational techniques of developing students» sociocultural competence in teaching a foreign language .....	91

---

<b>Chapter 3. Traditional techniques of foreign language teaching at the present stage</b> .....	102
3.1. Using discussions and role-plays in forming communicative competence of students studying German in economic higher educational institutions.....	102
3.2. Solution to the problem of training a bilingual specialist by way of intensifying a student's individual work in a non-linguistic university (by the example of the Financial University) .....	107
3.3. Combining traditional and modern pedagogical techniques for teaching LSP in a two-level educational system .....	118
3.4. The importance of studying foreign languages for professional education.....	125
<b>Chapter 4. Innovative techniques in foreign language teaching at the present stage</b> .....	136
4.1. The modern techniques of teaching foreign languages in a non-linguistic university.....	136
4.2. Current trends in foreign language teaching at universities and colleges.....	164
4.3. Problem-solving tasks (application of intercultural communication test matrix) as an effective technique in teaching LSP.....	173
4.4. M-learning in teaching foreign languages: expedience of implementation and assessment criteria .....	183
4.5. On the application of some interactive forms and methods in foreign language teaching.....	190
4.6. Quality criteria as the vector of innovation-based development in the field of higher education.....	198
<b>Conclusion</b> .....	211
<b>Bibliographi</b> .....	213
<b>Authors</b> .....	231

*Научное издание*

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Монография**

К 95-летию юбилею Финансового университета  
при Правительстве Российской Федерации

Редактор В.Г. Коржилова  
Корректор О.Э. Стрекачёва  
Оформление обложки и компьютерная верстка  
Т.В. Иванниковой

Подписано в печать 21.11.14. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура Petersburg.  
Усл.-печ. л. 15. Уч.-изд. л. 14,20.  
Тираж 100 экз. Заказ № 560д.

Финансовый университет  
Ленинградский проспект, 49, 125993 (ГСП-3), Москва,  
Отпечатано в ООП (ул. Олеко Дундича, 23)  
Издательства Финансового университета

**Для заметок**

**Для заметок**