

Секция 28
**«Профессионально-ориентированное
лингвистическое образование»**

Содержание:

Байменова А. К. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	2411
Богомолова А.Ю. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	2416
Борозна О.Ф. ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА МОТИВАЦИЮ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	2425
Бочкарева Т.С. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	2431
Бугакова О.В. ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	2437
Гаврилова И.К. РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	2441
Дмитриева Е.И. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	2447
Зайцева И.В. СУБЪЕКТНОСТЬ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ.....	2450
Крапивина М.Ю. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	2455
Кулагина Т.И. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	2459
Мерзлякова Н.С. РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА.....	2465
Прокошева И.И. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	2469
Сахарова Н.С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	2474
Смирных Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	2478

Спасибухова А.Н. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЭСТЕТИКИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К МИРУ.....	2483
Старшинова Е.И. РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА.....	2488
Хлопунова Т.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	2492
Чапалда К.Г. ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ОДНО ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	2497
Шамина И.С. ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА КОМПЕТЕНЦИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	2501

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Байменова А. К.

Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), г. Орск

Любое общение, в том числе и устное иноязычное и профессиональное общение, осуществляется с помощью вербальных и невербальных средств. И если роль вербальных средств в процессе педагогического общения признается всеми, то значение невербальных средств в речи учителя, способствующих выражению всего спектра его эмоциональных проявлений, часто принижается или забывается вовсе. «Школьники переживают эстетику науки тогда, когда учитель, пренебрегая серым, тяжеловесным, бесстрастным языком учебников, совмещает в своих рассказах обязательную точность и обстоятельность с образностью, эмоциональностью, с особенностями своей индивидуальности» [1, с. 82].

И именно владение такими паралингвистическими средствами, как интонация, мелодика, темп, паузация, ритмика, тональность помогают правильному восприятию эмоционального состояния учащихся и выражению собственных эмоций с целью построения необходимой коммуникативной стратегии и управления учебной деятельностью школьников.

Практика показывает, что эмоционально насыщенная лексика, используемая в речевых фразах и клише без соответствующих паралингвистических средств, не привлекает внимание, не воспринимается и не запоминается учащимися, в то время как присутствие в речи учителя адекватной смыслу высказывания интонации, паузации, ритмики помогает ученикам догадаться о значении неизвестных им, эмоционально ненасыщенных лексических единиц.

Паралингвистические средства обучения помогают будущим педагогам не только быстрее и легче воспринять, усвоить, запомнить и использовать в различных коммуникативных ситуациях иноязычные речевые модели, выражающие различные эмоции, но и способствуют расширению арсенала этих моделей на родном языке, развитию умения точно выражать собственные эмоции, умения выстраивать свои коммуникативные тактики и стратегии с целью решения коммуникативных задач профессионального общения. Таким образом, речевые модели музыкальной наглядности, включающие в себя как эмоционально окрашенные фразы и выражения, так и соответствующие им паралингвистические средства, используются, во-первых, для выражения собственных эмоций, полученных вследствие восприятия мелодической и текстовой составляющих музыкальных лингводидактических вариаций, и, во-вторых, с целью вызывать эмоции у других.

Проблема необходимости учета и развития эмоциональной сферы при подготовке будущих педагогов является чрезвычайно актуальной и рассматривается в трудах многих исследователей (Л. М. Митина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, А. Э. Симановский, Е. Г. Кашина и другие).

По мнению А. Э. Симановского, при подготовке учителя, помимо профессионального мастерства, выражающегося в профессиональной компетентности, должен подниматься вопрос и о формировании творческой мотивации в развертывании его педагогической деятельности. Наряду с такими интегральными характеристиками учительского труда как направленность (мотивация) и компетентность (профессионализм) данный автор выделяет эмоциональную гибкость учителя. Эти характеристики определяют содержание подготовки учителя [6].

Под эмоциональной гибкостью Л. М. Митина понимает «гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя», которая является важным условием творческой активности учителя и успешной реализации учительского труда, от которого зависит проявление двух других характеристик – направленности и педагогической компетентности [5, с. 57].

Дальнейший анализ исследований по проблеме выявил, что для успешной подготовки педагогических кадров исследователи рассматривают эмоциональную деятельность будущих специалистов с разных сторон. В одних работах эмоциональный компонент обсуждается в качестве составляющей духовного и социально-психологического климата коллектива образовательного учреждения.

Другие авторы, например, А. Б. Вэкслер, Е. Г. Кашина рассматривают вопросы о передаче своего эмоционального отношения к деятельности, о создании учителем вокруг себя эмоционального биополя, позволяющего влиять на аудиторию в нужном для урока направлении, об умении контролировать свои эмоции и говорить эмоциональными призывами, о роли экспрессивно-выразительных способностей педагога говорится при решении проблемы повышения педагогической харизмы и актерско-педагогического мастерства как условий повышения успешности преподавательской деятельности [3].

Несмотря на многообразие исследований по данной проблеме, представляется возможным сделать вывод, важный для нашего исследования. Все авторы затрагивают так или иначе эмоциональные отношения между двумя ключевыми фигурами учебного процесса – учителем и учеником. При этом педагог должен не только уметь точно выражать, контролировать и управлять своими собственными эмоциями, но и правильно воспринимать и предугадывать эмоциональное состояние учащихся, управлять их эмоциями, направляя их в нужное русло с целью успешного решения учебных задач.

Сделанное заключение позволяет нам говорить о приоритетности дисциплины «иностранный язык», а именно занятий по развитию устной иноязычной речи студентов педагогических специальностей в овладении вышеперечисленными умениями, что объясняется следующим.

Во-первых, важнейшей формой выражения эмоций у любого человека, в том числе и преподавателя, является речь, которая выступает в качестве объекта обучения иностранному языку. Кроме того, в качестве знаковых систем, определяющих формирование эмции, выступают как натуральные явления – жесты, мимика, приобретающие знаковые функции, так и собственно знаковая система речь.

Во-вторых, изучение иностранного языка проходит в небольших студенческих группах, которые предполагают межличностное взаимодействие и постоянные эмоциональные контакты.

Е. Г. Кашина подчеркивает большое значение положительного эмоционального фона в группе студентов для их эффективной профессионализации. «Студент, ощущающий доброжелательность, эмоциональную приподнятость, радость от выполнения разнообразных творческих заданий, начинает любить свою будущую профессию с первых дней пребывания в вузе, а именно с этого периода начинается вхождение в профессиональное пространство» [4, с. 123].

При этом, по мнению исследователя, психологически комфортная атмосфера внутри группы влечет за собой создание и поддержание творческой атмосферы, так как высокий уровень аттракции членов группы дает возможность спорить между собой и критиковать друг друга, не опасаясь испортить взаимоотношения.

О влиянии эмоционального состояния членов группы на их креативность говорится и в работах других ученых. Анализ экспериментальных данных позволил С. Р. Яголковскому выделить в качестве одного из механизмов взаимовлияния трансляцию творческого эмоционального фона между участниками группы, или взаимное «эмоциональное заражение». Путем срабатывания этого механизма от одного члена группы к другому передаются описанные в литературе по психологии творчества такие эмоциональные состояния как вдохновение, озарение, пиковые переживания, творческий экстаз и т. п., что свидетельствует о позитивном влиянии эмоциональных контактов. Между участниками группы на их креативность [7].

В связи с вышеизложенным нами предлагается комплекс умений профессионального общения будущих учителей, разработанный на основе положений о необходимости учета единства когнитивной и эмоциональной сфер личности студентов для их успешной профессионализации.

В основе данного комплекса умений лежит, во-первых, теория порождения эмоциональной активности, отражающая выдвинутый Л. С. Выготским принцип единства аффекта и интеллекта, и признающая роль субъекта, который активно конструирует свое эмоциональное переживание, используя прошлый опыт, и анализирует актуальную ситуацию, привлекая когнитивные ресурсы [Ермолаев, Ковязиков].

При разработке комплекса умений мы опираемся на структурные компоненты или стадии эмоциональной активности, выделяемые в психологической литературе в соответствии с названной теорией:

1. Восприятие и осознание эмоциональных стимулов.
2. Внутренние переживания.
3. Внешнее вербальное и невербальное выражение эмоций.

Вторым основанием для нас послужили речевые умения, которыми должны овладеть обучаемые как средствами устного общения, выделяемые Е. И. Пассовым, а именно умения в аудировании, в говорении и умения, собственно общения.

Таким образом, набор, структура и последовательность введения, тренировки и использования речевых моделей, выражающих эмоции, будет одинаковой для студентов всех педагогических специальностей. Различия обнаруживаются лишь в лексическом наполнении данных речевых моделей, обусловленном спецификой конкретной специальности в процессе введения студентов в область иноязычного устного общения по специальности и их подготовкой к использованию устной иноязычной речи в профессиональной деятельности.

На первом этапе различия в плане лексики проявляются минимально. Курс иностранного языка на неязыковых специальностях является послешкольным, то есть предполагает наличие у студентов базового уровня знаний, умений и навыков в области иностранного языка. Поэтому основной задачей данного этапа является повторение, а при необходимости и объяснение особенностей лексико-грамматических явлений, закрепление их форм, значений и функций, средств и способов применения до полного их понимания и усвоения каждым студентом с целью получения реальной основы практического использования слов в высказываниях на том уровне корректности, который делает речь адекватной намерению говорящего и понятной при восприятии ее другими в рамках тем повседневного общения.

Вследствие подготовительного характера первого этапа, позволяющего перейти к основному, введение и закрепление речевых моделей, выражающих эмоции, является дозированным, используются простые в плане лексико-грамматического оформления модели. Так, например, для выражения радости используются такие речевые модели, как «Das freut mich sehr!», «So ein Glück!», «Wunderbar!», «Einfach super!», «Genial!», которые являются неосложненными для запоминания и употребления, а также достаточно емкими для выражения необходимой эмоции. Кроме того, они служат «хорошей базой для более распространенных высказываний, например: «(Aber) alles (war) umsonst!», «(Das ist ja) eine schöne Bescherung!».

Вкрапленные в диалог-образец речевые модели используются в рамках какой-либо коммуникативной ситуации. В процессе работы над таким текстовым материалом, закрепления и тренировки этих моделей студенты учатся подбирать речевые модели для наиболее точного выражения своего эмоционального состояния, правильно воспринимать эмоции партнеров по общению и адекватно их оценивать.

Список литературы

1. Булатова, О. С. Педагогический артистизм / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – С. 82.
2. Вэкслер, А. Б. О харизматическом имидже педагога и актерско-педагогическом мастерстве / А. Б. Вэкслер // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. - № 2. – С. 3-7.
3. Вэкслер, А. Б. Сенситивное воспитание в формировании творческой индивидуальности актера и учителя / А. Б. Вэкслер // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. - № 4. – С. 101-103.
4. Кашина, Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка / Е. Г. Кашина. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2003. – 296 с.
5. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 238 с.
6. Симановский, А. Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения / А. Э. Симановский // Мир психологии. 2002. - № 4. – С. 215-222.
7. Яголковский, С. Р. Эмоции в творчестве / С. Р. Яголковский // Мир психологии. – 2002. - № 4. – С. 65-71.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Богомолова А.Ю.

Оренбургский государственный университет

Потребность в специалистах, владеющих иностранным языком, особенно возросла в настоящее время в связи с развитием международных контактов, освоением новых технологий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами.

Обусловленная социальным заказом общества разработка вопросов обучения иностранным языкам специалистов является одной из самых актуальных проблем преподавания иностранных языков. В новой концепции обучения иностранному языку в неязыковом вузе подчеркивается, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля (Типовые программы по иностранным языкам для неязыковых специальностей, 1998). Проблемам обучения иностранному языку в неязыковом вузе уделяется пристальное внимание многими педагогами-исследователями. Задачи вузовского курса определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, и он включает изучение закономерностей языка, мышления, особенностей речеситуативной деятельности, а также моделирование и обучение ситуациям коммуникативного воздействия.

Для студентов неязыковых специальностей предмет «иностранное языкознание» является непрофилирующим, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала. Для студентов технических специальностей в качестве сферы применения иностранного языка выступают: чтение (литература по специальности, периодическая печать, иногда художественная литература по страноведению); общение (как правило, официально-деловое, неофициально-деловое, а при определенных условиях и повседневное); учебная и научно-исследовательская работа, хотя в каждом конкретном случае особенности применения иностранного языка обусловлены содержанием деятельности студента или специалиста, профиля вуза.

Содержание предмета «иностранное языкознание» включает учебную информацию об аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика, стилистика), которая составляет основу формирования и развития навыков и умений, связанных с овладением четырьмя видами речевой деятельности – чтением, аудированием, говорением и письмом, – обусловленными конкретной ситуацией общения.

В качестве первоочередной выступает задача обучения иностранному языку как средству общения, решение которой предполагает наличие у

студентов комплекса иноязычных знаний, речевых и коммуникативных умений, что и является базисом иноязычного когнитивного потенциала. В связи с этим особую актуальность приобретают принцип коммуникативности и принцип интегративности профессиональных и иноязычных знаний в обучении иностранному языку. Владение иностранным языком как средством общения требует умения ориентироваться в определенной ситуации, находить наиболее эффективные пути и средства решения возникающих задач, прогнозировать результаты своей учебно-коммуникативной деятельности.

Готовность к решению задач по овладению иностранным языком как средством общения предполагает наличие лингвистической, коммуникативной и технической компетенции, т. е. наличие различных типов иноязычных знаний, владение способами, приемами и средствами актуализации этих знаний в конкретной ситуации, владение навыками чтения, аудирования, говорения и письма на изучаемом языке. Она предполагает и способность проявлять умственную и познавательную активность, самостоятельность и самоорганизацию при решении коммуникативно-познавательных задач. Различный уровень владения системой иноязычных знаний, навыков, умений, а также различная степень активности и самостоятельности личности определяют и различный уровень готовности к принятию самостоятельных решений и совершению самостоятельных действий.

Умение личности студента конструировать и проектировать свою деятельность, как иноязычную, так и креативную деятельность в целом, реализуется лишь только в условиях осознанной оценки личностью своего собственного «Я» и значимости индивидуальных иноязычных знаний в соответствии с уровнем коллективных знаний и коллективного сознания.

В этом аспекте весьма оправданным нам представляется пересмотр содержания учебной работы студентов в рамках овладения ими иностранным языком. Имеется в виду переориентация педагогического целеполагания учебной работы студентов: от сугубо учебной деятельности к «квазипрофессиональной», в которой сочетаются черты учения и профессиональной деятельности.

Необходимо создание обстановки профессиональной деятельности в учебных условиях. В этом случае учебная информация выполняет не только функцию целей и предмета иноязычного восприятия, но является средством оптимизации профессиональной деятельности.

Иностранный язык и иноязычные знания следует рассматривать и как особый вид человеческой деятельности. Это предполагает наличие у студентов умений управлять своими знаниями и проектировать будущую деятельность. В этом смысле особое внимание следует уделять развитию абстрактного мышления студентов, умения соотносить когнитивный потенциал с реальными запросами общества, равно как обогащению эмоционально-ценностной сферы личности обучаемого. Следует рассматривать иностранный язык как развитие и передачу индивидуального знания и переход его в коллективное знание. Иностранный язык, иноязычные знания составляют основу иноязычного

когнитивного потенциала, а он, в свою очередь, иноязычной компетенции, и создают предпосылки к развитию речемыслительной деятельности, а это определяет умение студента управлять знаниями и деятельностью. Таким образом, педагогическая задача состоит в том, как обеспечить объем иноязычных и профессиональных знаний, *какие* инженерные, фундаментальные знания и в *каком отношении* способствуют развитию иноязычного когнитивного потенциала.

В рамках профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля особое внимание уделяется навыкам общения в профессиональных ситуациях. Известно, что на когнитивном уровне знания и умения, необходимые будущим специалистам для успешной иноязычной профессиональной деятельности, существенно разнятся в соответствии с областью науки, из-за профессиональной ориентированности тезауруса как составляющей когнитивной базы языковой личности.

Одной из особенностей коммуникативно направленного обучения иностранному языку является соединение усвоения языковых норм и общения как основного вида деятельности в модели обучения «человек – человек». Обучение межкультурному профессиональному общению предполагает усвоение профессиональных и лингвосоциокультурных концептов «инофонной речевой общности».

Анализ опыта преподавания английского языка в техническом университете показывает, что приобщение студентов к профессиональным фрагментам англоязычной картины мира существенно ограничено отсутствием в их картине мира многих стереотипных ситуаций общения, свойственных социуму страны изучаемого языка. Наибольшие трудности при обучении иностранному языку вызывают такие ситуации делового общения: установление личных контактов, написание деловых писем, беседы по телефону и т. д.; носители русского языка имеют ограниченные знания стратегий коммуникативного развертывания вышеназванных ситуаций на когнитивном уровне.

Предметом познавательной деятельности студентов, изучающих иностранный язык, должны стать типичные ситуации, возникающие в деловом общении в англоязычном социуме. Достигается это путем моделирования в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, в которых иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и профессионального инофонного коллектива.

Профессиональная коммуникация предполагает такие речевые действия, как презентация материала, письменный и устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение и т. д.

Для успешного профессионального взаимодействия, в основе которого лежит единство предмета деятельности и направленность на решение производственной задачи, необходимо сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания и социально-поведенческий контекст.

Ситуациям делового общения целесообразно обучать в определенной

последовательности, которая в свою очередь соответствует основным коммуникативным потребностям личности (краткоустановочные, информационные, воздейственные) и этапам профессионального обучения. Обучение деловому общению включает два аспекта:

- обучение языку взаимодействия;
- профессионально ориентированное обучение ценностям и знаниям, понятийному аппарату профессионально-интеллектуальной, социокультурной сфер личности, из которых исходят участники общения.

Параллельно с работой над фреймами на языковом уровне вводятся и активизируются интерактивные сигналы, начиная с самых простых, связанных с установлением и поддержанием первых контактов, к более сложным, связанным с запросом и получением информации.

Завершает процесс формирования профессиональной иноязычной компетенции у вторичной языковой личности знакомство с межкультурными особенностями поведения представителей речевой общности в деловых ситуациях.

Таким образом, формирование иноязычной компетенции, которая непосредственно зависит от развития иноязычного когнитивного потенциала языковой личности, у студентов неязыковых специальностей представляет собой сложное лингвопедагогическое явление, обусловленное наличием определенных фундаментальных, инженерных и лингвистических знаний, взятых в определенных пропорциях и в определенной последовательности. Лингводидактический аспект формирования иноязычной компетенции связан прежде всего с моделированием речекommunikативной деятельности в учебном процессе и решением как лингвистических, так и дидактических задач.

Обязательным условием успешного развития иноязычного когнитивного потенциала личности студента наряду с аксиологизацией содержания лингвистического образования и межпредметной интеграцией становится методическое обеспечение процесса его развития.

Основной составляющей развития иноязычного когнитивного потенциала является личность студента в многообразии проявлений ее ценностных отношений. Система ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в иноязычной профессионально значимой деятельности. Методическое обеспечение процесса развития иноязычного когнитивного потенциала студентов университета предполагает создание *аксиологически значимой профессионально ориентированной среды* в образовательном процессе. Это вполне соотносится с процессом гуманитаризации высшего образования в целом и инженерного в частности.

Аксиологически значимая профессионально ориентированная среда подразумевает наличие таких образовательных условий, которые влияют на актуализацию аксиологических смыслов личностного и профессионального самоопределения личности студента. Ю.В. Сенько определяет «образование как способ производства смысла и понимания».

Опираясь на тезис, что «для совместного «проживания» процесса

образования его непосредственными участниками нужно создать условия для обмена не только значениями, но и личностными смыслами» методическое обеспечение процесса развития иноязычного когнитивного потенциала студентов университета выстраивается путем применения следующих организационных форм и методов.

1. Учебный диалог.
2. Учебный текст.
3. Интенсивность иноязычного материала.

Методическое обеспечение процесса развития иноязычного когнитивного потенциала студентов университета предусматривает:

- учет основных блоков когнитивного потенциала (информационно-когнитивный, деятельностный, ценностный);
- учет основных этапов развития когнитивного потенциала (начинающий, формирующий, завершающий);
- активизацию механизмов развития иноязычного когнитивного потенциала студентов университета.

Основной целью в таких условиях является *развитие иноязычного когнитивного потенциала студентов университета.*

Учебный диалог

Обучение на основе диалога способно гуманитаризировать процесс профессионального образования, вносит в него гуманитарные, т. е. человеческие основания. При этом воздействие преподавателя на студента замещается их *личностным* (и в этом плане равноправным) *взаимодействием*. В диалоге с Другим происходит самоопределение, саморазвитие и преподавателя, и студента, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимообразования и сотрудничества.

Диалогические отношения в обучении обусловлены не только содержанием образования, но и самим процессом обучения. Вследствие своей универсальности учебный диалог не сюжет, не фрагмент учебного занятия, так как не кончается с той или иной учебно-познавательной ситуацией, он от нее независим, хотя ею и подготовлен. Диалог – это диалог человека с человеком, а не обучающего с обучающимся. В диалоге исчезают жестко закрепленные социальные роли.

Учебный диалог выступает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса обучения: между профессиональной подготовкой и всесторонним развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством.

Учебный диалог в профессиональном обучении, и прежде всего диалог «преподаватель – студент», – это не только спор, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различные элементы социального опыта. Он дает множество ракурсов, на пересечении которых проявляется, по М.М. Бахтину, «доверие к чужому слову, наслаивание смысла на смысл, голоса на голоса, усиление путем слияния, дополняющее понимание,

выход за пределы понимания».

Сотворчество преподавателя и студентов – фундаментальная характеристика профессионального обучения, реализующего задачи становления специалиста в профессиональной культуре.

Понимание, осмысление содержания обучения предполагают овладение его значениями и порождение личностных смыслов непосредственными участниками процесса обучения. Необходимым условием, продуктивной формой сотворчества преподавателя и студентов является учебный диалог. Диалогическое понимание – это совместный поиск, способный стать взаимным учением, основой сотворчества непосредственных участников процесса образования в высшей школе.

Господство монолога в профессиональном образовании (монологическое, в лучшем случае предполагающее обмен значениями, изложение содержания образования преподавателем при пассивном, вежливом ее восприятии студентами; монологи студентов опять же в «присутствии» студенческой группы и преподавателя...) следует рассматривать как существенный недостаток профессионального образования. Построение личностного знания предполагает в педагогическом образовании смещение акцента с монолога на учебный диалог. На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками.

Монолог как стиль взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – содержание образования» существенно ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса.

В применении к развитию иноязычного когнитивного потенциала учебный диалог предполагает:

– ориентацию на духовные потребности личности студента и личности преподавателя;

– аксиологизацию развития иноязычного когнитивного потенциала.

Учебный диалог включает в себя многие педагогические функции: информационную, креативную, профессионально значимую. В ходе учебного диалога формируется аксиологически значимая профессионально значимая среда в образовательном процессе. В этой среде происходит диалоговое взаимодействие студента и преподавателя; актуализируются ценностные отношения личности студента и преподавателя. Следовательно, учебный диалог предъявляет высокие требования к педагогической культуре преподавателя и к культуре общения студентов.

Учебный текст

Текст (от лат. «связь», «соединение») выступает как «связь» автора и читателя и предполагает «соединение» в себе объяснения и понимания. И то и другое имеет, по Б.Г. Юдину, трехмерную структуру, включающую собственно рациональную, операционную и модельную, или образную, составляющие.

Учебный текст должен продуцировать личностные смыслы читателя, породить «вторичный текст». Понимание учебного текста является способом со-переживательного и со-мыслительного отношения к миру в целом и развертывается в поле смыслов. Отношение между значением и смыслом учебного текста можно представить как отношение между всеобщим и его личностным (субъективным) отражением: значения принадлежат языку, а смыслы – личности. Овладение смыслом, заложенным автором в учебный текст, и более того, наделение читателей личностными смыслами прочитанного требуют учета многообразных, конкретных связей предмета обучения в их единстве. Происходит восхождение от абстрактного к конкретному подобно познавательному движению от объяснения к пониманию. В этом движении студент не только овладевает знаниями как абстрактными моментами, содержащимися в объяснении, но и преобразует их, обогащает за счет конкретизации, обнаруживает в них для себя личностные смыслы.

В лингвистике под текстом принято считать некое единство смысловой и структурной завершенности (Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, О.И. Москальская, Г.В. Колшанский).

Обучение посредством учебного текста в рамках учебного диалога создает предпосылки к развитию личности студента, расширяя его возможности в понимании ценностей, располагающихся в сфере иноязычной действительности, иноязычной культуры. Таким образом, процедура создания учебного текста включает:

- содержательную обработку текста с целью выявления в нем ценностных смыслов;
- структурную обработку текста с целью выявления точек его соприкосновения с контекстом (широким, социокультурным контекстом) и с целью его адаптации к уровню *понимания* студентов;
- педагогическую обработку текста с целью его включения в учебный диалог и создания аксиологически значимой профессионально ориентированной среды.

Интенсивность иноязычного материала

Аксиологическая сущность интенсивности иноязычного материала в современной психолого-педагогической и методической литературе (В.И. Богородицкая, Н.И. Минина, Г.А. Китайгородская) определяется, как правило, такими понятиями, как компрессия, сжатость, насыщенность. Интенсификация процесса обучения опирается на ценностное отношение студента к изучению иностранного языка, которое имеет место с осознанием важности владения английским языком как средством международного общения.

Анализ научных трудов подтвердил, что интенсификацию обучения авторы рассматривали чаще всего как комплекс внешних условий: снижение временных затрат и усилий субъектов учебного процесса, увеличение напряженности, использование автоматизированных систем в обучении, оптимальная организация обучения, максимальная результативность,

повышение производительности учебного труда, повышение качества образования, скорость усвоения заданной деятельности и т. д.

Аксиологический подход к процессу интенсификации иноязычного материала требует учета не только внешних обстоятельств обучения, но и актуализации внутренних побуждений личности в процессе обучения: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний.

В данной статье использование учебного диалога и учебного текста рассматривается как одно из средств интенсификации процесса обучения иностранному языку. Они подразумевают ценностное взаимодействие преподавателя и студента, способствуют пониманию транслируемой информации при взаимодействии, активности и обратной связи участников и при обязательном творческом использовании новых присвоенных знаний.

Результатом интенсивности иноязычного материала является познавательная самостоятельность студентов в использовании языка и приемов поиска, обработки необходимой информации соответственно их потребностям.

Интенсивность курса иностранного языка понимается как мера его присвоения студентами и актуализация как способа выражения собственных мыслей. Интенсивность обучения, понимаемая с вышеуказанных позиций, опирается на принципы построения учебного диалога и учебного текста.

Присвоение студентами иностранного языка есть постижение смыслов, заключенных в иноязычных текстах.

Как показали результаты исследования, в процессе овладения содержанием спецкурсов, связанных с профессионально ориентированным переводом, в условиях ценностно-ориентированных форм и методов обучения студенты различных специальностей показали в большинстве случаев высокий уровень владения профессионально значимой лексикой на английском языке, участия в научно-практических конференциях. Например для формирования профессионально ориентированных иноязычных знаний на занятиях по иностранному языку применялись следующие задания:

1. Проведение и участие в телемосте «Problems of medical surgery equipment in Russia and Great Britain» / «Проблемы медицинского хирургического оборудования в России и Великобритании».

2. Тематическое выступление в виде «круглого стола» по теме: «Organs Transplantation: health or crime?» / «Пересадка органов: здоровье или преступление?».

3. Подготовка докладов на тему: «Is there an end of computer race?» / «Существует ли окончание компьютерной гонки?».

4. Участие во встречах со специалистами из-за рубежа по соответствующей профессиональной деятельности.

5. Участие в студенческих научных конференциях.

6. Защита курсовых работ на английском языке во время государственного экзамена.

7. Перевод и обработка оригинальных текстов из журналов и газет по специальности.

Изучение иностранного языка с использованием методов развития критического мышления предусматривало не только активную познавательную деятельность студентов в поиске информации, но и креативную деятельность: умение анализировать, осмысливать, оценивать, сопоставлять различные точки зрения, отстаивать, аргументировать свою собственную, делать выводы, предполагать возможности решения проблемы.

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА МОТИВАЦИЮ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Борозна О.Ф.

Оренбургский государственный университет

Вопрос сохранения интереса к изучению иностранных языков широко обсуждается в методической литературе последних лет. Тексты страноведческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. Благодаря таким текстам, студенты знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, техники, культуры, искусства и т.д. Содержание страноведческих текстов должно быть значимым для обучающихся, иметь определенную новизну, будь то общие сведения о государственном устройстве, об образовательных учреждениях, о студенческих и юношеских организациях страны изучаемого языка или об особенностях речевого поведения и этикета. И именно лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации, так как включает в себя два аспекта: 1) идет обучение языку; 2) дает сведения о стране.

В наше время необходимо и престижно знание одного или нескольких иностранных языков. Поэтому необходимо, чтобы уровень преподавания иностранных языков повысился, а для этого следует искать новые методы преподавания. Лингвострановедческий материал является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков. Мотивация увеличится и станет прочнее, если мы будем вводить элементы лингвострановедческого характера.

Категория цели – одна из важнейших. Цель рассматривают как один из элементов деятельности человека, преобразование окружающего мира, как идеальное предвосхищение результатов деятельности. Методически важным являются два момента; первое – это объективная обусловленность цели; второе – цель, как закон, определяет способ и характер действий человека. Опираясь на это, можно сказать, что в обучении цель – это некое промежуточное звено между социальным и методическим, то есть, выражая социальный заказ общества с одной стороны, она сама определяет и содержание этой системы, и её организацию. Каков же сейчас социальный заказ, который общество предъявляет в области обучения иностранным языкам? С тех пор как обучение было сориентировано на практическое овладение, социальный заказ заставлял настойчиво усиливать коммуникативную сторону этой направленности, что отразилось в трансформации целей:

- обучение иностранному языку;
- обучение иностранной речи;
- обучение иноязычной речевой деятельности;

- обучение общению.

И теперь, когда коммуникативная направленность, казалось бы, достигла предела, стало ясно, что обучение общению, как цель, отражает ту же практическую ориентацию. Все успехи и неудачи в обучении зависят от поставленной цели, от её трактовки. Не случайно ведущей методической категорией является адекватность – соотносимость средств с поставленной целью. И если мы хотим получить планируемый результат, то должны выразить его в идеальном виде в цели обучения, точнее в компактном содержании.

Обучение иностранным языкам преследует комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей. При этом воспитательная, образовательная и развивающая цели достигаются в процессе практического овладения иностранным языком. Истинно комплексный подход к целям обучения требует введения всех аспектов в качестве компонентов цели на равных правах. Пренебрежение любым аспектом приводит к ощутимым потерям: познавательный аспект не развивает мотивацию, развивающий аспект не облегчает процесс овладения речевыми умениями, воспитательный аспект так же не реализуется – речевые знания, умения, навыки сами по себе не влияют на формирование личности. Неправомерно, если обучение иностранному языку направлено не на формирование личности, а лишь на овладение умениями говорить или читать. При определении цели обучения должны быть названы не только умения, но и функции, которые сможет выполнить человек, опираясь на эти умения. Студенты в процессе обучения должны «принять» эти функции и осознать их значимость. Таким образом, практическая ориентация обучения заключается в социальном содержании цели. Кроме того, цель обучения иностранным языкам имеет ещё лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание. В многофакторности проявляется специфика феномена «иностранного языка». Поэтому при определении содержания цели обучения нельзя упускать ни одну из сторон этого содержания. Все они в комплексе взаимосвязаны, взаимозависимы и проявляются в виде обучающего, познавательного, развивающего и воспитательного результата, который достигается постепенно, в процессе овладения иностранным языком.

По определению И.Я.Лернера, обучение – это передача молодому поколению культуры в полном объеме. А общий культурный фонд становится достоянием человека благодаря овладению его «разделами». Иностранная культура как цель обучения имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения и вытекает из содержания предмета «иностранного языка». Однако в таком общественном виде иностранная культура не может явиться целью обучения, так как овладение ею происходит не сразу, а постепенно. Поэтому в иностранной культуре выделяются сначала какие-то наиболее существенные её разделы – компоненты цели, а затем они конкретизируются в объектах обучения.

Как и любая другая, иностранная культура состоит из четырех элементов содержания:

1) Знания о функциях, культуре, способах овладения языком как средством общения;

2) Учебные и речевые навыки – опыт использования знаний;

3) Умение осуществлять все речевые функции;

4) Мотивация – опыт, обращенный на систему ценностей личности.

Соотнеся элементы содержания иностранной культуры с аспектами обучения, можно определить компоненты иноязычной культуры как цели обучения:

1) Учебный аспект – социальное содержание цели. Данный аспект включает овладение иностранным языком как средством межличностного общения, а также приобретение навыков самостоятельной работы как процесс совершенствования уровня иноязычной культуры;

2) Познавательный аспект - лингвострановедческое содержание цели. Используется как средство обогащения духовного мира личности и реализуется преимущественно на основе рецептивных видов деятельности: чтения и аудирования;

3) Развивающий аспект – психологическое содержание цели. В данный аспект входит главная цель – развитие речевых способностей, психических функций, умений общаться, определенного уровня мотивации, которую нужно настойчиво и систематически развивать специальными средствами, включенными в систему обучения;

4) Воспитательный аспект – педагогическое содержание цели. Обучение иноязычной культуре является средством всех сторон воспитания.

Почему мы рассматриваем иноязычную культуру как цель обучения? В обществе культура выполняет несколько функций: гуманистическую, коммуникативную, познавательную, нормативную и информационную. С функциями культуры тесно взаимодействуют функции речевой деятельности. Ведь язык является основой хранения и передачи культуры от одних людей другим. Главной функцией речевой деятельности является коммуникативная: человек говорит для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, чувства, сознание других людей. В этом заключается и гуманистическая функция. На основе коммуникативной функции речевая деятельность приобретает функцию регулирования собственного поведения, организации и связывания других психических процессов. Для речевой деятельности характерна также эмоционально-выразительная функция, которая проявляется в использовании мимики, жестов, интонации, раскрывающих смысл высказывания. Наконец, без речевой деятельности невозможно никакое познание. Сопоставив функции речевой деятельности и культуры, можно увидеть, что они тесно взаимосвязаны. Методологический смысл этого единства в том, что функциями речевой деятельности нельзя овладеть в отрыве от функций культуры и наоборот.

Вопросы мотивации и некоторые пути ее повышения связываются с созданием специально разработанной системой упражнений, выполняя которые обучающиеся ощущали бы результат своей деятельности; с вовлечением эмоциональной сферы в процесс обучения и использованием стимулов и подкреплений; с использованием на занятиях аудиовизуальных средств и использованием личностной индивидуализации; с разработкой системы занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка. А внутренняя мотивация определяет отношение студентов к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком.

Понятия «страноведение» и «лингвострановедение» обуславливают последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к коммуникативной компетенции, как к конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания, потому что последнее недостижимо без относительного равенства основных сведений общающихся об окружающей действительности. Заметное различие в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяется различными материальными и духовными условиями существования соответствующих народов и стран, особенностями их истории, культуры, общественно-политического строя, политической системы и т.п.

Таким образом, общепризнанным стал вывод о необходимости глубоко знать специфику страны изучаемого языка и необходимости страноведческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам. В преподавании живых языков с конца XIV века на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка. В нашей стране различные сведения о том или ином государстве, преподаваемые в процессе обучения языку, принято называть страноведением, в Германии – культуроведением (*kulturkunde*), во Франции бытует понятие «язык и цивилизация» (*langue et civilisation*), в американских учебных заведениях существуют курсы языка и территорий (*language and area*). Английскими коллегами используется теория *linguacultural studies* – «лингвокультурные исследования».

Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, отцы лингвострановедения в России, сформулировали этот важнейший аспект преподавания языков следующим образом: «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, - это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными...Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и

энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т.е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием.»

Исследовать средства языка и речи, систематизировать их и представить в форме оптимальной для обучения иностранному языку – одна из задач языкознания. Поэтому можно свободно говорить о лингвистических основах страноведческого аспекта в преподавании иностранного языка, которые следует понимать как часть общих лингвистических основ его преподавания, выступающих в одном ряду с другими науками: психологией, педагогикой и др., в качестве теоретического фундамента обучения иностранному языку в целом.

Известно, что использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на занятиях, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач. Основной объем страноведческого материала сосредоточен в книгах для домашнего чтения. Казалось бы, что содержание страноведческих текстов должно содействовать формированию познавательного интереса, однако некоторые студенты жалуются на трудности перевода и большой объем затрачиваемой самостоятельной работы. И тогда богатый учебный материал может выступить в роли тормоза при формировании положительного отношения к учебному процессу в целом. Поэтому здесь нужна специальная система приемов, упражнений, учитывающих специфику предлагаемого материала, можно предложить обучающимся ответить на вопросы по тексту, дать объяснения некоторым словам и словосочетаниям. Это помогает студентам развить навык поиска главной, основной идеи читаемого текста, понимание его общего смысла, а также способствует развитию умения кратко изложить содержание, тем самым, развивая его коммуникативные навыки.

Можно с уверенностью сказать, что лингвострановедческий материал будет всегда способствовать увеличению интереса к изучаемому языку и способствовать созданию устойчивой мотивации.

Лингвострановедение – это всего лишь часть процесса обучения, который не стоит на месте и ищет новые пути эффективного познания. А в совокупности с новыми, прогрессивными методиками сможет дать и достичь того результата, которого требует наше общество на данной ступени развития, т.е. личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и готовой самостоятельно совершенствовать свою иноязычную речевую деятельность.

Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация // Издательство Московского университета, 2004г.
2. Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся // ИЯ в школе. №6, 1987г.
3. Панов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества // ИЯ в школе. №6, 1987г.
4. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯ в школе. №6, 1996г.
5. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков // ИЯ в школе. №6, 1988г.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бочкарева Т.С.

Оренбургский государственный университет

Значение работ по развитию речи, речевой культуры всегда осознавалось виднейшими педагогами и методистами. Весь опыт русской и зарубежной школ, а также специальные исследования психологов, педагогов и методистов доказывают значение педагогического воздействия на развитие речи у человека.

Несмотря на то, что в последнее время наметился определенный положительный сдвиг в работе по развитию речи студентов, речевая подготовка выпускников высших учебных заведений не отвечает в полной мере социальному заказу современного общества.

Развитие речевой культуры - проблема, решение которой в университете зависит от педагогического коллектива в целом и каждого преподавателя в отдельности. Анализ действующих рабочих программ университета показывает, что в некоторых из них (например, по высшей математике) требования к работе над речевой культурой вообще не отражены, а в других (например, по культурологии) они разработаны детально и по группам для студентов различных специальностей. Кроме того, между требованиями, сформулированными в программах разных учебных предметов, нет согласованности по существу.

Развитие речевой культуры, предполагающее совершенствование знаний, качеств речи и речевых умений студентов, возможно при введении в практику работы университета программ развития речевой культуры студентов. Такие программы должны предполагать овладения определенными умениями. В нашем случае - это речевые умения и качества речи студентов.

Программа развития речевой культуры студентов должна стать частью рабочей программы. Подобная программа, разработанная преподавателем, обеспечивает развитие личности студента. Реализация программы имеет свой результат: достижение студентами определенного уровня образованности.

Необходимо подчеркнуть, что процесс достижения высокого уровня развития речевой культуры глубоко индивидуален. Здесь сказываются индивидуальные особенности каждого студента, его личностные особенности, предшествующий опыт речевого поведения, характер его идеалов и убеждений, отношения с другими людьми и т.д. Естественно, что все это определяет индивидуальный темп освоения программы и развития речевой культуры студентов.

Говоря о том или ином уровне развития речевой культуры, необходимо отметить, что высокий уровень может быть достигнут при высоком уровне мотивации учения. Если выдвигаются педагогические цели, ориентируемые на повышение уровня речевой культуры, то необходимо определить в программе и

средство повышения уровня мотивации деятельности студентов по развитию их речевой культуры. Здесь необходимо отметить развитие мотивов познавательного интереса, мотивов самопознания, самоопределения и самореализации.

Применение программ развития речевой культуры студентов существенно расширяет сферу творчества преподавателя, ориентирует на использование на практике результатов педагогических исследований, стимулирует профессиональный рост, повышает компетентность преподавателя.

Высокий уровень развития речевой культуры сочетает в себе реализацию трех ее компонентов: мотивационного, содержательного и коммуникативного.

Содержательной основой мотивационного компонента являются знания: лингвистические, теории речевой культуры, теории общения и т.д.

В различных видах деятельности проявляются и закрепляются определенные функции знаний. Т.К. Ахаян на их основе характеризует непрерывность и этапность развития знаний в убеждения.

Таким образом, по мнению Т.К. Ахаян, можно выделить следующие функции знаний:

- информативная, которая формирует и активизирует умение ориентироваться в большом потоке разнообразной информации, отбирать знакомую и новую, значимую и второстепенную. Эта функция доминирует на начальном этапе становления убеждений;

- оценочная, благодаря которой дается оценка событиям, поступкам, обосновывается своя точка зрения, отстаивается свое мнение;

- корректирующая (регулирующая), овладевая которой, человек в процессе деятельности поднимается на более высокую ступеньку своего развития, ибо информация, эмоциональное отношение к эталонам и образцам соотносится с личностью и в случае возникновения конфликта, неудовлетворенности таким сравнением приводит к решению изменить свое поведение или, напротив, при удовлетворенности - закрепить уже усвоенное;

- побудительная (мотивационная) функция знаний, появление которой говорит о выходе на высокий уровень развития - принципиальный, осознанный, уровень соединения знаний и мотива.

Эти функции прослеживаются и в развитии знаний о речевой культуре: на основе уже имеющихся знаний человек оценивает свое речевое поведение, сравнивает его с образцовым, в результате чего намечает пути совершенствования своей речевой культуры, так как начинает осознавать всю важность владения речевой культурой для дальнейшего развития личности.

Итак, знания - тот необходимый базис, без которого невозможен процесс формирования, развития и совершенствования речевой культуры.

Мотивационный компонент речевой культуры характеризует личность с позиции ее речевой активности, действенности, отражает ее стремление к самосовершенствованию, что требует необходимой мобилизации трудолюбия, настойчивости, уверенности в себе, целеустремленности.

Если рассматривать развитие речевой культуры в педагогическом процессе, то здесь нужно говорить и о совершенствовании речевой культуры преподавателей. Мы рассматриваем речевую культуру педагога, как педагогическую ценность, т.к. в профессионализме педагога, особо выделяется способность построить и реализовать свое речевое воздействие таким образом, чтобы оно лучше всего соответствовало бы целям педагогической деятельности, явилось бы эффективным средством достижения этих целей. Поэтому особое внимание мы акцентируем не только на развитии знаний преподавателей о речевой культуре, но и актуализации их отношения к проблеме развития речевой культуры, к осознанию педагогической ценности этой проблемы.

Содержательный компонент речевой культуры нами представлен качествами речи. Под качествами речи понимают системно взаимосвязанные свойства речи, создаваемые взаимодействием единиц всех уровней и выявляемые на основе внутренних и внешних связей речи с неречевыми структурами. К ним мы относим точность речи, логичность, чистоту, выразительность, богатство словарного запаса, содержательность, ясность выражения мысли, эстетичность, правильность речи. Таким образом, содержательный компонент речевой культуры отвечает на вопросы: "Из чего сделана речь?" и "Как работают языковые единицы?".

Следует отметить, что качества речи не могут рассматриваться изолированно, они находятся в отношениях взаимосвязанности и далеко не одинаково поддаются попытке дать им объективную оценку. В то же время качества речи оказываются взаимообусловленными и взаимосвязанными: так, например, в основе точности лежит правильность речи, точность, в свою очередь, предопределяет ясность и логичность речи, ее выразительность и эмоциональность. Кроме выше перечисленных качеств речи, содержательный компонент представлен системностью изложения, которое создается таким расположением частей высказывания, которые непрерывно, последовательно следуют друг за другом. Кроме этого, должно наблюдаться и единство этих частей. Таким образом, под системой изложения следует понимать совокупность элементов частей, образующих единое целое. Выработке системности изложения помогает умение составлять план, умение находить связь между частями высказывания.

В данном компоненте стоит упомянуть об образности речи. Образность речи может быть достигнута таким подбором слов, предложений, которые помогают разбудить не только логическую, но и волевою, эмоциональную области нашего сознания. Образная речь действует сильнее на чувство, поэтому необходимо такое сочетание и употребление слов, при котором они выражают больше, чем обозначают. Поэтому необходимо развивать в студентах интерес к изобразительности слова, образности речи. Для достижения образности используются лексические изобразительные средства, обозначающие перенос одного значения слова на другое по сходным признакам (тропы). К тропам относятся метафоры, метонимия, гипербола, эпитеты, сравнения. Кроме того,

образность речи достигается и разнообразными синтаксическими конструкциями: инверсией, непосредственным обращением, повторами. Помимо этого, для достижения образности в передаче понятий можно пользоваться фразеологизмами (поговорами и поговорками). Очень часто фразеологизмы, крылатые слова становятся средством метких характеристик, высокой выразительности и образности.

Однако, научиться пользоваться всеми выше перечисленными лексическими средствами, фразеологизмами и т.п. - задача сложная. Для того, чтобы студенты умело пользовались этими средствами, необходимо проводить систематическое и вдумчивое изучение художественной литературы, постоянно обращаться к различным словарям, уметь пользоваться энциклопедиями и другими источниками.

Но даже безупречно обладая различными качествами речи, системностью изложения, образностью, речь студентов, да и иных преподавателей может быть вялой и блеклой. Умело построенная речь, направленная на эмоциональную сторону сознания, способствует лучшему восприятию речи, и в то же время будит мысль и заставляет думать.

Таким образом, с функциональной точки зрения, мы отмечаем еще одну сторону содержательного компонента эмоциональность. Эмоциональность любой речи значительно повышается за счет ее интонационно-языкового оформления. Преимущество устной речи перед письменной - в той дополнительной выразительности, которую придает интонация. Необходимо учить владеть оттенками интонации. Однако практика показывает, что только преподаватели гуманитарного цикла дисциплин, в особенности лингвисты, обращают внимание на интонационное оформление речи. Поэтому большинство выпускников вузов не приобретают вкуса к так называемому "художественному слову", говорят монотонно, блекло, а поэтому скучно и неинтересно.

При анализе различных качеств речи могут появиться различные трудности. Ведь при всем желании объективировать качества культурной речи нельзя. Необходимо серьезным образом считаться с субъективной индивидуальностью этого явления, качества которого могут быть различными, относительными и даже противоречивыми.

Однако современные педагогические и методические исследования по проблемам речевой культуры дают методики определения уровня сформированности содержательного компонента речевой культуры, которыми можно пользоваться при работе над этой проблемой.

Коммуникативный компонент речевой культуры включает в себя способность к творческой деятельности, направленность на труд и общение в своей профессиональной среде (знаний, умений, навыков, свойства личности и способы их реализации, способы самооценки), способность к саморазвитию, стремление к проявлению себя в общественной деятельности.

Современные исследователи разрабатывают квалификационные требования к специалистам с высшим образованием, социальную норму по

качеству высшего профессионального образования, призванную объективно отразить необходимую для данного этапа развития общественную потребность в специалисте определенного качества подготовки.

Личностный аспект будущего специалиста представлен интеллектуальной культурой, кругозором, духовным совершенством и общей культурой личности, его профессионально-ценностными ориентирами, коммуникативной и эмоционально-эстетической культурой. Кроме этого необходимо отметить и профессиональные наклонности, творческие и профессиональные способности студентов вузов, и такие личностные качества как нравственные, познавательные, волевые и эмоциональные характеристики, знание правил этикета.

Все выше перечисленное предполагает системообразующую, планирующую и воздействующую функции речи, а значит и определенный уровень речевой культуры будущего специалиста.

Овладение студентами речевой культурой способствует обеспечению вербальными и невербальными средствами коммуникации всех видов деятельности и общения. Кроме этого обеспечивается грамотность, вариативность и незатрудненность речевых актов, высокий развивающий потенциал создаваемого студентами различных специальностей коммуникативно-речевого пространства в деловом, межличностном общении на разных уровнях.

Любой специалист должен уметь высказывать свое мнение, пожелание, уметь разъяснять, доказывать доводами эмоциональными и рационалистическими, предупреждать, просить, призывать к действию.

Отсюда мы можем прийти к заключению, что речевая культура в целом и профессиональное красноречие в частности являются показателем профессионализма. Речевая культура и профессионализм проявляются через профессиональную деятельность и общение.

Таким образом, исследование коммуникативного компонента развития речевой культуры студентов поможет создать программу способствующую более плодотворному развитию речевой культуры студентов. Развитие коммуникативного компонента зависит от социальных условий жизни и деятельности человека, является результатом общения и взаимодействия с другими людьми.

Стремление к развитию компонентов речевой культуры личности, а следовательно, к развитию речевой культуры в целом означает применение и дальнейшее совершенствование уже имеющихся знаний по данной проблеме.

Следовательно, речевая культура - это не некая статистическая данность, а система взаимосвязанных компонентов, находящихся в постоянном развитии.

Итак, понятие "речевая культура" трактуется как понятие коммуникативно-стилистическое, зависящее не только от языковых норм, но и от социально-психологических особенностей, процесса речевого общения.

Поэтому для преподавателя, занимающегося развитием речевой культуры студентов, педагогически важным является не только закрепление навыков

правильности их речевого высказывания в полном соответствии с нормой литературного языка, но и выработка у них умений точного выбора и использования языковых средств, необходимых для каждой конкретной ситуации общения, возможностью в должной мере овладеть речью как в отборе слов, так и ее эмоциональной и выразительной формами - для передачи мысли и чувства. Для развития речевой культуры студентов преподавателю необходимо владеть системой речевых умений, от которых зависит успешность речевого общения; правильно и быстро ориентироваться в условиях речевого общения, найти средства для передачи содержания, уметь обеспечить обратную связь. Крайне важным является совершенствование качеств речи: точности, логичности, ясности, чистоты, богатства словарного запаса, выразительности, образности, системности изложения, правильности.

Необходимо, чтобы преподаватели лично приняли идею, что развитие речевой культуры как преподавателя, так и студента является первостепенной педагогической проблемой. Развитие познавательной деятельности и общения неотделимо от развития речевой культуры, эти процессы взаимообусловлены.

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугакова О.В.

Оренбургский государственный университет

Важнейшей составляющей высшего профессионального образования современных специалистов является языковое образование. Его показатели многообразны: функциональное владение иностранными языками, умение общаться в условиях многообразия языков, культур и профессий, способность представить свою национальную и региональную культуру, отстаивать свои профессиональные интересы на международном уровне, проявлять социальную и профессиональную мобильность. Образовательное пространство всех уровней (мирового, европейского, федерального) становится все более открытым и разнообразным. Возрастает роль межкультурного взаимодействия в повышении иноязычной компетенции специалистов различных профилей. В России опыт и традиции формирования языковой образовательной политики не имеют широкого распространения. Хотя различные исследования показывают, что развитие и углубление данной политики крайне целесообразно. Так, например, на основе социологического исследования 2004-2006 гг. «Профессия. Культура. Язык» было установлено следующее:

- 95% опрошенных студентов считают необходимым для профессиональной деятельности владение иностранными языками,
- 92% - изучение международного этикета и культуры общения,
- 74% - углубленное изучение иностранного языка.

По мнению респондентов, иностранный язык

- повышает уровень культуры (65%)
- расширяет кругозор (56%)
- формирует профессиональную компетентность (85%)
- ориентирует в жизненных ситуациях (67%)
- помогает решать проблемы в отношениях с людьми (58%)
- вырабатывает способность к самоанализу (47%)
- развивает ответственность за результат (59%).

90% студентов полагают, что в преподавании иностранных языков в университете необходимо тесным образом объединять вопросы профессий, культур и языков. Студенты уверены, что иностранный язык необходим для использования в жизни и профессии.

- 72% хотят изучать второй иностранный язык
- 35% - третий иностранный язык
- 37% хотят стажироваться за рубежом
- 32% хотят работать с иноязычным материалом в Интернете
- 29% хотят читать литературу по профессии.

Таким образом, были сделаны различные выводы.

Во-первых, обеспечивать качество языкового образования следует целенаправленно, системно, многоканально. Воздействовать на качество языкового образования следует через улучшение качества преподавания, соизучение родного и иностранных языков, формирование условий языковой образовательной среды университета, согласование позиций представителей языкового и профессионального образования, международное сотрудничество, активизацию внеаудиторной работы. Необходимо работать над способами решения профессиональных задач в изучении иностранных языков, привлекая студентов и преподавателей в международные проекты, учитывая международные стандарты в обучении иностранным языкам, обучая способам самостоятельной работы.

Во-вторых, обеспечивать качество языкового образования специалистов целостно и постоянно. Языковое образование следует рассматривать как неотъемлемую часть и показатель профессиональной подготовки специалистов. Изучение и согласование вопросов взаимодействия языкового и профессионального образования специалистов должно стать обязательным элементом формирования языковой образовательной политики университета.

Вторая половина XX столетия стала временем «триумфального шествия» английского языка в глобальном масштабе. Пожалуй, еще в середине XIX века мало кто мог бы предположить, что этот язык станет через несколько десятилетий доминирующим в мировой экономике, науке и технике, дипломатии, носителем культурного влияния, распространяющегося практически на все страны мира.

Сегодня со всех сторон раздаются тревожные голоса: французский язык теряет свои позиции в мире, французский отстывает! В мае этого года представители крупнейших ассоциаций по защите и пропаганде французского языка подвели горестный итог: англо-американский язык довлеет всюду - в экономике и рекламе, в государственных учреждениях и в армии, в образовании и в международных организациях.

Процессу лингвистической унификации препятствуют, главным образом, жизнеспособность больших международных языков в числе четырех: английский, французский, испанский, португальский, к которым присоединятся, возможно, русский и китайский языки.

Чтобы войти в этот ряд, эти языки должны обладать характеристиками, позволяющими сохранить свое предназначение для мирового общения: язык, на котором говорит большое количество людей, любовь говорящих к их языку, позволяющая обозначать все понятия и новые реалии, по мере того, как они появляются, язык для экономической деятельности, разговорный язык на нескольких континентах, представленный во всех современных регистрах общения, передатчик культуры, имеющей мировое значение.

Заметим, что французский обладает всеми этими характеристиками наравне с английским языком. В масштабе планеты, этот язык находится не в столь тревожном положении, как представляют это некоторые. На французском языке никогда еще не говорило такое большое число людей, как сегодня.

Действительных франкофонов насчитывается 110 миллионов, использующих его непостоянно - 60 миллионов, и людей, имеющих некоторые знания во французском, - 110 миллионов. Франкофоны рассеяны по разным континентам. Среднее качество письменного и устного французского языка находится на наиболее высоком уровне в международном плане, чем все другие языки. Он мало деформируется, он изменяется, он обогащается в научных областях. Кроме того, на французском языке говорит (часто очень хорошо) иностранная элита, которая сохраняет этому языку статус признанного языка международных отношений. Это ставит его на второе место в ряду больших мировых языков.

Французский язык - красивая мелодия, сыгранная словами. Раньше Францию называли "столицей мира", а к французскому языку на всей планете прониклись уважением и относились с особым трепетом, а в XVIII веке считали практически международным. Сегодня Франция не занимает таких прочных позиций, но по-прежнему остается местом, где иностранцы мечтают отдыхать, работать и учиться. Французский язык как классика, всегда актуален и будет модным вне времени.

Французский язык - государственный язык Франции, он также является одним из официальных языков Канады, Бельгии и Швейцарии. Не стоит забывать и о говорящем на французском языке населении африканских государств, в которых он отличается массой лексических и фонетических особенностей. Французский стал родным для жителей Сенегала, Бенина, Гвинеи, Буркина-Фасо, Заира, Бурунди, Габона, Джибути, Камеруна, Конго, Кот-д'Ивуара, Нигера, Руанды, Мали, Чада, Того.

Сегодня на изящном французском говорит свыше 200 миллионов человек, что позволяет ему занимать 12 место среди самых распространенных языков мира. Кстати только для половины он является родным. В тоже время язык Вольтера уже несколько десятилетий удерживает лидирующие позиции среди дипломатических и культурных деятелей. На французском языке "говорит" мода и культура, живопись и танцы, архитектура и театр. Образованным людям он позволяет лучше понять и сделать более деликатным собственный язык. Не случайно французский язык уступает только английскому по популярности среди жителей других стран, изучающих иностранные языки. Что касается России, то здесь по приблизительным данным статистики около 4 миллионов жителей в той или иной мере владеют французским языком. Велика роль французского языка на международной арене. Он входит в число 6 официальных языков ООН, а 30 ее подразделений, занимающихся проблемами культуры, образования и науки говорят на нем. Международные симпозиумы и съезды философов, психологов, медиков и юристов не обходятся без этого популярного европейского языка.

В нашей стране представлены десятки французских компаний (самые известные: консервы "Бондюэль", автомобильный бренд "Рено", продуктовая марка "Данон", косметика "Л'Ореаль" и мн. др.). Иностранцы считают за везение получать образование во Франции. Студенты-иностранцы

здесь на равных с местными жителями могут претендовать на льготы и гранты, обучаются на тех же условиях, что и французы.

Если в международном общении история развития французского языка знала взлеты и падения, то привязанность большинства иностранцев, влюбленных в эту удивительную страну, ее богатую культуру и поэтичный, мелодичный язык, незыблема. Не случайно интерес к французскому языку по-прежнему высок и все больше людей приобщаются к лингвистическому наследию Франции.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Гаврилова И.К.

Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета, г. Кумертау

Согласно Программе развития педагогического образования России особое внимание уделяется качественному изменению поля профессиональной деятельности современного инженера и актуализации такой функции, как проектировочная. Проектировочные умения обеспечивают стратегическую направленность инженерной деятельности и проявляются в умении проектировать не только сам деятельностный процесс, но его результаты, условия, перспективы развития. В соответствии с этим сегодня в сфере образования в Государственном образовательном стандарте утверждается образ профессионала, готового и способного к проектированию собственной деятельности в различных социокультурных средах.

Рассмотрим содержание понятия «проектировочные умения». Анализ целесообразно начать с понятия «умение».

Умения являются важнейшей составляющей профессиональной деятельности. Сущность умений рассматривали в своих работах многие видные ученые: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, Л. С. Рубинштейн, В. В. Чебышева, И. С. Якиманская.

Некоторые исследователи (Т. А. Данилов, Б. И. Есипов) определяют умение как «знание в действии». Такое определение подчеркивает лишь связь умений со знаниями, определяющую роль последних и в таком определении сущность собственно умения теряется. Другие утверждают, что умение, особенно педагогическое, неразрывно связано с творческим мышлением, оно проявляется в процессе достижения сознательно поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях. Умение всегда представляет собой сознательный процесс преобразования действительности. Оно отражает хорошо сформированную способность субъекта действия переносить и использовать свой опыт в различных ситуациях. В этом случае умение можно определить как владение сложной динамической совокупностью психических и практических действий, направленных на творческое выполнение профессиональных функций.

Связь умений с действиями, деятельностью, ее целями и ситуациями подчеркивается и в следующем определении: «умение определяется, как способность личности эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать». Еще более конкретизируется умение В. Д. Коренбергом. По его мнению, умение определяется как «способность человека адекватно своим устремлениям и ситуации удовлетворительно формировать и решать некоторый круг родственных задач». И далее: «умение, включая в себя некоторый набор

навыков, не исчерпывается им и знаниями: оно включает в себя помимо этого функциональную подсистему, координирующую эти навыки, необходимые эффекторные подсистемы, обеспечивающие осмысление задачи и её решения, а также включения решения задачи в деятельность». В таком подходе умение также представляется как сложная динамическая совокупность интеллектуальных и функциональных действий, направленных на решение определенных задач деятельности [5].

Итак, важными характеристиками умений являются:

- умение – это способность человека;
- умение – это владение действием (действиями), как структурным элементом деятельности;
- умение – это действие для реализации цели и задач деятельности;
- умение всегда базируется на знании.

Т.А. Султанова выявляет следующие характерные признаки умений:

- гибкость, выраженная в способности рационально действовать в разных ситуациях;
- стойкость, проявленная в сохранении точности и темпа действий;
- прочность, предполагающая, что умение не утрачивается даже в то период, когда оно практически не применяется;
- осознанность, определенная сознательной направленностью действий на достижение цели деятельности;
- структурированность, предполагающая представление умения в виде отдельных взаимосвязанных действий и т.д. [10]

Обобщая эти характеристики, умение можно представить, как способность человека осуществлять определенное действие (действия) с целью решения конкретной деятельностной задачи.

Далее перейдем к определению «проектировочные умения».

Проектировочный – это слово указывает на принадлежность к проектированию как особому виду деятельности. Проектировочный этап – один из этапов процесса, в котором используются возможности проектирования. Проектировочные умения обуславливают возможность осуществлять именно проектную деятельность [4].

Исходя из этого, проектировочные умения можно определить как способность специалиста осуществлять действие (действия), направленное на решение той или иной задачи, обеспечивающей создание проекта.

Проектирование как деятельность реализуется совокупностью проектировочных умений. Проектирование в аспекте проектировочных умений будущих специалистов рассматривается в трудах О.А. Абдуллиной, З.И. Васильевой, О.С. Газман, Ф.Н. Гоноболына, В.Ю. Кричевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. Каждое проектировочное умение относится с реализацией отдельных действий и связанных с ними задач целостной деятельности проектирования. Это вытекает из концепции деятельности, где деятельность рассматривается как состоящая из действий. Действие понимается как относительно завершённый и самостоятельный

элемент деятельности, который в свою очередь имеет еще и операциональный аспект, т. е. операции, составляющие их.

Кутенова Л.И. при определении основных требований к развитию проектировочных умений будущих инженеров исходит из следующих ведущих позиций:

- понимание умения как готовности студентов осознанно выполнять трудовые действия, применяя целесообразные способы и средства выполнения деятельности;

- профессиональные умения рассматриваются как система трудовых действий, отражающая содержание профессиональной деятельности, позволяющая решать широкий спектр производственных задач;

- проектировочные умения определяются как совокупность умений, отражающих особенность проектировочной деятельности, связанной с подготовкой, организацией, проведением необходимых технологических расчетов, разработок проектов и схем [6].

Развитие умений происходит от простого к сложному, совершается в виде движения по спирали: реализуя возможности, которые представляют умения данного уровня, открывают возможности для развития умений более высокого уровня – проектировочных.

При выделении состава проектировочных умений, необходимых для проектирования, Никокошева Н.Г. опирается на функционально-деятельностный подход. Использовать виды или функции деятельности здесь не представляется возможным, так как проектирование есть составляющая педагогической деятельности, и входит в состав ее проектировочной функции. Тогда встает вопрос, какие задачи входят в проектирование. Эти задачи вытекают из этапов процесса проектирования. Каждому этапу проектирования соответствуют определенные проектировочные задачи, реализация которых требует своих проектировочных умений. Таким образом, согласно этапам и задачам процесса проектирования, можно вычленил следующие проектировочные умения:

- проектирования целей и задач;

- проектирования основных направлений (принципов, путей, идей) достижения цели;

- моделирования и конструирования содержания материала;

- оформления проекта [7].

Проведенные исследования по формированию и развитию проектировочных умений позволяют рассматривать проектировочные умения с разных позиций.

Так, И. А. Зимняя рассматривает проектировочные умения как следствие проектировочной культуры преподавателя. «Проектная культура является как бы общей формой реализации искусства планирования, прогнозирования, создания, исполнения и оформления»[2].

В своем исследовании Никокошева Н.Г. опирается на идею С. А. Днепрова, который рассматривает умения как составляющую научного

сознания. В силу этого, проектировочные умения она определяет как научно обоснованные и целенаправленно развитые способности исследовать, осмысливать, прогнозировать и конструировать целесообразные изменения окружающей действительности [7].

Таким образом, проектировочные умения – это совокупность сложной осознанной деятельности будущего специалиста по целенаправленному изменению объекта на основе ранее полученных проектировочных знаний и навыков, включающих интеллектуальный, деятельностный и эмоциональный компонент.

Подготовка специалистов в области техники и технологий невозможна без инноваций в образовательном процессе в первую очередь в освоении иностранных языков в вузе. Иностранный язык является одной из основных сфер, на основании которой строится полноценный процесс развития проектировочных умений будущих инженеров. Содержание обучения иностранному языку непрерывно связано с содержанием профессиональной подготовки будущих специалистов в области технических специальностей. Это находит свое отражение в углублении межпредметных связей иностранного языка с другими предметами профессиональной подготовки, общепрофессиональными и специальными циклами, в определении тематики обучения устной речи и чтения по иностранному языку [3].

Остановимся на такой категории как «иноязычная компетенция». Формирование иноязычной компетенции является одной из основных задач воспитания полноценной языковой личности в условиях университетского образования. Н.С. Сахарова рассматривает иноязычную компетенцию, прежде всего как результат профессиональной подготовки, готовность к иноязычной деятельности в различных сферах в соответствии с приоритетами самой личности. Иноязычная компетенция не просто совокупность знаний, умений, навыков, являясь результатом образовательного процесса, она отражает взаимодействие иноязычных знаний, умений и ценностных отношений личности. Как процесс развития иноязычная компетенция являет собой смену состояний личности в многоуровневой образовательной системе. В соответствии со структурой образовательных компетенций Хуторского А.В., исследователь отмечает, что иноязычная компетенция является тождественной коммуникативной компетенции, входящей число ключевых компетенций. Иноязычная компетенция отражает сущностные характеристики коммуникативной компетенции, под которой понимается способность соотносить языковые средства с определенными ситуациями, областями и проблемами общения. Цель системы высшего профессионального образования видится здесь в формировании компетентного специалиста, профессионально квалифицированного, способного к организации различных видов деятельности. Развитие иноязычной компетенции является одной из частных задач, в ходе решения которой необходимо воспитать личность студента, обеспечить условия для развития иноязычных профессионально значимых

умений, готовности к профессиональной деятельности, приобщить к общемировым культурным ценностям [9].

Анализируя процесс формирования коммуникативной компетенции И.Л. Бим утверждает, что он обеспечивает не только развитие коммуникативных, общеучебных и специальных учебных, компенсаторных умений. Также в процессе наблюдается развитие студентов, осуществляемое в процессе освоения ими опыта творческой, поисковой деятельности, осознания явлений как своей, так и иной действительности, их общности и различия, что предполагает формирование у студентов:

- механизма языковой догадки и умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию на основе осуществления широкого спектра проблемно - поисковой деятельности;

- языковых, интеллектуальных и познавательных способностей;

- ценностных ориентаций, чувств и эмоций;

- способности и готовности вступать в иноязычное общение, потребности в дальнейшем самообразовании в иностранном языке [1].

Основные проблемы, связанные с развитием иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов, обусловлены, главным образом, несоответствием теоретического характера получаемых знаний реальному содержанию профессионального труда. Устранение этого противоречия возможно путем создания на занятиях по иностранному языку ситуаций, адекватных профессиональной деятельности, которые выступают важным условием формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Л.П. Павлова на основе анализа работ Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, С.К. Фоломкиной, В.Д. Аракина, Г.В. Роговой, Е.И. Пассова, И.Л. Бим классифицировала умения, процесс развития которых осуществляется на занятиях иностранного языка:

В качестве *проектировочных умений* были выявлены:

- планировать действия в связи с решением конкретной задачи по иностранному языку и отбирать наиболее рациональные и эффективные способы их осуществления;

- соотносить изучаемый материал, знания и умения с их практическим применением (в учебной, повседневной, профессиональной и общественной деятельности);

- предусматривать возможные трудности при выполнении самостоятельных заданий по иностранному языку и намечать пути и способы их преодоления;

- прогнозировать и учитывать реакцию товарища (собеседника) на свои действия при подготовке письменных и устных заданий;

- определять свою роль и место в решении задач в заданной ситуации и намечать стратегию и тактику поведения в ходе обыгрывания ситуаций;

- прогнозировать несколько вариантов своих действий в ходе обыгрывания ситуаций;

- самостоятельно или по аналогии прогнозировать и разрабатывать игровую модель ситуации в связи с изучаемым материалом по иностранному языку, при этом соотносить конкретную ситуацию с реальной жизнью [8].

Таким образом, в создаваемых преподавателем ситуациях профессионального характера должен осуществляться процесс моделирования социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности, что помогает студентам осознать ее сущность и требования, мысленно построить образ профессионала, способного эффективно выполнять эту деятельность, соотнести его с образом собственного «я» и разработать стратегию действий, направленную на достижение желаемого результата.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1988.- 256 с.
2. Зимняя Н.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 220с.
3. Каплина Л.Ю. – Вестник СамГУ. 2006. 3 10/3 (50) с. 42-49
4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
5. Коренберг В.Б. Принципиальные моменты системного анализа совокупности некоторых фундаментальных понятий физиологии, психологии и педагогики в связи с основными целями технической подготовки спортсменов/ В.Б. Коренберг, – Малаховка, 1985
6. Кутенова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений строительных специальностей среднего профессионального образования: автореф. дис...канд. пед. наук 13.00.08/ Кутенова Любовь Ивановна – 2005.- 22с.
7. Никокошева Н.Г. Комплекс проектов как средство формирования проектировочных умений у будущих учителей: автореф. дис...канд. пед. наук 13.00.08/ Никокошева Наталья Геннадьевна Екатеринбург, 2006. – 23с.
8. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка): автореф. дис...канд. пед. наук 13.00.08/ Павлова Лариса Петровна. Ставрополь, 2004. – 22с.
9. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова монография. – Москва, - 2003. – 206с.
10. Султанова Т.А. Формирование проективных умений студентов педагогического колледжа: автореф. дис...канд. пед. наук 13.00.08/ Султанова Татьяна Анатольевна. Оренбург, 2007. – 22с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Дмитриева Е.И.

Оренбургский государственный университет

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку – это система иноязычной подготовки студентов, направленная на овладение иностранным языком в рамках нефилологического профиля. Иностранный язык, находясь в сфере профильных интересов и являясь действенным фактором мотивации учения, одновременно выступает как средство изучения другой предметной области. Такая подготовка диктуется характерными особенностями будущей профессии. Студенты понимают, что знание иностранного языка необходимо им не только для выполнения образовательной программы в вузе, но и для осуществления профессиональной деятельности. Это предполагает языковую корректность и адекватность ситуациям профильно-ориентированного речевого общения, в котором реализуется умение передавать и воспринимать устно или письменно иноязычную профильно-ориентированную информацию познавательного или аффективно-оценочного характера.

Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам предполагает решение нескольких задач.

Формирование повышенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, способной осуществить профильно-ориентированное общение на продвинутом уровне; осуществление в учебном процессе профильно-ориентированного обучения, междисциплинарных связей профильных предметов с иностранным языком, что одновременно является условием для формирования культуры мышления, развития профессиональных и познавательных интересов, активизации интеллектуальной деятельности. Будущие специалисты должны быть готовы использовать иностранный язык в качестве средства профильно-ориентированного общения.

Освоение иностранного языка и культуры страны в рамках профильно-ориентированного обучения происходит преимущественно через овладение учебными стратегиями и приемами, что обеспечивается через выполнение соответствующих упражнений и заданий, направленных на формирование речевых умений и навыков. Под учебными стратегиями понимаются действия и операции, используемые обучаемыми с целью оптимизации процессов получения и хранения и извлечения иноязычной информации из памяти, а также процессов использования накопленной информации.

При обучении целесообразно обеспечить формирование компетенций по всем видам коммуникативной деятельности: репродуктивным (аудирование и чтение) и продуктивным (говорение и письмо), а также в переводе. Рецептивные виды речевой деятельности, направленные на восприятие и

понимание информации в устной и письменной форме являются наиболее востребованными.

При рациональной методике обучения рецептивным видам речевой деятельности учитываются все виды чтения и аудирования, что служит средством формирования рецептивных умений, которые можно подразделить на два типа. К умениям первого типа относятся: вероятностное прогнозирование; нахождение в тексте специфической информации для ее последующего использования; понимание главного, наиболее существенного в тексте. К упражнениям, способствующим формированию умений первого типа можно отнести: упражнения, развивающие умения вероятностного прогнозирования; упражнения, развивающие умения находить в тексте специфическую информацию; упражнения, развивающие умения понимать главное в тексте.

К умениям второго типа можно отнести: полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, их осмысление и запоминание; использование вокабуляра для развития стратегий предвосхищения; идентификация маркеров дискурса; уяснение замысла и позиции автора. Умения второго типа ориентированы на детальный анализ текста и опираются на умения первого типа. К упражнениям, развивающим умения второго типа, можно отнести: упражнения, способствующие более полному и точному пониманию всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте, их осмыслению и запоминанию; упражнения на использование вокабуляра для развития стратегий предвосхищения; упражнения в идентификации маркеров дискурса; упражнения на определение замысла и позиции автора.

При обучении рецептивным умениям можно выделить следующие стадии: экспозиция как вступительная часть к работе с текстом; предтекстовые упражнения – постановка задачи на понимание содержания и смысла текста; чтение/слушание, выполнение заданий для второй стадии; контроль понимания информации, содержащейся в тексте; заключительные упражнения на базе текста.

Студенты вузов при профильно-ориентированном обучении опираются на базовые знания, при этом используют более сложные схемы организации информации понимания внешнего мира. Они способны формировать стратегии учения, сознательно изменять процесс мышления. Для этого уровня обучения характерна психолингвистическая модель речевой деятельности «сверху - вниз», в основе которой лежит концепция нисходящего восприятия прочитанного, процесс понимания и переработки информации движется от более высокого уровня к более низкому, от общего восприятия материала к осознанию его частей. Чтение профильно-ориентированных текстов относится к рецептивному способу общения, в ходе которого осуществляется: процесс восприятия, извлечения, активной мыслительной переработки разноуровневых, внутритекстовых смысловых связей; соотнесение извлеченной информации со своим жизненным опытом, своими потребностями; определение информативности, новизны, полезности, возможности практического

применения. В этом заключается познавательная функция профессионально-ориентированного чтения. Характерной чертой данного вида чтения является его направленность на прием и присвоение накопленного опыта и знаний.

Чтение профильно-ориентированных текстов позволяет создать информационную основу как для использования готовых, так и для выработки собственных решений для успешного выполнения задач учебной и квазипрофессиональной деятельности. Чтение, как особая форма речевого взаимодействия, реализует коммуникативную функцию и предполагает общение как получение и передачу знаний любой предметной области. Другой стороной коммуникативной функции чтения является установление контакта между автором и читателем, в преодолении дистанции между объемом знания автора и читающего. Это гарантируется известностью контекста и достаточным объемом общих и предметных знаний, а также языковым стандартом и терминологией текстов, на основе которых вырабатывается профессионально-ориентированный тезаурус.

Тезаурусное моделирование междисциплинарного знания основывается на том, что вся совокупность используемых в выбранном профиле понятий и связей между ними достаточно точно моделирует структуру данной дисциплины. Соответственно происходит формирование и развитие тезаурусного уровня культурно-языковой личности, что обеспечивает вхождение в структуру текста. Владение систематизированным тезаурусом облегчает определение причинно-следственных и других логических связей текста, обеспечивает эффективное и глубокое проникновение в содержание профильно-ориентированных текстов. Принцип систематизации является важным в работе над тезаурусом.

В структуре словаря-тезауруса в профильно-ориентированном обучении можно выделить следующие компоненты: схему темы и ведущие подтемы; ключевые понятия по каждой теме; алфавитный указатель слов с отнесением каждого слова к теме, подтеме, понятийной словарной статье. Задача профильно-ориентированного тезауруса – полно и детально представить лексически определенную область предметной действительности. В словарной статье профильно-ориентированного тезауруса дается достаточно полное определение или описание слова-понятия и указываются ассоциативные логико-семантические связи текстов по профилю. Словарная понятийная статья усваивается и пополняется в процессе чтения профильно-ориентированных текстов и выполнения специальных заданий по извлечению информации из читаемого. Создание словаря-тезауруса с ключевыми лексическими единицами, включенными в словарные понятийные статьи позволяет эффективно усвоить систему понятий предметной области. Этому способствуют также тренировочные упражнения, составленные на базе текста.

Система профильно-ориентированных концептов представляет собой отображенную совокупность языковых единиц, положенных в основу информационной ориентировочной квазипрофессиональной деятельности.

СУБЪЕКТНОСТЬ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Зайцева И.В.

Оренбургский государственный университет

Современная система высшего профессионального образования в России характеризуется сменой приоритетов в постановке задач и переходом от подготовки узких специалистов для массового стабильного производства к подготовке высокообразованных личностей и высококвалифицированных компетентных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации современного общества и развития новых наукоемких технологий.

Говоря об университетском образовании, мы рассматриваем подготовку будущих специалистов именно как период профессионального становления. Это индивидуализированное становление профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование студентом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в образовательной и профессиональной деятельности.

Научные традиции осмысления данной проблемы в значительной степени связаны с пониманием субъектности.

Субъектность является наиболее важной характеристикой современного специалиста. Именно субъектность обеспечивает индивидуальное своеобразие успешного исполнения различных видов деятельности, в том числе и учебной. Субъектность как саморазвитие и самоорганизация реализуется через активное отношение: к себе (постановка целей, задач, формирование мотивов и т.д.), к преобразуемому или создаваемому объекту, к другому человеку. Поскольку в проблеме профессионального самоопределения наиболее важным является именно активное отношение к себе как будущему специалисту, то есть психологические предпосылки и личностные особенности, то субъектность – центральная категория психологии человека – является определяющим качеством для успешного профессионального самоопределения студентов, формирования их профессиональной компетентности.

Сегодня социально-экономические отношения в государстве перестали быть статичными, как в недавнем прошлом. Чтобы подготовить будущих специалистов к деятельности в реальных условиях, необходимо учитывать изменчивость этих условий и формировать у специалистов такие личностные и профессиональные качества, которые позволят им своевременно, эффективно и безболезненно перестраивать себя и свою деятельность в соответствии с новыми требованиями.

Высшей ценностью государства становится личность специалиста с ее потребностью в самоактуализации, саморазвитии, реализации творческого потенциала, профессионального роста, духовного и физического совершенства. Профессиональное развитие личности будущего специалиста, его субъектность

выступают основной целью высшего образования. Личностная позиция будущего специалиста должна стать органичной частью его профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется формированию субъектной позиции специалиста как детерминанте его профессионального становления.

Профессиональная субъектная позиция – это позиция личности в профессиональной среде, отражающая его отношение к профессиональной деятельности, к качеству ее выполнения, к своим коллегам, к самому себе как специалисту. Она является частью, сегментом жизненной позиции личности, определяющей и регулирующей социальное самочувствие человека. При таком подходе, кажется, что студент должен понимать и осознавать свою причастность к получению образования, выступать заинтересованным лицом в данном процессе, стремиться к повышению своего качества как будущего специалиста.

Под профессиональной субъектностью мы понимаем совокупность профессиональной компетентности (сочетание профессиональных знаний, практических умений и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность специалиста) и субъектной позиции специалиста, характеризующейся активностью, творческой, сознательностью, самостоятельностью, ценностно-смысловым, эмоциональным, избирательным отношением к миру, людям, самому себе и отражающей авторство, индивидуальность, самостоятельность, субъективность личности, ее активно-преобразовательную стратегию.

Важнейшими признаками профессиональной субъектности являются: активная ориентировка (в новой ситуации, материале, в том числе и учебном); осознание структуры своей деятельности, качеств личности, этапов профессионального и жизненного пути; инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, антиципация; интенсивная включенность в деятельность; стремление к саморегуляции (самоконтролю, самокоррекции, самокомпенсации), владение приемами саморегуляции; осознание противоречий своего развития; настроенность на саморазвитие и самообновление; стремление к самореализации и творческому созиданию; интеграция своего профессионального пути, структурирование и упорядочивание своего профессионального опыта и др.

Субъектность - это системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений. Субъект обладает индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику. Суть этой характеристики: общая способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества. Субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. Она характеризует достигаемый

обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых им видах деятельности. Этот уровень отражает его возможности по достижению целей и решению конкретных задач. Во внутри-личностном плане для студента ощущение субъектности заключается в осознании значимости собственной роли в достижении успеха.

Анализ сущностных характеристик субъекта и субъектности позволяет в качестве основных функций студента как субъекта деятельности выделить следующие: самопознание (рефлексия, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью); самореализация (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил); самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям); самооценка (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности); саморегуляция (управление своим собственным развитием); самодетерминация («формирование смысловой системы представлений о себе»); самоактуализация («полное использование своих способностей и возможностей»).

Идея становления субъектности студента в образовательном процессе вуза заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъективного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (аксиологического, коммуникативного, творческого). Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать потребность в самосозидании, инициировать активность, устремленность к самосовершенствованию.

Анализ литературы позволил выделить основные факторы становления субъектности студентов в образовательном процессе вуза. Социально-профессиональный: идентификация с социокультурным и профессиональным окружением, принятие его ценностей, осмысление социального и профессионального значения обучения как инструмента, способствующего усвоению общественного опыта, норм, правил, традиций.

Индивидуально-ценностный: раскрытие и развертывание «самости» студента в деятельности, его содержательно-результативных и процессуально-динамических характеристик.

Операционально-деятельностный достижение гармоничного сочетания социально-профессионального и индивидуально-ценностного, синхронизация педагогической деятельности преподавателя и личностно-профессионального развития студентов через совокупность способов, форм организации их взаимодействия.

Таким образом, становление субъектности студентов представляет собой процесс и результат возрастания их самоорганизации, самоутверждения и самореализации в социокультурной, профессиональной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (студентов и преподавателей) в едином пространстве взаимодействия.

В объективно-результативном плане становление субъектности студентов характеризуется сформированностью мировоззренческих, профессиональных, нравственных качеств.

Выделим основные стадии становления субъектности студента в вузе. Личностно-профессиональное развитие студентов может быть представлено последовательностью стадий: адаптации к условиям вуза, принятия нового социального статуса; идентификации с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности; самореализации в образовательном процессе; самопроектирования профессионального становления.

Вторая стадия направлена на активное освоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли и предполагает подготовку к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия заключается в целенаправленном формировании личностных качеств, профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. Возрастает само детерминация и осознанная само регуляция в различных видах деятельности.

Сущность четвертой стадии состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремленное преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества; реализует возможности достижения определенного уровня квалификации и разностороннего личностного развития в условиях вуза, необходимых для успешного выполнения предстоящей профессиональной деятельности.

Стадии личностно-профессионального развития студентов преемственны по своей сути. Каждая новая ступень сохраняет конструктивные элементы достигнутого на предшествующей, обогащает их и отрицает то, что на новом этапе исчерпало свои созидательные возможности. Эта преемственность выражается в последовательном разрешении при переходе от предыдущей стадии к последующей противоречий между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у нее реальными возможностями, между требованиями к личности (внутренними и внешними) и актуальным уровнем ее развития.

Становление профессиональной субъектности представляет собой личностно и профессионально развивающий процесс включения студентов в решение инженерных и других профессионально-ориентированных задач. Одной из составляющих общекультурного развития и профессиональной подготовки будущего инженера является иностранный язык.

Проведенные нами исследования показали, что в иноязычной подготовке целесообразно выделить ряд этапов, характеризующихся специфическими педагогическими задачами, различными содержательными и процессуальными средствами их решения.

Первый этап – адаптационный, предполагающий введение студента не столько в профессиональную деятельность, сколько в специфику обучения в вузе. Второй этап – основной должен обеспечить включение студентов в оценку тех или иных инженерных решений и процесса их получения с позиции культуры и личностного развития, сформировать соответствующие умения и мотивы.

Третий этап – собственно профессиональный – предполагает интегративное развитие всех компонентов субъектности на основе решения комплексных задач собственно профессиональной деятельности и иноязычного общения.

Таким образом, логика иноязычной подготовки, построенной на основе личностно-деятельностного подхода и направленной на формирование профессиональной субъектности будущего инженера такова: от адаптации студентов к обучению и создания условий для продуктивного взаимодействия с педагогом и коллегами через интеграцию технического и гуманитарного знания и формирование у студентов умений оценки инженерных решений с различных позиций к расширению профессионального иноязычного опыта и включению студентов в профессионально-личностное саморазвитие. Специфические задачи каждого этапа реализуются в русле решения традиционных задач: развития общей культуры, коммуникативных способностей, иноязычного лингвистического опыта студентов.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Крапивина М.Ю.

Оренбургский государственный университет

Изменение характера востребованности иностранного языка привело к изменению требований к лингвистическому образованию в неязыковом вузе. В последние годы перед высшей школой ставится задача не только обучения чтению и пониманию литературы по специальности, но также и устному общению на иностранном языке. Таким образом, иноязычное профессионально-ориентированное общение приобретает всё большую ценностную значимость для студентов университета.

Большое значение для технологизации процесса обучения имеют разработки В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Е.С. Заир-Бек, Г.В. Лаврентьева, П.И. Образцова, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и Н.Е. Щурковой в области классификации технологий обучения, алгоритмов их функционирования, а также уровней формирования опыта учащихся.

Деятельностный подход к процессу обучения, анализ современных технологий обучения иностранному языку обусловил выбор оптимальной технологии обучения – имитационно-моделирующей (далее ИМТО). В рамках данной технологии осуществляется моделирование реальных ситуаций профессионального общения, учебные занятия приближаются к условиям профессиональной деятельности будущих специалистов, воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производства и межличностные отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры и контексты его будущего профессионального труда.

Как указывают В.И. Загвязинский и Г.В. Лаврентьев, специфика имитационно-моделирующей технологии обучения состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает учебный процесс в "школу жизни", которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает учащихся не пассивными объектами, а субъектами своей деятельности. Имитационные технологии помогают избежать недостатков традиционного обучения. Это обеспечивается благодаря следующим особенностям:

- деятельностный характер обучения (вместо вербального), организация коллективной мыследеятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия учащихся;

- использование группы как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллективной деятельности, механизмов группообразования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т.д.

Номенклатура методов имитационных технологий включает неигровые и игровые методы. Неигровые методы представлены большой группой конкретных ситуаций: моделирование (simulation), анализ конкретной ситуации, решение ситуации. К игровым имитационным технологиям принято относить: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, обучающие, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, познавательные-дидактические игры.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии (учебные ситуации).

По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, "живую", "инцидент", разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. Выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких как характер целей изучения темы, уровень подготовки учащихся, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др.

Через модели ситуации воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производства и межличностные отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры и контексты его будущего профессионального труда. Как отмечает Г.В. Лаврентьев, КПД ситуационного обучения очень высок, но учебных пособий, содержащих комплекты учебных ситуаций, на сегодня выпускается очень мало.

Организация эффективного обучения по технологии ИМТО предполагает соблюдение ряда принципов: принцип проблемности; принцип личностного взаимодействия; принцип единства развития каждого участника и группы; принцип самообучения на основе рефлексии. Учитывая специфику имитационно-моделирующих технологий, при организации процесса обучения студентов экономических специальностей модели ситуаций профессионального общения являлись основной единицей организации учебного материала, средством обучения, формирования мотивации, контроля. Структурные компоненты модели: конкретная профессиональная среда (компания, офис); разнонаправленность коммуникативных интенций участников ситуации, выполняющих профессиональные роли; взаимодействие данных ролей;

альтернативность решения профессионально-коммуникативных задач; оценка деятельности участников ситуации.

Учитывая дифференциацию роли преподавателя на разных этапах процесса обучения, преподаватель сначала принимал на себя роль «носителя» языка, эксперта-авторитета, эталона для подражания. В ходе работы в режиме толерантности преподавателя к речевым ошибкам студентов, не мешающим пониманию, ситуация неожиданно изменилась: студенты сами начали просить преподавателя говорить с ними только по-английски.

На данном этапе изменения характера учебного взаимодействия и повышения мотивации к общению преподаватель переходил к следующей своей роли в организации ситуаций общения – консультанта-посредника. Это предполагало организацию мини-групп или пар для общения, распределение ролей, предоставление вербальных и визуальных опор, алгоритмов, подсказку в случае, если процесс общения заходит в тупик.

К моменту накопления достаточных профессиональных и языковых знаний и умений по изучаемой теме, преподаватель переходил к исполнению следующей роли в организации общения – взаимодействующего собеседника. Это предполагало сведение к минимуму функции управления процессом общения, исправления ошибок, коррекции. Преподавателем лишь задавались общая цель и коммуникативная задача предстоящей ситуации. Однако преподаватель не всегда становился сторонним наблюдателем. Равноправное участие в продуктивном общении позволяло демонстрировать студентам стратегии коммуникативного поведения, особенности профессионально-коммуникативной культуры.

Следует отметить, что направляющую роль в развитии коммуникативных умений студентов играет пример самого преподавателя иностранного языка. Особая роль отводится преподавателю в развитии социально-культурных умений студентов. Именно педагог владеет приёмами самопрезентации, строит общение в русле субъект-субъектных отношений. Он демонстрирует «принятие» каждого студента словесным одобрением, вопросом, уважительным взглядом, приглашающим жестом. Именно педагог умело использует этикетные формы взаимодействия, владеет способами выражения своих эмоций через мелодику и динамику речи.

В рамках технологизации процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению, нами была разработана и предложена к реализации на занятиях по иностранному языку следующая технологическая карта построения процесса обучения в соответствии с выделенными этапами:

1 этап: Имитационно-аккумулятивный (Накопление базового объёма лингвистических знаний)

2 этап: Алгоритмически-моделирующий (Ориентация в коммуникативных алгоритмах общения)

3 этап: Продуктивно-моделирующий (Осуществление продуктивного профессионально-ориентированного общения)

Ориентация на систематизацию этапов развития умений профессионально-ориентированного общения актуализирует технологическую составляющую данного процесса.

Таким образом, оптимальное развитие коммуникативных умений определяется наличием эффективных дидактических форм, технологий и средств обучения, организацией их в систему, объёмом тренировочной деятельности и особенностями управления со стороны преподавателя.

При разработке и внедрении учебно-методического обеспечения процесса опытного обучения мы учитывали:

- организационно-педагогические условия: аксиологизация содержания иноязычного общения, использование технологий ИМТО, поэтапность развития умений ПОО, дифференциация роли преподавателя;

- его основные составляющие компоненты: содержание, формы и методы, средства обучения. В ходе разработки данных компонентов мы опирались на следующие основные принципы: интегративности, коммуникативно-прагматической направленности обучения и активизации аксиологического потенциала лингвистического образования.

Эффективность обучения определялась принципами, организационно-педагогическими условиями обучения, личностью студента, степенью ее мотивации, степенью приближения учебного процесса к условиям управляемого овладения языком в естественной иноязычной ситуации, технологизацией процесса обучения для достижения гарантированного результата – активного владения умениями иноязычного профессионального общения.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Кулагина Т.И.

Оренбургский государственный университет

В сложившихся условиях профессиональное образование наполняется новым содержанием и связывается с подготовкой специалиста, способного к формированию личного отношения к деятельности, проектированию её способов, преобразованию производственной среды. В этой связи ориентация студента на познавательную самостоятельность приобретает профессионально ценностный смысл. Современное экономическое образование предполагает междисциплинарную интеграцию. В структуре профессиональной деятельности будущего экономиста значительное внимание отводится иноязычной компетенции, позволяющей самостоятельно овладеть современной профессионально значимой информацией и творчески использовать ее в условиях конкретного производства.

Переориентация оценки результата профессионального образования с понятий «подготовленность», «образованность» на категории «компетенция», «компетентность» позволяет зафиксировать компетентностный подход в образовании в качестве основополагающего, который обеспечивает не просто передачу определенной суммы знаний, но направлен на формирование потребности личности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции. Инструментом подобной трансформации является развитая познавательная самостоятельность специалиста.

Анализ возможностей ВУЗа по развитию познавательной самостоятельности будущих экономистов в обучении иностранному языку связан с определением содержания категории «развитие». «Развитие» в общефилософском смысле есть всеобщее свойство материи и сознания, и выражает «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов». Оно характеризуется тремя свойствами: необратимостью, направленностью и закономерностью происходящих в развивающемся объекте изменений. Направленность развития определяется понятиями «прогресс» и «регресс», а одной из его основных характеристик является время, точнее выявляющая его протяженность во времени.

В психологии развитие определяется как «сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке» (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев). Личностное развитие не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

В педагогике проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых. Исходя из основного положения современной психологии – обучение является не только условием, но и основой, и средством психического и в целом личностного развития человека, – развитие и обучение не могут выступать как два самостоятельных процесса, они соотносятся как содержание и форма единого процесса – социокультурного становления личности. Такой подход к проблеме снимает «параллелизм» в рассмотрении соотношения развития и обучения, свойственный некоторым направлениям в психологии и педагогике.

Решение проблемы развития в педагогике и педагогической психологии позволяет получить ответы на целый ряд вопросов нашего исследования: каково общее направление психического развития личности, что выступает в качестве его движущих сил, в чем специфика социальной ситуации развития и по каким основным линиям оно протекает. По мнению И.А. Зимней, обучение, реализуемое по любому типу, в том числе профессиональное, не может не учитывать все эти моменты, если оно хочет быть управляемым и добиться основной цели – развития личности обучающегося.

Для определения комплекса дидактических условий развития познавательной самостоятельности студентов необходимо рассмотреть общее направление, движущие силы и основные линии психического развития, социальные ситуации развития личности. По мнению психологов, психическое, в частности, умственное развитие человека не должно отождествляться с развитием личности в целом. Движущими силами развития человека являются разного рода противоречия: между потребностями и внешними обстоятельствами, возрастающими способностями (физическими и духовными возможностями) и старыми формами деятельности; порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями (средствами, способами) их удовлетворения; новыми требованиями деятельности и несформированными умениями.

В педагогической психологии считается, что целостное личностное развитие осуществляется одновременно по нескольким линиям: познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания); психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношений, освоение способов и средств деятельности); личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой).

Понятие «социальная ситуация развития», введенное в научный оборот Л.С. Выготским, рассматривается как некоторая система отношений личности и социальной среды, определяющая содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения личности к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения – деятельность вообще, и конкретные виды деятельности, в частности. При этом, согласно А.Н. Леонтьеву, «одни

виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную». Данное положение является одним из базисных в теории контекстного обучения А.А. Вербицкого.

В контексте нашего исследования важно рассмотреть развитие человека как субъекта учебной и профессиональной деятельности. Развиваясь как личность, человек формируется как субъект деятельности, поскольку «сознательное управление психическим развитием совершается, прежде всего, путем управления...ведущей деятельностью», в качестве которой в процессе профессионального обучения в ВУЗе выступает учебная и квазипрофессиональная деятельность.

Развитие самостоятельности как качества личности в процессе обучения состоит и в совершенствовании знаний, умений и навыков, и в усложнении мотивов учения как ряда последовательных уровней:

а) мотивация при самостоятельности в воспроизведении (сделать так же хорошо, как преподаватель) наиболее характерна для начала обучения и соответствует уровню познавательного интереса;

б) получение высокой оценки, повышение мотивации в соревновании с другими студентами характеризует уровень познавательной активности;

в) наиболее высокий уровень мотивации учения, связанный с интересом к изучаемому предмету, общественно-практической значимостью осуществляемой деятельности, соответствует уровню познавательной самостоятельности.

Сущность развития личности обучаемого, по мнению Г.И. Щукиной, состоит в качественном изменении деятельности, в которой он выступает как субъект. Эти изменения происходят за счет изменения целей, задач, предметных действий, операционной и мотивационной сторон деятельности, а также позиции самого обучаемого, который, накапливая опыт, становится более активным и самостоятельным. Исходя из вышесказанного, развитие познавательной самостоятельности студента следует рассматривать как своеобразный постепенный переход от учебной деятельности под руководством преподавателя к профессиональной. Мы отмечаем, что внешними признаками самостоятельности студентов являются планирование ими своей деятельности, выполнение задания без непосредственного участия педагога, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее последующее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия обучающихся, направленные на достижение цели без посторонней помощи.

Специфика подготовки будущих экономистов и востребованности владения иностранными языками в современной экономической сфере, в развитии познавательной самостоятельности предполагает наше обращение к теории контекстного обучения А.А. Вербицкого. Под знаково-контекстным или просто контекстным понимают «такое обучение, в котором с

помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности». Идеально учебная деятельность студентов должна осуществляться в среде и формах, наиболее близких к реальной предметной деятельности, обеспечивающих своеобразное погружение в сферу будущей профессии, создающих условия для наилучшего усвоения практической деятельности и связанных с ней теоретических знаний.

Вместе с тем, по мнению автора концепции, основным характерным для современного высшего образования, является противоречие между предметом учебной деятельности (учебная информация в знаковой форме) и предметом будущей практической деятельности, овеществленным в реальных производственных ситуациях, средствах производства, материалах, изделиях и т.д. Знаковая система виртуально замещает реальный мир: знание в виде знаковой системы по различным каналам связи легко передается любому человеку, но так же легко оно отрывается от своей основы – реального мира и существует само по себе. Подобный разрыв приводит к формализму в профессиональном обучении. Обучение строится по принципу трансляции опыта прошлых поколений в узких предметных областях, межпредметные связи слабые, минимизированы, в результате у обучающегося вместо целостной картины мира (будущей профессии) формируются фрагментарные бессистемные знания, слабо связанные с реальной окружающей средой. Традиционное обучение не позволяет полностью достичь цели современного профессионального образования – формирование специалиста, способного к творчеству, постоянному самосовершенствованию, критически мыслящего и способного принимать ответственные решения в сложных, динамично изменяющихся условиях современного мира. Теория контекстного обучения решает сложившиеся в профессиональном образовании противоречия и позволяет организовать процесс обучения так, чтобы он представлял постепенную трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Данный переход одного вида деятельности в другой сопровождается соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, средств, предметов и результатов деятельности.

С позиции общей теории деятельности процесс перехода учебной деятельности в профессиональную происходит в наибольшей мере за счет трансформации учебных (познавательных) мотивов в профессиональные. Мотив порождает деятельность. Проблемы трансформации мотивов в контекстном обучении рассмотрены в исследованиях Н.А. Бакшаевой. Было выявлено, что в контекстном обучении создаются объективные психолого-педагогические условия для взаимосвязанного и взаимообусловленного развития познавательных и профессиональных мотивов за счет сдвига предмета осуществляемой деятельности на побочный продукт, который возникает помимо поставленной основной цели, неосознанно. Проникая во внутренний план сознания, он становится дополнительным косвенным результатом деятельности:

когда предмет познавательной деятельности – учебная информация – проецируется на содержание деятельности специалиста, превращаясь затем в средство работы с этим содержанием, возникает побочный продукт учебной деятельности – знания о предмете реальной практической деятельности.

Таким образом, в контекстное обучение предполагает перенос предмета познания как основной цели и мотива учебной деятельности на предмет профессиональной деятельности. Одновременно происходит взаимная трансформация познавательных и профессиональных мотивов: профессиональные мотивы развиваются на основе познавательных и наоборот. В теории контекстного обучения не предлагается дифференциация деятельности на учебную и профессиональную: они рассматриваются как единая учебная деятельность студентов, содержащая черты как учебной, так и профессиональной деятельности в развитии. В этой связи учебный предмет должен проектироваться как предмет учебной деятельности студентов по усвоению знаний в формах, соответствующих деятельности специалистов, а не как процесс передачи основ наук. основополагающими в проектировании предмета учебной деятельности являются следующие требования:

- учащийся активно воздействует на предмет изучения, который превращается постепенно из учебного в профессионально значимый;

- структура и функции реальной предметной деятельности, отраженные в модели специалиста, задают системообразующий контекст содержания не только отдельных учебных дисциплин, но и всей подготовки специалиста в вузе.

При проектировании содержания контекстного обучения иностранному языку исходят как из логики научной дисциплины, так и логики деятельности специалиста. Научное содержание должно излагаться сквозь призму специализированной деятельности, создающей контекст изложения, что позволяет, с одной стороны, избежать формализма, с другой – не снизить фундаментальность обучения. Отправной «точкой» является модель специалиста, в которой отражены различные стороны производственной деятельности и рассматриваются его функции в решении различных производственных задач. По мнению А.А. Вербицкого, «важно, чтобы преподаватель исходил не из частного фрагмента содержания, а из целостной модели будущей профессиональной деятельности специалиста и целостной же педагогической модели его подготовки». Следовательно, источниками проектирования содержания контекстного обучения являются: научная информация как ориентировочная основа деятельности, и также модель специалиста как основа проектирования методов обучения и форм учебной деятельности студентов.

Важно подчеркнуть, что профессиональный контекст рассматривается в теории А.А. Вербицкого как смыслообразующая категория, оказывающая непосредственное влияние на овладение реальной предметной деятельностью посредством придания ей личностного смысла, то есть как система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, влияющая на

восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придающая смысл и значение этой ситуации как в целом, так покомпонентно.

Смыслообразующее влияние контекста профессиональной деятельности на учебную проявляется в осознании студентами целей и задач учебной деятельности как целей и задач будущей специальности, и, соответственно приводит к возникновению личностного смысла в обучении.

Поскольку познавательная деятельность студентов представляет единый процесс антиципации и рефлексии, регулирующий процессы понимания и мышления, контекст профессиональной деятельности обеспечивает сознательное усвоение знаний как средства решения задач будущей специальности, т.е. обеспечивает развитие познавательной самостоятельности.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Мерзлякова Н.С.

Оренбургский государственный университет, г. Кумертау

Согласно концепции модернизации российского образования, основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе, проникают в систему образования, которое становится основной производительной силой общества. Наряду с этим возникает необходимость в создании определенной системы профессиональной подготовки кадров, строящейся на принципах непрерывности, преемственности, интегративности, гибкости, конкурентоспособности, информационной прозрачности, мобильности, ориентации на потребности личности и общества. Если предыдущие поколения приобретали профессию на всю жизнь, то нынешнее должно быть готово к смене профессиональной деятельности и обладать профессиональной мобильностью из-за быстро меняющихся производственных условий. В соответствии с новым этапом развития общества, профессия не выступает больше как центр жизненного цикла человека, а представляет одну из возможных форм социальной адаптации и творческой самореализации личности [3; 3].

Ускорение темпов научно-технического прогресса изменения производственных технологий происходит столь быстро, что полученные в высшей школе профессиональные знания устаревают за срок, гораздо меньший периода трудовой жизни человека. Кроме того, экономическая ситуация в стране требует наличия трудовых ресурсов, обладающих высокой степенью профессиональной мобильности и у каждого работника возникает необходимость обновить свои профессиональные знания или сменить квалификацию [3;4].

В исследованиях представлены различные трактовки термина «профессиональная мобильность». Обратимся к некоторым из них.

По определению Дворецкой Ю.Ю., профессиональная мобильность как механизм адаптации личности взаимосвязана с процессом субъектного

становления личности и имеет разные уровни выраженности, которые определенным образом коррелируют с такими характеристиками субъекта как активность, самодетерминация, саморегуляция, саморазвитие, самосовершенствование [1;4]. С точки зрения Дворецкой Ю.Ю., профессиональная мобильность личности – это механизм адаптации, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением [1;10].

Т.А. Ольховая профессиональную мобильность раскрывает как характеристику в психолого-педагогическом портрете субъектности студента университета [5].

Каплина С.Е. приемлемым считает следующее определение профессиональной мобильности – это интегративная характеристика готовности инженера к успешной адаптации в условиях производства, включающая в себя совокупность базовых компонентов профессиональной культуры и профессиональной компетентности, позволяющих ему быть конкурентоспособным на рынке труда [3;39].

Земцова В.И. рассматривает социально-профессиональную адаптацию как процесс постепенного приспособления в период обучения в вузе к приобретаемой профессии и подготовки к вхождению в соответствующую социально-профессиональную группу [2;17].

Меркулова Л.П. в качестве основных компонентов профессиональной мобильности рассматривает категории «готовность» (подготовленность) к деятельности и «мобильность» - способность к оперативной реализации результатов подготовленности, что чрезвычайно важно при существовании в условиях конкурентной среды. В данном случае сущность определения «мобильность» раскрывается через категорию адаптации.

Адаптация – сложное многофакторное и многоуровневое явление, которое может рассматриваться как процесс, состояние, свойство или результат деятельности.

Быть адаптированным и быть способным быстро адаптироваться (адаптивным) – понятия разные, так как первое из них – результат адаптации, а второе – качество, состояние субъекта, позволяющее ему с той или иной скоростью достигать состояния адаптированности. Адаптивность – психологическая основа мобильности – второго важнейшего компонента профессиональной мобильности специалиста технического профиля.

В психолого-педагогической литературе рассматривается вопрос о том, за счет развития каких психологических свойств личности студент быстрее и лучше адаптируется к учебной деятельности в вузе. Адаптация происходит за счет изменения как личностных качеств, так и психических состояний. Она часто и во многом определена рядом особенностей человека, составляющих его адаптивность. При подготовке студентов, а в результате - профессионально мобильных специалистов важной задачей является выявление и развитие адаптивно важных качеств личности, способствующих достижению высоких результатов в различных видах деятельности [4;82].

Интеграция России в открытое образовательное пространство через развитие международных контактов и связей в политике, экономике, науке и культуре создает предпосылки для гуманитаризации высшего образования через реализацию гуманитарного образования в неразрывной связи с естественнонаучным, общетеоретическим и профессиональным образованием. Гуманитарные дисциплины формируют личностные черты, необходимые будущему специалисту для выполнения профессиональных функций. Особенностью современной профессиональной деятельности становится актуализация языковой подготовки. Знание иностранного языка является реальной необходимостью и обязательным условием успешной профессиональной деятельности. Практика показывает, что более полезными в профессиональном мире являются не просто инженеры, а квалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком [3;5]. Вузовский курс носит профессионально-ориентированный характер и его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Владение общением на иностранном языке должно позволять использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации контактов и дальнейшего самообразования и самосовершенствования.

Каплина С.Е. рассматривает иностранный язык в качестве одного из базовых системообразующих факторов формирования профессиональной мобильности будущих инженеров. Практическое владение иностранным языком способствует повышению уровня профессиональной компетенции специалиста и предполагает умение осуществлять некоторые аспекты профессиональной деятельности: ознакомление с новыми технологиями и тенденциями в сфере своей будущей профессии; установление контактов с зарубежными фирмами, предпринимателями; ведение диалога с иноязычными коллегами. Следовательно, студентам высших технических учебных заведений необходимо приобрести такой уровень иноязычной профессиональной компетентности, который позволил бы им пользоваться иностранным языком в качестве дополнительного средства повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности [3;6].

В качестве основных личностно-профессионально-формирующих факторов выступают язык и культура. В процессе совместной деятельности педагога и студентов по изучению предмета или предметных областей средствами родного и иностранного языка достигается синтез профессиональных компетенций, что обеспечивает владение иностранным языком и освоение предметно-профильного содержания образования. В ходе такого изучения предметов формируется интерес к будущей профессии, развиваются способности к иноязычному общению, умение извлекать новую информацию при помощи иностранного языка и все это способствует адаптации студентов к условиям современного мира. Каждая культура находит отражение в языке. Усвоение и владение только языковой формой не всегда гарантирует результативную совместную деятельность в процессе общения,

поскольку не учитывается специфика языка как отражения системы культурных ценностей. То есть будущий специалист должен обладать способностью к межкультурному общению и межкультурной компетенцией. Межкультурная компетенция объединяет группы культурных и коммуникативных компетенций и представляет один из компонентов профессиональной компетентности будущего инженера. Шилкина И.Г. считает, что интегративные процессы в Европе и остальном мире, переход к полиполярному сотрудничеству, к полилогу культур, постоянно растущая мобильность молодежи требуют не только желаний, но и предполагают готовность овладеть языком, понять и принять межкультурные различия. Идеалом будущего мира становится молодой человек, свободно владеющий несколькими языками независимо от сферы его деятельности. Профессиональная подготовка специалистов выявляет два приоритета: язык в неразрывной связи с культурой и профессиональные знания [6;388].

Таким образом, изучение иностранного языка в высшем техническом учебном заведении рассматривается в качестве важного фактора формирования профессиональной мобильности будущих инженеров, расширяющего возможности личностного и профессионального развития и осуществления профессиональной деятельности в межкультурном контексте.

Список использованных источников:

1. Дворецкая, Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности: автореф. дис. ... к. психол. н. : 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 24с.
2. Земцова, В.И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: Монография/ В.И. Земцова. – М.: Компания Спутник, 2008. – 208с.
3. Каплина, С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... д. п. н. :13.00.08 / Каплина Светлана Евгеньевна. – Чебоксары, 2008. – 48с.
4. Меркулова, Л.П. Адаптивно важные качества профессионально мобильного специалиста технического профиля / Л.П. Меркулова // Вестник ОГУ. – 2006.- №10. – С. 82
5. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета: автореф. дис. ... д. п. н. : 13.00.01 / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург, 2007. – 44с.
6. Шилкина, И.Г. Роль иностранного языка в поликультурном мире // Человек. Образование. Профессия: сборник научных статей. – Н.Новгород, 2009. – С. 387-402.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Прокошева И.И.

Оренбургский государственный университет

Вступление мирового сообщества в эпоху глобализации определяет необходимость преодоления коммуникативных и социокультурных барьеров, каковыми являются, в частности, иностранные языки. В связи с этим в последние годы в теории и практике современного профессионально-ориентированного лингвистического образования на одно из первых мест выносится проблема формирования профессиональной иноязычной компетенции. Именно это важнейшее качество специалиста обеспечивает психологически полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению делового английского языка. Это связано, прежде всего, с социальной значимостью бизнеса в современном мире как особой сферы экономических и торговых отношений, куда вовлечено огромное количество людей. Профессиональное общение, осуществляемое людьми в сфере бизнеса, обеспечивает специальная лексика. Но это не означает, что деловой язык есть некий глоссарий узкоспециальной лексики деловых коммуникаций.

Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам предполагает соединение коммуникативно-ориентированного языкового образования с профессиональным образованием средствами иностранного языка при развитии иноязычной коммуникативной компетенции. Отсюда вытекают следующие современные принципы обучения иностранному языку:

- принцип обучения иностранному языку в контексте диалога культур и цивилизаций;
- принцип иноязычного коммуникативного развития обучаемых в единстве с их когнитивным и эмоционально-эстетическим развитием;
- принцип опоры на функционально-адекватные, иноязычные, аутентичные материалы;
- принцип учета возрастных интересов и потребностей студентов в межкультурном общении и информационно-тематических доминант в межкультурном общении.

В процессе обучения следует строго соблюдать ряд необходимых условий:

- интегративный подход к обогащению мировидения при изучении всех языков;
- ориентация на билингвальное образование, уход от изоляционизма в

образовательных системах;

- соединение коммуникативно-деятельностного подхода с профессионально-ориентированным подходом при изучении языков.

При формировании лингвистической компетенции студента преподаватель решает ряд проблем, связанных с совершенствованием языковых навыков, а именно необходимостью определить перечень умений и навыков устного и письменного общения, отобрать языковые явления (лексические единицы, грамматические формы и конструкции), характерные для той или иной сферы профессиональной деятельности делового человека.

Содержание обучения заключается в выработке умения студентов общаться на иностранном языке в устной и письменной формах. Если проанализировать речь делового человека с точки зрения языковых форм и средств, то можно определить стиль устной и письменной речи как официально-деловой. Необходимо выявить и учитывать особенности данного стиля на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях, синтаксис устной монологической и диалогической речи, письменной эпистолярной коммуникации при организации обучения студентов навыкам официально-делового общения на иностранном языке.

Однако для решения проблемы полноценного общения между языковыми личностями-представителями разных этнокультур одной языковой компетенции недостаточно. Развитие деловой личности должно осуществляться в ходе профессионально-ориентированного подхода при обучении английскому языку, так как без обладания навыками и умениями выражения бизнес реалий с помощью языковых средств, без знания основ речевого поведения носителей языка невозможно обеспечить эффективную деловую коммуникацию. Таким образом, деловой язык следует рассматривать как часть бизнес среды, объединяющей определенный круг людей. При этом следует отметить, что можно выделить мировую бизнес-культуру, состоящую из тех культурных универсалий, которые присущи деловым отношениям в каждой культуре. Эта часть субкультуры обслуживается, в основном, специальной лексикой и терминами, относящимися к деловому регистру языка. Мировая бизнес-культура является лишь малой частью всего пласта деловой субкультуры. Речевое поведение участников коммуникации строится с учетом делового этикета и общественных норм, принятых в различных культурах.

Так как регистр делового языка, в частности, английского, имеет свои особенности, методика его преподавания также специфична. Она отличается от преподавания General English прежде всего специфическими способами и методами обучения. Среди них - развитие умения говорить по телефону, вести переговоры или деловую встречу, вести деловую переписку (письма, контракты). В контексте обучения иностранным языкам и культурам изучение делового языка и речеповеденческих стратегий делового общения приобретает особую актуальность. Успех деловых отношений, который является целью и основной возможностью существования компаний, напрямую зависит от взаимопонимания участников коммуникации. Умение общаться с

иностранными коллегами на их языке выступает как важное качество специалиста, в какой бы области он ни работал.

Мы провели опрос среди выпускников специальностей ФК (ФЭФ) и МЭК (ФЭУ). Вот что они говорят о значении знания английского языка при работе в международных компаниях.

Анастасия Абрамова - Exxon Mobile (Крупнейшая частная нефтяная компания в мире)

Значение английского языка при работе в одной из крупнейших мировых корпораций переоценить трудно. Будучи фактически интернациональным языком, английский служит универсальным средством общения сотрудников компании во всем мире. В частности, представителей одной и той же функции, все уровни которой, согласно принципу segregation of duties, не могут быть территориально локализованы в одной стране. Кроме того, английский - язык, на котором изложена внутренняя нормативная база корпорации, политики и правила компании, описаны бизнес-процессы и детализированы процедуры. Унифицированное понимание и, соответственно, соблюдение их сотрудниками во всем мире, в том числе и здесь, в России, - залог стабильности и качества работы функциональных подразделений корпорации во всем мире.

В компании существует правило ведения деловой переписки на английском языке. Это само по себе требует владения английской письменной речью, причем не разговорной, а специализированной. И несмотря на то, что повседневного устного общения с кем-либо из коллег на английском языке от меня не требуется (случаи эти носят скорее эпизодический характер), могу с уверенностью утверждать, что не зная языка нельзя полноценно участвовать в работе компании.

Валентина Гуринович - Агроимпорт (импортёр мясной продукции из-за рубежа)

В моей работе - специалист отдела ВЭД (внешнеэкономическая деятельность) - без него никак. По сути, работа завязана на общении с людьми, которые русский не знают. Всё: телефон, письма, скайпы, личные встречи и прочее. Язык открывает двери в большой бизнес, а это есть хорошо и перспективно.

Дмитрий Зверев - Merrill Lynch (Американский инвестиционный банк). Помимо того, что устроиться в крупную компанию (и не обязательно иностранную) без знания английского достаточно проблематично, неумение общаться на иностранном языке может затормозить и продвижение по карьерной и профессиональной лестнице. Практически все коммуникации, обучение и принятие решений в транснациональных компаниях ведутся на английском языке. Свободно владея английским языком, вы получаете шанс вести деловую переписку с иностранными партнерами, участвовать в собраниях и высказывать свое мнение англоговорящему начальству, а иногда и просто построить дружеские отношения с коллегами с помощью удачной шутки. Напротив, не умея общаться, вы можете просто выпасть из одной из самых интересных и перспективных областей деятельности, упустив, таким

образом, шанс на профессиональное и личное развитие. Да и не для кого не секрет, что специалист практически любой области является намного конкурентоспособнее на рынке труда, если владеет английским языком.

Прокошев Станислав - Procter & Gamble (Американская компания, один из лидеров мирового рынка потребительских товаров)

Английский язык является требованием де-факто для любой должности в подобных фирмах. И если уж вам действительно повезло устроиться в такую компанию без знания иностранного языка, можете не рассчитывать на карьерный рост без интенсивного изучения бизнес лексики и приёмов делового общения на языке акционеров.

Добавлю, что опыт, получаемый от российских коллег, хоть и ценен, однако он не полон без общения с иностранной командой, которая, как правило, является генератором инноваций и новых идей в подобных компаниях. Если вы хотите быть успешным в современном мире Интернета и повсеместной глобализации, вы обязаны знать английский язык, как необходимый минимум.

Подготовка к деловому общению на межкультурном уровне самым непосредственным образом увязывается с задачей сообщения студентам определенных знаний о культуре их будущих партнеров, формирования навыков и умений, обеспечивающих должный уровень их профессиональной мобильности.

Тот факт, что большинство выпускников вузов не обладают умениями практически использовать иностранный язык и общаться в профессиональной сфере, говорит о том, что в таких вузах формирование языковой компетенции не имеет достаточно выраженной профессиональной направленности.

Как показывает опыт, нужны фундаментальные работы по методике обучения лингвистической компетенции. Исследования данной проблемы, по нашему мнению, следует начинать с рассмотрения таких феноменов деловой коммуникации как:

- 1) приветствия и обращения в деловой сфере;
- 2) деловые контакты и переговоры;
- 3) заключение сделок;
- 4) деловая корреспонденция;
- 5) деловая жизнь (офис, партнер);
- 6) личные имена и фамилии в фоновых знаниях;
- 7) национальный характер и национальный стереотип;
- 8) национальные традиции и обычаи (тосты, пословицы, афоризмы).

Формирование языковой компетенции делового человека включает, во-первых, накопление понятийно-категориального аппарата по основам своей специальности, во-вторых, ознакомление с грамматическими явлениями, характерными для делового английского, а в-третьих, осознание того, что молодой специалист реализует свои коммуникативные навыки не в стерильной среде учебной аудитории. Жесткие правила игры в реальной деловой среде предполагают умение принимать решения и нести за них ответственность,

решать многочисленные текущие проблемы, тщательно регулировать документооборот и информационные потоки. Его успешная карьера зависит от умения выступать с профессиональными и коммерческими презентациями, создавать функциональные письменные продукты (рекламные проспекты и пресс-релизы, информационные письма и отчеты), участвовать в переговорах, совещаниях и официальных мероприятиях, руководствуясь при этом нормами корпоративной культуры, принятыми в конкретной фирме.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Сахарова Н.С.

Оренбургский государственный университет

Основная цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе определяется через понятия «компетенция», «умения использовать языковые единицы в коммуникативных профессиональных целях». Предлагаемая педагогическая технология выстраивается от поставки этой цели до достижения образовательного результата – активного владения иностранными языками в рамках сформированной иноязычной компетенции.

Содержание понятия педагогической технологии, которое принимается в данном исследовании, определяется как система методологических, функциональных, личностных качеств, а также содержательных элементов лингвистического образования, ориентированная на достижение педагогической цели – развитие личности студента средствами иностранного языка в профессиональном самоопределении.

Исследования, посвящённые образовательным и педагогическим технологиям, нашли широкое распространение в практике обучения и воспитания и связаны с работами В.П. Беспалько, Г.А. Бордовского, А.А. Вербицкого, В. Гузеева, И.И. Зимней, М.В. Кларина, С.А. Маврина, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, Д.В. Чернилевского, М.А. Чошанова, Н.Е. Щурковой, В.В. Юдина, Я. Янушкевича.

«Технология» в рамках образовательного процесса связана с такими понятиями, как цели, результаты и блоки развития конкретного педагогического явления, то есть технология является гарантом достижения предполагаемых результатов. Если в производственной сфере технология связывается с понятиями «эффективность», «рентабельность», то в педагогике обращение к этой категории объясняет желание исследователей обеспечить результативность образовательного процесса путём его технологизации, то есть преобразования обучения в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом.

Первоначально под педагогической технологией имелось в виду использование технических средств обучения, далее компьютеризация и программирование учебного процесса. В дальнейшем педагогическая технологизация стала определять свои приоритеты в области управления образовательного процесса, разработки средств его оптимизации и повышения эффективности.

Педагогические технологии имеют глобальную особенность по сравнению с техническими технологиями, которая заключается в их антропоцентричности, то есть сфокусированности на личности обучаемого, как субъекте педагогического взаимодействия. Обучаемый в образовательном пространстве и

лингвистическом, в частности, система его ценностных отношений, его эмоции, интересы определяют особенности технологии развития иноязычной компетенции. В нашей трактовке технология реализуется на уровне субъектной организации и определяется как антропоцентрическая.

Прикладной план предлагаемой технологии обучения определяется нами с позиций педагогического целеполагания учебного процесса и достижения учебных результатов и связывается с разработкой систем педагогических таксономий, то есть построением системы учебных целей в соответствии с их категориями и уровнями.

Системно-ценностная технология разрабатывается в соответствии с целями образования, сформулированными в государственном образовательном стандарте и включает в свой состав содержание лингвистического образования, дидактические процессы, организационные формы и средства образования. При этом ориентация на главный государственный стандарт и диагностичность целей выделяется в качестве обязательных условий разработки данной педагогической технологии.

Педагогическая технологизация лингвистического образования, в частности, определяет уровень проектирования образовательной деятельности в рамках педагогического взаимодействия «преподаватель - студент» в целях развития иноязычной компетенции студентов. В настоящее время предпринимаются попытки исследовать структуру и содержание педагогических технологий с позиций методологии технологического целеполагания. В этом смысле педагогическая технология определяется как система (В.П. Беспалько), включающая содержание учебно-познавательной деятельности обучаемого, предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса и методологию технологического целеполагания.

Мы считаем, что педагогическая технология развития иноязычной компетенции должна являться компонентом всей педагогической системы учебного процесса. Эта позиция отражает идеи системности внутренней организации педагогической технологии, её управляемости, так как представляет ее в виде структурной схемы, в которой цели обучения и воспитания, а также содержание обучения составляют педагогическую задачу, а технология обучения включает дидактические процессы, организационные формы, методы, средства обучения, мультимедиа, при этом центр системы представлен познавательной деятельностью студентов и созидательно-руководящей деятельностью преподавателей. Реализация педагогических задач на уровне предлагаемой педагогической технологии ориентирована на выполнение государственного (социального) заказа в интересах личности обучаемого. Образовательная продукция в лице выпускника оценивается как на педагогическом уровне, так и на уровне экономического, научно-технического потенциала общества.

К структурным элементам технологии развития иноязычной компетенции мы относим:

- концептуальную часть;
- содержательную часть (цели обучения, содержание учебного материала);
- процессуальную часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности учащихся, деятельность преподавателя – управление образовательным процессом, диагностику учебного процесса).

В качестве гарантированного результата реализации предлагаемой нами педагогической технологии мы определяем систему иноязычной компетенции студентов.

Специфика иноязычной компетенции, как системно – ценностного новообразования, заключающаяся в ценностном содержании иностранного языка как учебной дисциплины и в ценностном отношении к ней со стороны студента, позволяет нам ставить вопрос о специфике педагогической технологии развития иноязычной компетенции. Как нам представляется эта специфика проявляется со всей очевидностью в следующих признаках:

- системно – ценностном содержании технологических блоков
- интегративности целей и результатов лингвистического образования.

Концептуальная часть технологии развития иноязычной компетенции включает реализацию таких аспектов образовательного процесса, как межпредметную интеграцию, аксиологизацию и дифференциацию.

Межпредметная интеграция актуализируется в методическом обеспечении и осуществляется в ходе преподавания дисциплин, связанных с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», с дисциплинами, входящими в разделы учебных планов по специальности: «Специальные дисциплины», «Общеобразовательные дисциплины».

Аксиологизация выступает в качестве принципа построения учебного материала, ориентированного на ценности иноязычной действительности и диалога культур.

Дифференциация актуализируется в процессе обучения студентов по вариативной программе развития иноязычной компетенции, предусматривающей образовательный инвариант и вариативные образовательные блоки. Инвариант программы определён стандартом высшего профессионального образования по определённой специальности, а вариативные блоки реализуются на основании требований и программы подготовки переводческой квалификации на естественно-научных и технических специальностях.

Содержательная часть технологии развития иноязычной компетенции заключается в определении целей обучения иностранным языкам на неязыковых специальностях и содержания лингвистического учебного материала. Композиция целей охватывает учебно-образовательные, прагматические и личностно-значимые аспекты владения иностранным языком.

Содержание обучения должно быть выстроено в соответствии с указанными коммуникативными целями и входить в модульные блоки технологии.

Процессуальная часть технологии развития иноязычной компетенции охватывают весь комплекс организационно-методических приёмов учебной, самостоятельной, креативной коммуникативной деятельности, выстроенной в соответствии с ценностными ориентациями личности студента.

Развёртывание системно-ценностной технологии развития иноязычной компетенции предполагается в три этапа:

- (1) ориентировочно-ознакомительный
- (2) практико-ориентированный
- (3) профессионально-ценностный.

Системно-ценностная технология развития иноязычной компетенции апробирована и внедрена в практику лингвистического образования в Оренбургском государственном университете и реализуется на архитектурно-строительном, финансово-экономическом, физическом, электротехническом, математическом факультете, а также на факультете информационных технологий. К ограничениям в применении данной технологии следует отнести ее реализацию на филологических факультетах, в связи с разницей в содержательной части технологии применительно к специалистам-филологам.

Этапы технологии ориентированны на достижение отдельных подцелей, формирующих общую цель – развитие иноязычной компетенции, а также опираются на дифференцированное содержание учебного материала, выстроенное в соответствии и с коммуникативными подцелями.

Модульные блоки технологии (поиск, осмысление, проектирование, преобразование) предполагают динамику развития личности студента на основе системно-ценностного коммуникативного целеполагания.

Список использованной литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Чернилевский Д.В. Слагаемые современной педагогической технологии подготовки специалистов // Специалист: 1997. – №2. – С. 33-36; 1997. – №5. – С. 26-29.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Смирных Е.В.

Оренбургский государственный университет

Расширение деловых и культурных контактов нашей страны со странами мирового сообщества показало, что существует потребность в специалистах, владеющих иностранными языками в своей профессиональной деятельности. На сегодняшний день важным критерием профессионализма специалиста в любой сфере трудовой деятельности становится готовность к деловому иноязычному общению, так как от ее сформированности зависит успешный исход деловых контактов с зарубежными партнерами.

Поэтому сегодня подготовка студентов к деловому иноязычному общению приобретает особую значимость и является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста. Знание иностранного языка открывает будущему специалисту доступ к зарубежным источникам информации, без которой в настоящее время немыслима деятельность дипломированного специалиста. Умение работать с оригинальной литературой по специальности включает в себя получение информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, обобщение, анализ и оценку достоверности. Иноязычная компетенция обеспечивает готовность выпускника университета реально использовать полученные знания в условиях профессиональной среды.

В настоящее время более половины мировой научно-технической литературы публикуется на иностранных языках. В условиях единого информационного пространства, при отсутствии знания иностранного языка современному специалисту доступен лишь минимум необходимой информации из переведенных книг, статей, докладов в интересующей его области знаний.

И, сегодня, цель системы высшего профессионального образования видится в формировании компетентного специалиста, профессионально квалифицированного, способного к организации различных видов деятельности. Актуальным становится профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, который предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях, и кроме того формирование и развитие у студентов навыков и умений работы с текстом, его перевода, реферирования и извлечение полезной информации из оригинальной литературы соответствующего профиля. Основная сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в этом случае выступает средством повышения профессиональной

компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста.

М.В.Ляховицкий внёс огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка. Им был обоснован принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автор выделял следующие направления учета специфики профилирующих специальностей:

- работа над специальными текстами;
- изучение специальных тем для развития устной речи;
- изучение словаря – минимума по соответствующей специальности;
- создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Е.В.Рощина отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Считая иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, автор подчеркнула необходимость соблюдения следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;
- формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Анализ педагогической литературы показал, что немаловажным условием успешности протекания профессионально-ориентированного образовательного процесса является отбор и организация содержания обучения. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся.

Н.Д.Гальскова отметила, что содержание обучения иностранным языкам должно включать в себя:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка;

- учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Согласно этому, можно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам:

- коммуникативные умения по видам речевой деятельности (на основе общей и профессиональной лексики);
- языковые знания и навыки;
- социокультурные знания;
- учебные умения.

Устная речь представляет собой двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на иностранном языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей (рецептивная устная речь). Монологическая форма общения предполагает владение такими способами изложения как описание, повествование, сообщение, рассуждение, доказательство. Это вызывает необходимость формирования у обучающихся следующих коммуникативных умений: умение описать, изложить, сообщить, умение объяснить, доказать.

Диалогическая форма общения предполагает умение свободно пользоваться определенными штампами, свойственными этой форме речи; умение понимать речь собеседника; умение быстро реагировать на высказывание собеседника; способность продолжать разговор, т.е. составлять такие реплики, которые заставят собеседника откликнуться на реплику.

Особая роль в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранного языка отводится развитию навыков аудирования. Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой восприятие и понимание речи на слух. Оно предполагает владение студентами неязыковых вузов следующими умениями:

- пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов;
- опираться на информацию, предваряющую аудиотекст, на план, ключевые слова текста, его структуру и сюжетную линию, на знание предмета сообщения;
- узнавать типы предложений по интонации;
- опираться на заголовки и подзаголовки;
- уточнять детали с помощью переспросов, просьб о повторении;
- сопоставлять, классифицировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- обобщать полученную информацию, письменно фиксировать её.

Немаловажная роль в обучении иностранному языку отводится и чтению с профессиональной ориентацией. Одной из важных характеристик профессионально-ориентированного чтения является учет основной функции чтения как вербального письменного общения - прием и присвоение опыта,

всех накопленных знаний одним поколением от другого, одной группой людей от другой, одним человеком от другого. Без чтения невозможны расширение профессионального кругозора, повышение профессиональной квалификации. Важной особенностью профессионально-ориентированного чтения является его способность оживлять знания, собранные в печатных источниках, превращать их в информационную основу любой деятельности специалиста и студента.

Существенной характеристикой профессионально-ориентированного чтения можно назвать то, что оно предполагает, как правило, огромное количество источников и обилие текстового материала, так как поток научной и экономической информации растет с каждым годом. Кроме того профессионально-ориентированное чтение предполагает многократное использование источника информации.

Чтение представляет собой специфическую форму общения, взаимодействия людей в процессе профессиональной трудовой деятельности. Гибкость в использовании чтения литературы по специальности, возможность постоянного и неоднократного использования источника информации делают чтение самым эффективным инструментом получения, организации и использования информации, необходимой для любого вида деятельности человека.

Таким образом, аудирование и чтение, представляя собой определенную группу когнитивно-коммуникативных умений, имеют определенное значение для познавательной деятельности обучаемых. Понимание аутентичных текстов и аудитивной информации связано с выполнением мыслительных операций, способствующих интеллектуальному развитию студентов, с возможностью получить новую информацию.

Письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста. В качестве конечных целей выдвигаются умения:

- описывать события, факты, явления;
- сообщать, запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять развернутый план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста.

Языковые знания и навыки, представляют собой основу для развития языковых способностей студентов неязыковых факультетов вузов. Они включают в себя навыки формообразования (т.е. образование падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов и т.д.) и структурнообразовательные (навыки конструирования предложений).

Существенную роль в развитии личности обучающегося играет социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку. Он позволяет расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, научить терпимо относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей своего социума и другой культуры.

Следующий структурный элемент содержательного компонента профессионально-ориентированного обучения иностранному языку – учебные умения студентов. Они включают в себя:

- умение работать со справочной литературой;
- умение логично и последовательно строить свое высказывание;
- умение строить развернутое высказывание;
- умение делать учебные записи;
- умение кратко фиксировать информацию.

Таким образом, содержательный компонент профессионально-ориентированного обучения иностранному языку состоит из всего того, что вовлекается в преподавательскую деятельность преподавателя, учебную деятельность студента, учебный материал, а также процесса его усвоения.

Обучение профессионально-ориентированному языку предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов. Интерес к предмету возрастает тогда, когда он практически значим, когда студенты ясно и четко могут представить перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем будут целесообразны и ценны. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку расширяет кругозор специалиста, позволяет ему в современных условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами.

Список использованной литературы:

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – Москва, 2007. – С.132.

2. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. / М.В.Ляховицкий // Иностранные языки в школе.- 1973,- №1.- С.27 - 34.

3. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И.Образцов, О.Ю.Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 36с.

4. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В.Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз.сб.-Л.: Изд-во Ленингр. ун-та,1978.

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЭСТЕТИКИ С ЦЕЛЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К МИРУ

Спасибухова А.Н.
Оренбургский государственный университет

В период глобальных перемен, реформирования политической и экономической системы, модернизации образования в самом трудном положении оказывается молодое поколение с его неокрепшей психикой, с неустановившимися жизненными ориентирами. Перед молодым человеком стоит серьезная задача найти свое место в жизни, определить себя как личность. Система образования несет непосредственную ответственность за личностное самоопределение.

Задача гуманитарного образования состоит в том, чтобы наиболее полно преобразовать общественную необходимость гуманизации общества во внутреннюю потребность и интересы студентов.

На личностном уровне качества гуманитарных знаний должны отражать такие свойства личности, которые она приобретает под влиянием воспитания. Понятие «личность» - одно из центральных в отечественной психологии, а в связи с гуманизацией учебно-воспитательного процесса становится активно используемой категорией и в педагогике.

В процессе жизни любая личность пытается найти свое собственное место в жизни, определить свое отношение к явлениям действительности, определить ценностную составляющую своей индивидуальности.

Процесс ценностного самоопределения личности происходит в результате целенаправленного развития ее под влиянием воспитания и обучения. Остро встает вопрос о внесении ценностной компоненты в образовательный процесс. Интенсивная аксиологизация педагогической науки в последнее десятилетие стала основой для формирования мировоззрения, нравственных и эстетических качеств личности, ее творческих сил и способностей.

Педагогическая аксиологизация рассматривает систему ценностных норм, накопленных в процессе развития общества, их передачу в образовательном процессе. Главное направление педагогической аксиологии – преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентирами. Такие ценности, как: Любовь, Истина, Добро, Красота, вечны. Они уходят корнями в далекое прошлое и сопровождают историю человечества на всем протяжении ее существования.

Л.Н. Столович, Г.П. Выжлецов, А.П. Бодрилин, В.Н. Сагатовский, Ю.В. Борев, А.В. Кирьякова и др. рассматривали данные ценности как общечеловеческие.

В особом ряду стоят эстетические ценности. На ряду с активной аксиологизацией предметов гуманитарного цикла произошло усиление

интереса к эстетосфере, которая охватывает широкий спектр ценностных свойств. Эстетическая ценность означает некий феномен, обладающий специфической значимостью для субъекта.

Эстетическое освоение действительности как одно из проявлений ценностной ориентации строится на антитезе: хорошо - плохо, добро - зло, т.е. ценность – антиценность – от противопоставления прекрасного - безобразного, возвышенного – низменного, трагического – комического и т.д. Эти основные эстетические ценности, свойственные природе, людям, вещам, произведениям искусства соприкасаются с нравственными, художественными, религиозными, социально-политическими и другими общечеловеческими ценностями. Поэтому проблема формирования эстетических ценностей и эстетических ориентаций как регуляторов эстетического отношения человека к миру неразрывно связана с аксиологическим аспектом образования.

Эстетическое отношение человека к миру – одно из проявлений его формирующейся ценностной ориентации, в котором подчеркивается широкое представление эстетического отношения как отношение к жизни. (М.С. Каган, А.Л. Зись, Л.Н. Столович, А.А. Мелик-Пашаев).

Педагогика, которая ставит своей целью не только образование, но и формирование ценностного потенциала личности имеет в своем арсенале два мощных инструмента влияния на субъект образовательного процесса: процесс воспитания и процесс обучения.

Под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. В эстетическое воспитание вкладывается понятие способности проникать во все сферы жизни, формировать эстетическое отношение к действительности в целом, а не только к искусству.

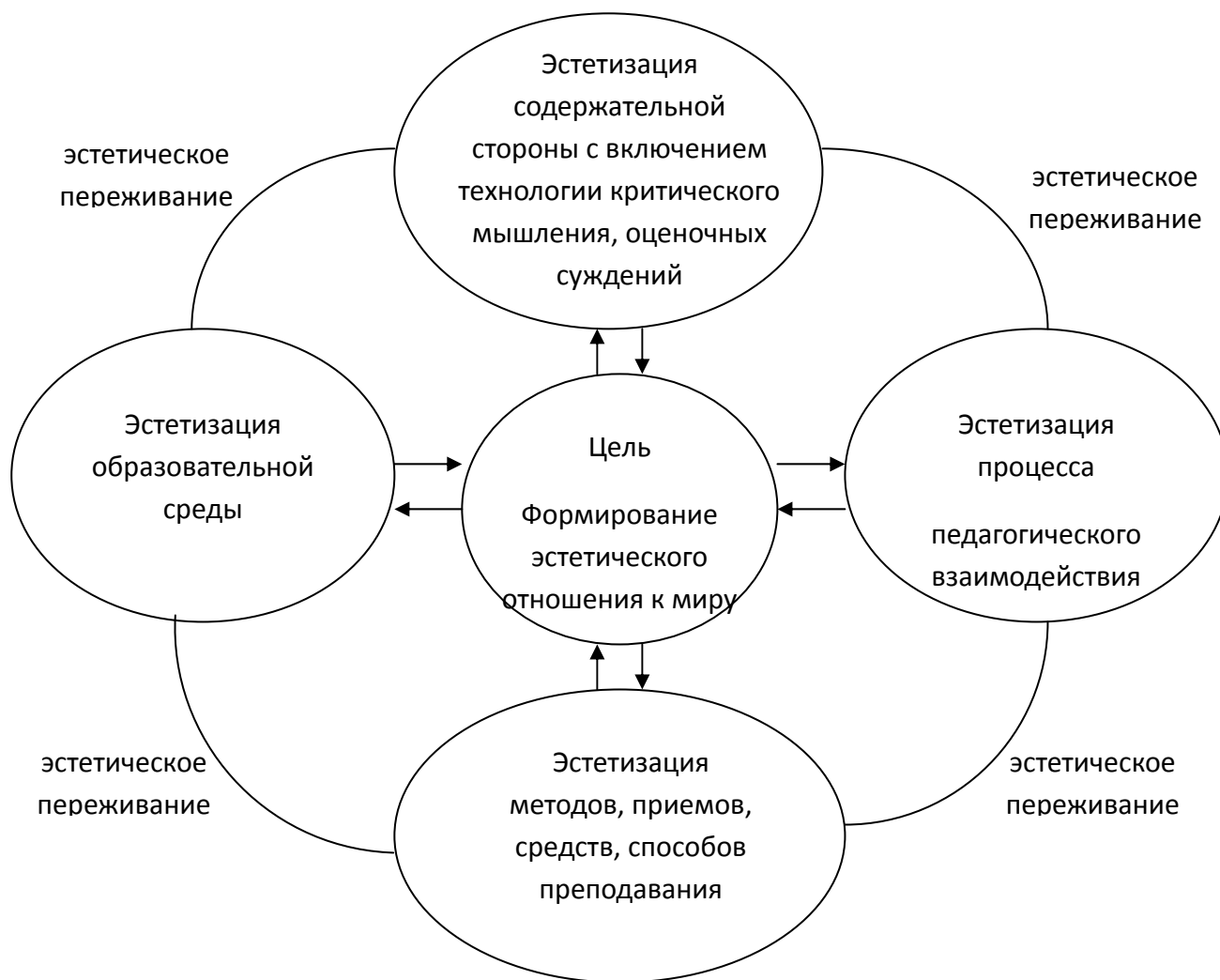
Существуют разные определения эстетического воспитания, но практически все они сходятся в главном, что результатом эстетического воспитания должно стать формирование определенного эстетического отношения к действительности. Задача эстетического воспитания: направлять ценностные ориентации людей так, чтобы они умели видеть и ценить красоту, восхищаться возвышенным, презирать низменное, смеяться над тем, что достойно смеха, и сострадать трагическому... Эстетическая теория сама по себе не в состоянии решить эту задачу эстетического воспитания, но она призвана способствовать формированию эстетически-ценностных ориентаций человека. (Л.Н. Столович). Эстетическое воспитание призвано сформировать стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты. (Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин).

Процесс обучения – это звено в целостном педагогическом процессе и системе эстетического воспитания, целью которых является формирование всесторонне развитой гармоничной и свободной личности. Формирование эстетического сознания студентов в процессе обучения выступает важнейшим системообразующим и смыслонаполняющим компонентом, определяющим основу для духовно-нравственного развития и ценностного самоопределения

личности студента.

С определения цели начинается любая деятельность. Если мы ставим перед собой цель внести ценностную составляющую в процесс обучения с целью формирования у студентов эстетического отношения к миру, мы должны четко эту цель сформировать.

Действия педагога по внесению эстетической составляющей в процесс обучения можно изобразить схематично следующим образом:



Необходимо отметить необходимость комплексного взаимодействия всех компонентов процесса обучения для достижения поставленной цели. Восприятие каждого из компонентов сопровождается эстетическим переживанием. Переживание является психическим эквивалентом эстетического. Переживание всегда эмоционально, но не сводится к эмоциям. Переживание не является чем-то чисто субъективно-эмоциональным, а выступает продуктом, результатом субъективно-объективных отношений.

«Переживание включает единство двух противоположных компонентов – знания и отношения.» [Рубинштейн С.А.; с.264.] Специфический характер эстетического переживания объясняется двумя причинами: особенностями

объекта эстетического отношения с эстетическими вкусами, взглядами, идеалами человека, которые есть его «Эстетическое сознание».

Эстетическое переживание представляет собой самостоятельную ценность, т.к. оно развивает у субъекта способность к оценочным действиям, которые, в свою очередь, закладывают основу для эстетического отношения к действительности. Накапливаясь в памяти, эстетические переживания взаимодействуют друг с другом, образуя эмоционально-эстетический фон деятельности субъекта.

Педагогика, несомненно, есть эстетическая сфера человеческой деятельности, т.к. она отвечает за передачу социокультурного опыта от поколения к поколению.

По определению Киященко Н.И. системы воспитания, обучения и образования изначально формировались на фундаменте культуры социума, ее насыщенности эстетическим содержанием».

Киященко Н.И. утверждает, что возрастание личностного начала в каждом гражданине общества обязывает нас учитывать потенциал превращения педагогики в эстетическую сферу деятельности. Ведь только педагогическая деятельность почти непрерывно нацелена на повышение уровня «личностной продвинутости» абсолютно каждого образовываемого и воспитываемого индивида, выявляя и пестуя в нем на основе его неповторимой природной одаренности способности сначала к обучению, потом – к образованию, а затем – и к индивидуальному творчеству в любом виде деятельности.

На эстетический, то есть на принимаемый чувствами и рассудком, уровень общения выходят только в педагогическом процессе, а индивид, ставший через педагогический процесс личностью, раз вкусив сладости эстетического общения, в дальнейшей жизни будет стремиться именно к такому уровню общения.

Педагогика суть интегративная наука. Формируя образовательный и ценностный потенциалы личности она объединяется с другими науками, находя тем самым новые возможности для ее развития. Говоря об эстетическом общении, мы должны уточнить возможности лингвистики в формировании личности. В. Гумбольдт утверждает: «Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения».

Язык не только отражает реальность, но интерпретирует ее, наполняет ее значением и смыслом, создавая особую реальность, в которой живет человек. Именно поэтому, философия рубежа тысячелетий развивается на базе использования языка.

Лингвистика, наука о языке, занимает авангардные методологические позиции в системе всякого гуманитарного знания. Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу.

С повышением внимания к личности во всех сферах научного знания в лингвистике появилась антропоцентрическая парадигма, в которой произошло переключение интересов исследователя с объектов познания на субъект, т.е. анализируется не слово в языке, а человек в языке и язык в человеке. Идея

антропоцентричности языка – ключевая в современной лингвистике.

Человек познает мир через осознание себя. Порядок, существующий в голове, в сознании человека, определяет его духовную сущность, мотивы его поступков, иерархию ценностей. Все это можно понять, исследуя речь человека.

Б. Кроче отождествляет лингвистику и эстетику, как две науки о выражении. Лингвистика – это наука о выражении мыслей, идей, чувств, эмоций в языке. Эстетика выражает чувства, эмоции, настроения в искусстве и жизни.

Общая лингвистика и есть не что иное, как эстетика. Кто занят разработкой общей лингвистики или же философской лингвистики, работает над эстетическими проблемами и наоборот. Философия языка и эстетика суть одно и то же. И действительно, чтобы быть наукой, отличной от эстетики, лингвистика не должна бы иметь своим предметом выражение, которое представляет собой как раз эстетический факт. Язык есть звук членораздельный, отграниченный, организованный в целях выражения. Для того, чтобы быть по отношению к эстетике специальной наукой, лингвистика должна бы иметь своим предметом специальный класс выражений. Но классов выражений не существует.

Язык и есть выражение «эстетического духа человека». Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения. Результатом лингвистического, а значит и эстетического образования, осуществленного в процессе обучения, является языковая личность. Языковая личность многоаспектна, она обладает множеством Я: Я – физическое, Я – социальное, Я – интеллектуальное, Я – речемыслительное, Я – эмоциональное. Воздействуя на любую ипостась личности, можно воздействовать на все остальные стороны личности адресата.

Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, души, эмоции, строит возможные миры, наполняет их ценностным содержанием с помощью средств языка.

Педагогика, лингвистика и эстетика, объединенные общей целью гуманизации человеческого бытия способны решить проблему формирования у молодых людей эстетического отношения к миру и наполнения их сознания ценностными смыслами.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

**Старшинова Е.И.
Оренбургский государственный университет**

В данной статье описывается значение академической мобильности как одного из направлений Болонского процесса, дается определение Болонского процесса, перечисляются его основные цели, раскрывается понятие академической мобильности, ее основные направления. В статье указывается степень осведомленности студентов об академической мобильности, а также рассматриваются те аспекты академической мобильности, которые были названы преподавателями ВУЗа как наиболее значимые. Формирование академической мобильности рассматривается в контексте обучения иностранным языкам, указывается основная цель обучения иностранному языку будущего экономиста на современном этапе, перечисляются основные направления развития академической мобильности будущего экономиста, при условии развития языковых навыков.

На современном этапе развития российское образование входит в фазу интеграции в единую Европейскую образовательную среду. Современное общество, в котором все более прозрачными становятся границы международного общения и сотрудничества, предъявляет жесткие требования к организации образования.

Широко известно, что Болонский процесс — это процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Его начало можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров Европейского Союза была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования» или Болонскую декларацию. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран.

Основными целями Болонского процесса, достижение которых ожидается к 2010 году, принято считать следующие:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования.

Одним из основных направлений Болонского процесса является повышение уровня академической мобильности – образовательного обмена студентов, преподавателей, исследователей и администраторов университетов.

Понятие академической мобильности в настоящее время отнюдь не однозначно. Чаще всего под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом. Термин "академическая мобильность" не отражает процесса миграции из одной страны в другую.

В рамках нашего исследования мы руководствовались задачей уточнить основные аспекты понимания преподавателями ВУЗов академической мобильности. Как выяснилось, наибольшее внимание уделяется формированию определенных навыков и умений по использованию зарубежного и отечественного опыта, по ориентированию в зарубежной и отечественной информационной среде, как желаемому результату, то есть развитию академической мобильности будущего экономиста, так как 58% опрошенных считают, что академическая мобильность – это способность студента пользоваться зарубежным и отечественным опытом в сфере будущей профессиональной деятельности, умение находить необходимую информацию по своей специальности, используя отечественные и зарубежные источники.

38% респондентов полагают, что академическая мобильность – это право студентов на выбор места, форм, средств обучения с учетом его потенциальных возможностей и способностей адаптироваться к системам обучения в различных учебных центрах, в российских или зарубежных высших учебных заведениях в целях продолжения образования, защиты квалификационной выпускной работы и т.д., таким образом отмечая право студентов на выбор места обучения. Личностные качества студентов также отмечаются преподавателями, при упоминании академической мобильности, 4% определяют академическую мобильность как совокупность качеств личности студента, обеспечивающих его обучение в рамках различных образовательных программ.

Таким образом, мы видим, что академическая мобильность является весьма разносторонним понятием.

Анализ опыта российских ВУЗов в развитии академической мобильности студентов позволяет сделать вывод, что для успешного развития академической мобильности необходимо разработать стратегию этого направления, которая вписывалась бы в общую программу интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки в рамках концепции модернизации российского высшего профессионального образования.

Понимание преподавателями академической мобильности является непременным условием ее формирования у студентов. По результатам анкетирования студентов факультета экономики и управления, было выявлено, что большинство студентов не знают, что такое академическая мобильность. 52% респондентов слышали, но не знают, что такое «академическая

мобильность», 42% никогда не слышали об этом явлении и только 6% знают, что это такое. Однако 74% опрошенных студентов считают необходимым для себя ознакомиться с понятием «академическая мобильность», с целью повышения уровня профессиональной компетенции.

Мы видим, что академическая мобильность стала неотъемлемой чертой современного образования и ее значимость будет возрастать в дальнейшем. Поэтому возникла необходимость в изучении и анализе всех сторон этого процесса с целью дальнейшего использования его российской высшей школой для совершенствования своей системы образования и интересов России в целом.

Совместные программы встречаются во множестве предметных областей, однако, наибольшее распространение они получили в экономике, юриспруденции, менеджменте и инженерном образовании. Широко представлены такие программы в областях знаний, связанных с науками об обществе и языках. Любая сфера образования сегодня предполагает в специалисте не просто знания иностранных языков, но и глубокое знание иноязычной культуры, стремление обмениваться опытом и активно реагировать на все нововведения в мировом сообществе. Формирование и последующее развитие академической, а в дальнейшем и профессиональной мобильности будущего экономиста непременным условием предполагает развитие навыков иноязычного общения.

Цель обучения иностранным языкам на современном этапе – это развитие у студентов коммуникативной компетенции, способности к межкультурной коммуникации и к использованию изучаемого языка как инструмента этой коммуникации. В связи с этим перед преподавателем стоит задача подбора таких методов, средств и форм обучения иностранным языкам, которые способствовали бы достижению поставленной цели. Однако на современном этапе развития образования целью обучения иностранным языкам становится также формирование мобильности студентов, как личностного качества, позволяющего будущему специалисту в частности в области экономики, совершенствовать и дополнять свои профессиональные навыки и знания путем анализа зарубежного опыта.

При обучении иностранному языку студенты помимо языковых навыков приобретают ряд других знаний, умений и навыков, которые будут использованы ими впоследствии. Так, одним из основных параметров при обучении иностранному языку является приобретение навыков коммуникативного общения. В нашей статье под коммуникативным общением подразумевается профессиональная коммуникация, которая поможет будущим экономистам овладеть необходимой информацией на изучаемом языке. Профессиональная иноязычная коммуникация также является непременным условием формирования академической мобильности будущего экономиста.

Навык поисковой работы, в которую студенты вовлечены в процессе обучения иностранному языку, является основой для дальнейшей самостоятельной работы по повышению профессиональной компетенции. С

точки зрения профессиональной мобильности, поисковая работа является одним из ключевых навыков.

Наиболее эффективными видами работы при обучении иностранному языку являются деловые игры и создание проблемных ситуаций. Подобные задания имеют целью не только обучение иностранному языку и повышение мотивации, что, несомненно, является немаловажным, но и позволяют студентам учиться находить решение любой поставленной задачи, адаптировать и применять полученные знания в конкретной, нередко экстремальной ситуации. Несомненно, применение интерактивных и Интернет средств на занятиях иностранным языком стимулируют мотивацию, однако они также дают студентам возможность заполнить проблемы в своем образовании, научиться использовать те интерактивные ресурсы, которые были задействованы в процессе обучения иностранному языку. В частности, Интернет в обучении иностранному языку открывает будущему экономисту доступ к аутентичному материалу по специальности, позволяет участвовать в интерактивных конференциях и форумах, узнать больше о специфике изучаемой дисциплины и проявить себя, принимая участие в различных международных конкурсах.

Формирование академической мобильности будущих экономистов является одним из аспектов их успешного трудоустройства на мировом рынке труда, а также необходимым инструментом дальнейшего профессионального саморазвития. Необходимо ознакомить студентов с понятием академической мобильности, что предоставит им более широкий спектр образовательных и профессиональных возможностей. Процесс обучения иностранному языку является естественным условием формирования академической мобильности, так как полученные в этом процессе знания, умения и навыки используются как базисные при формировании академической и профессиональной мобильности будущего специалиста в области экономики.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Хлопунова Т.В.
Оренбургский государственный университет

Формирование профессиональной компетенции специалиста экономического профиля на современном этапе развития высшей школы немислимо без интеграции в общую систему подготовки языкового образования. В условиях глобализации экономики и активного вхождения России в мировое сообщество, на фоне бурно развивающихся деловых, правовых, культурных и научных связей с зарубежными странами одним из требований, предъявляемых к выпускникам неязыкового вуза, является практическое владение одним или несколькими языками международного общения.

Обучение иностранным языкам (ИЯ) в вузе должно быть профессионально и коммуникативно направленным. Целесообразным и методически оправданным в неязыковом вузе является ориентация обучения ИЯ на подготовку студентов к реальному профессиональному общению, т.к. именно языковая специализация выступает мощным стимулом и решающим фактором мотивационной и прагматической ценности изучения иностранного языка студентами-нефилологами. Практика показывает, что интерес к предмету возрастает тогда, когда он практически значим, когда студенты ясно и четко представляют перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем будут экономически ценны и, следовательно, повысят личную конкурентоспособность и шансы на успех в бизнесе, науке или любой другой деятельности.

Придерживаясь подобных взглядов, мы пытаемся разработать теоретико-методологическую систему профессионально ориентированной, прагматически и когнитивно значимой языковой подготовки студентов экономических специальностей, и на ее основе создать практическую модель курса иностранного языка для экономистов. Структура и содержание модели определяются следующими факторами: развивающим характером учения, комплексным и системным характером курса изучения иностранного языка, необходимостью учета как лингвистических, так и нелингвистических (специальных) составляющих процесса изучения ИЯ, спецификой экономического языка, а также основными лингводидактическими принципами обучения языку для специальных целей. Модель состоит из ряда компонентов, на подробном рассмотрении которых стоит остановиться подробнее.

1. Языковые и лингвострановедческие знания. Очевидно, что первостепенным условием, необходимым для овладения иностранным языком

как средством профессионального общения, являются собственно лингвистические знания и знания в области лингвострановедения.

Продолжая школьный курс изучения иностранного языка и оперируя определенным запасом лингвистических знаний, студенты углубляют, расширяют и совершенствуют свои языковые знания, стараясь достичь усвоения максимально большего объема лексического и грамматического материала, необходимого для вербального устного и письменного иноязычного общения. В соответствии с принципом интеграции и дифференциации обучения ИЯ, который гласит: «Какому бы аспекту языка мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности», языковые знания приобретаются на всем протяжении курса изучения иностранного языка, так как каждая тема или ситуация общения соотносится с определенными языковыми и речевыми средствами, а также с экстралингвистической информацией. В свою очередь, знакомство с историей, географией, политическим и экономическим устройством, культурой, искусством, правилами поведения, нормами и традициями общественной жизни стран изучаемого языка является необходимым условием фоновой социокультурной подготовки, на основе которой будет реализовываться профессиональное общение с представителями инокультур.

2. Языковые навыки и речевые умения. Совершенствование и доведение до автоматизма языковых навыков и речевых умений с учетом новой тематики и ситуаций общения обучения в вузе рассматривается в качестве одной из составляющих способности эффективно использовать ИЯ в целях понимания и передачи информации. К числу базовых относятся: стандартные навыки чтения, говорения, аудирования, письма; знание словарных единиц и навыки оперирования правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленные высказывания; умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения адекватно статусу партнера по коммуникации; умение понимать высказывания в значимых смысловых блоках, планировать свое речевое поведение и передавать информацию в связных, логичных и аргументированных высказываниях; умение анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения, осуществлять контроль своих речевых поступков и поступков своих партнеров по общению, а также пользоваться собственным речевым опытом для компенсации имеющихся пробелов в знании иностранного языка (как вербальными, так и невербальными элементами); умение пользоваться различными формами и способами речевой деятельности (письменными, устными, паралингвистическими, экстралингвистическими).

3. Когнитивно-коммуникативные умения. Намеренно выделяя данные умения в отдельную группу, мы стремимся указать на их значимость для познавательной деятельности обучаемых. К этому типу умений относятся чтение и аудирование. Когнитивный характер основных рецептивных умений

обусловлен необходимостью осуществления умственных действий, направленных на преодоление рациональным путем не только лексико-грамматических трудностей, но трудностей стилистических, социокультурных и лингвострановедческих. Кроме того, понимание аутентичных текстов и аудитивной информации связано с выполнением мыслительных операций, способствующих интеллектуальному развитию студентов. При обучении чтению и аудированию создается возможность получить новую информацию касательно разнообразных сфер жизни зарубежных стран, познакомиться с их национальным менталитетом и социокультурной атмосферой, расширить знания в самых различных областях науки, культуры, политики, экономики, права и др.

4. Сферы и ситуации профессионального общения. Потенциальные возможности использования ИЯ специалистами-экономистами в различных сферах профессиональной коммуникации чрезвычайно широки, а поэтому невозможно предусмотреть и охватить их все в вузовском курсе изучения ИЯ. Тем не менее, анализ многочисленных публикаций и других источников информации помог определить круг самых важных, следовательно, обязательных для включения в программу сфер общения. Таковыми, на наш взгляд, являются: социально-культурная, повседневно-бытовая и профессиональная. Акцентируя внимание на сферах профессиональной коммуникации, важно учитывать, что каждая из них проявляется в конкретных ситуациях общения, которые в свою очередь определяют стереотипные условия взаимодействия участников, их социальные роли, функциональные обязанности, общий характер коммуникационного поля. Моделирование и «проигрывание» на практических занятиях как можно большего количества разнообразных ситуаций как устного, так и письменного общения поможет студентам включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации и подготовить их к реалиям будущей профессиональной деятельности.

5. Тематика и содержание учебных материалов. Обучение профессионально ориентированному языку предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов, поскольку невозможно изучать язык специальности и формировать соответствующие ему коммуникативные умения и навыки отдельно от составляющих профессиональную компетенцию специалиста фактологических и контентных данных. Принимая во внимание тот факт, что иностранный язык изучается на 1–2 курсах неязыкового вуза и во избежание проблем содержательного характера, мы полагаем, следует ограничиться общепрофессиональными и общенаучными темами, связанными с будущей профессией студентов.

6. Типология профессионально значимых дискурсов. Формирование дискурсивной компетенции студентов, изучающих ИЯ для специальных целей, выступает одним из важнейших условий развития общей коммуникативной компетенции, а следовательно, создает основу для подготовки обучаемых к естественному профессиональному общению. Ведь специфика деятельности работников большинства экономических специальностей заключается в

постоянном общении с людьми. Умение правильно построить дискурс зачастую определяет эффективность и успешность деловых контактов. Поэтому логичным является ориентация обучения устному общению, на овладение набором различных профессионально значимых типов дискурсов, на умение использовать их в конкретных ситуациях, а также на умение адекватно соотносить их с целями общения и особенностями языкового оформления. К числу типичных для профессиональной деятельности экономиста видов дискурса можно отнести следующие: встречи и проводы зарубежных партнеров; презентация компании, ее продукции и услуг; ведение переговоров; общение с сотрудниками на их рабочем месте; телефонные разговоры; проведение интервью; обсуждение с заказчиками, клиентами, поставщиками условий сделок, форм оплаты, сроков поставок и т.д.; проведение маркетинговых исследований; участие в совещаниях и встречах с коллегами, руководителями или подчиненными; получение должностных инструкций; светские беседы во время приемов, фуршетов, банкетов и в иных ситуациях неформального общения. Вероятностное прогнозирование возможных реальных ситуаций общения неизбежно приведет обучаемых к анализу имеющихся в их распоряжении языковых средств выражения вопроса, представления, обращения, уточнения, заключения, извинения, просьбы, убеждения, оценивания, согласия, несогласия, поддержки, обобщения, сомнения, предложения, отказа, констатации и т.д.; а в отдельных случаях – к осознанию необходимости заучивания речевых стандартов, клише, формул этикета.

7. Формирование экономического тезауруса и овладение экономической терминологией на иностранном языке. Изучение языка специальности характеризуется сложностью усвоения большого количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам профессиональной деятельности будущих специалистов. Знакомство со специальной лексикой, семантико-функциональными, структурно-функциональными, морфолого- синтаксическими, функционально-стилистическими, текстуальными и другими особенностями экономического языка, безусловно, представляет прагматическую и когнитивную ценность для обучаемых, а для преподавателей конструирует предметную область собственно лингвистического аспекта профессионально ориентированного курса обучения ИЯ. Однако очевидно, что студентам невозможно выучить всю экономическую терминологию за короткий срок изучения ИЯ в вузе, да это в принципе и не является его основной целью. Кроме того, весьма значимым умением, развитию которого стоит уделить особое внимание, по нашему мнению, представляется развитие способности студентов пользоваться специальными словарями, глоссариями, справочниками, базами данных, каталогами, ресурсами сети Интернет в поиске значений незнакомых слов и выражений.

8. Система упражнений и заданий. Упражнения должны быть, во-первых, адекватны целям и задачам обучения; во-вторых, дифференцированы в зависимости от видов развиваемых навыков и умений, от характера рецепции,

перцепции, продуктивности, репродуктивности; в-третьих, направлены на отработку действий и операций и с языковым, и с речевым материалом. Традиционное структурирование занятий вокруг работы с текстом определяет набор типовых упражнений, их содержание и последовательность выполнения.

9. Формы оценки и контроля. Контроль в курсе обучения языку для специальных целей выступает составной частью учебного процесса. Его целью является установление степени сформированности тех или иных коммуникативных умений и навыков, диагностирование и выявление пробелов в знаниях обучаемых, определение динамики познавательной деятельности студентов и эффективности обучения в целом. Формами текущего, промежуточного и итогового контроля являются письменные контрольные работы, тесты, устный опрос на зачетах и экзамене. Итоговый контроль необходим для выявления соответствия знаний студентов конечным программным требованиям к владению иностранным языком, которые заключаются в наличии у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, под которой понимается определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов иноязычного общения и создающими основу для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях профессиональной деятельности.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ОДНО ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Чапалда К.Г.

Оренбургский государственный университет

Эксперты высказывают мнение, что по мере развития Болонского процесса в образовательном пространстве мира и России требуется:

- подтверждение основных целей и принципов Болонской декларации, с тем чтобы подкрепить её роль опорного элемента;

- большая скоординированность (особенно в отношении ECTS и профиля степеней бакалавра и магистра), с тем чтобы избежать излишнего многообразия, способного породить новые препятствия и свести на нет положительный эффект процесса сближения.

Даёт о себе знать недооценка сравнительных исследований в высшем образовании, выполненных в современных методологических форматах. Пока явно недостаточное внимание уделяется международному аспекту разработки учебных планов и образовательных программ. Но и приведённый перечень опасений, проблем и вопросов далеко не полный.

Залог успеха – качество подготовки будущих специалистов и их гарантированная востребованность на современном рынке труда. Пожалуй самым сильным аргументом, которым обладают современные выпускники, является профессиональное знание одного или двух иностранных языков. Вместе с неязыковым образованием иностранный язык позволяет студентам широко применять полученные знания, использовать их не только в России, но и за рубежом.

Одним из важнейших аспектов Болонской декларации также является вопрос о развитии академической мобильности – совокупности качеств личности студента, обеспечивающих его обучение в рамках различных образовательных программ, включая международные программы. Для активизации академической и культурной мобильности студентов на базах университетов требуется создать все необходимые административные и академические условия, позволяющие максимальному количеству студентов пройти необходимые стажировки за границей, не нарушая при этом установленного учебного плана (учитывается и необходимость сдачи досрочной летней сессии, и оформление различных документов на иностранных языках, и др.) Все это создаёт максимально комфортные условия для стимуляции студенческой мобильности в университетах и является дополнительным фактором привлекательности для будущих студентов при выборе вуза.

Уникальная возможность прохождения языковых и профессиональных стажировок за рубежом позволяет не только обрести студентами языковую и

профессиональную компетентность, но и значительно расширить свои мировоззренческие горизонты, что бесспорно важно для формирования личности современного специалиста. Но для этого необходимо владеть языком на хорошем уровне, чему, без сомнения, способствует обучение студентов неязыковых специальностей по дополнительной профессиональной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

На кафедре иностранных языков естественно научных и инженерно-технических специальностей и кафедре гуманитарных и социально-экономических специальностей Оренбургского Государственного Университета существует дополнительная квалификация "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации". В настоящее время в рамках данной программы обучаются свыше 200 студентов специальностей «Информатика», «Инженерное дело в медико-биологической практике», «Экономика и управление на предприятии», «Математические методы в экономике», «Прикладная информатика», «Документоведение и документационное обеспечение управления», «Юриспруденция», «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит», «Финансы и кредит», «Налоги и налогообложение», «Математика», «Прикладная математика и информатика», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем».

Главной целью дополнительной профессиональной образовательной программы является:

- углубленная языковая подготовка специалистов неязыковых специальностей;

- формирование переводческой компетенции, под которой понимается умение извлекать информацию из текста на одном языке и передавать её путём создания текста на другом языке. Профессиональная переводческая компетенция базируется как на профессиональных знаниях специалиста, так и на высоком уровне владения им родным и иностранным (английским) языком.

Обучение продолжительностью в четыре года начинается со второго курса. При подготовке студенты изучают следующие дисциплины:

- Введение в языкознание;
- Основы теории изучаемого языка (теоретическая грамматика, лексикология, стилистика);
- Стилистика родного языка и культура речи;
- Практический курс иностранного языка;
- Теория перевода;
- Практический курс профессионально-ориентированного перевода.
- Факультативная дисциплина:
- Основы профессиональной коммуникации.

Подготовка специалистов в области профессионально-ориентированного перевода методически обеспечена современными учебными пособиями зарубежных издательств, аутентичными периодическими изданиями (США,

Великобритания). Для развития иноязычной компетенции используются аудио- и видеоматериалы, компьютерные обучающие программы.

После окончания обучения выдаётся государственный диплом установленного образца.

Сферами профессиональной деятельности специалиста в области профессионально-ориентированного перевода могут быть государственные, коммерческие предприятия, административные, образовательные учреждения, нуждающиеся в специалистах со знанием иностранного языка.

В настоящее время, не только в нашей стране, но и во всём мире усложнилась ситуация трудоустройства молодых специалистов. Становится сложным найти хорошую работу из-за большой конкуренции на рынке трудоустройства, где требуются высококвалифицированные работники.

Очевиден тот факт, что современный работодатель заинтересован в специалистах не только с хорошими знаниями в профессиональной сфере, но и со знанием иностранных языков на высоком уровне, в частности, английского языка, который стал языком международного общения. Все больше и больше людей начинают испытывать потребность в умении грамотно общаться, понимать, обрабатывать и передавать информацию на языке, который не является для них родным.

Но, как известно, изучение иностранного языка - это длительный и трудоемкий процесс, который занимает большое количество времени.

Дополнительная квалификация позволяет овладеть иностранным языком в достаточной степени, чтобы быть подготовленным к выполнению преимущественно следующих видов профессиональной деятельности в сфере иностранного языка:

- чтение и перевод текстов по специальности;
- реферирование и аннотирование текстов по специальности;
- деловая переписка;
- говорение по проблемам профессиональной деятельности.

Специалист той или иной области должен знать идиоматически ограниченную речь, а также освоить стиль нейтрального научного изложения; базовую грамматику иностранного языка; терминологическую лексику по широкому профилю специальности; теорию аннотирования, реферирования и перевода литературы по специальности; а также уметь применять вышеперечисленные знания в практике профессиональной коммуникации и перевода текстов со словарём и без словаря; знания для изучения и анализа новейшей информации по специальности.

Хорошее знание иностранного языка позволяет студентам обучаться одновременно в двух университетах, вторым из которых является зарубежный вуз. Это и есть главная составляющая явления академической мобильности.

Академическая мобильность - одна из важнейших сторон процесса интеграции российских вузов и науки в международное образовательное пространство. Академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям,

технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами учебных заведений разных стран. В реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения.

Академическая мобильность студентов - исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и "чужой" культуры. Это автоматически и зачастую подсознательно развивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри и другое.

Академическая мобильность студентов стала особенно актуальной в связи с тем, что Российская система высшего образования должна соответствовать европейским стандартам в контексте Болонского процесса и в целом определяется социальным заказом современного общества на квалифицированного специалиста, имеющего высокие профессиональные качества, позволяющие ориентироваться в условиях прогресса. А обучение студентов неязыковых специальностей по программе дополнительной квалификации дает возможность появления таких квалифицированных специалистов, и пусть не полностью, а хотя бы частично, но решает вопрос развития академической мобильности.

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА КОМПЕТЕНЦИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Шамина И.С.

Оренбургский государственный университет

Живя в современной реальности нельзя не учитывать объективно необходимый характер глобализации и интеграции системы образования, поэтому с уверенностью можно признать, что основная цель университетов и в целом высшего образования состоит в приближении образования к рынку труда и подготовке к жизни профессионально-ориентированного специалиста.

Современное общество является не только информационным, но и коммуникативным, возрастает как быстрота связи и сообщений так и количество коммуникаций в расчете на одного человека. Взрыв деловых коммуникаций меняет коммуникативный профиль личности. Это требует от человека иной степени открытости и компетентности, чем это было свойственно человеку традиционного общества, имевшему дело с определенным набором лиц и функций.

Сегодня для эффективной деятельности организации и предприятия требуются ответственные, инициативные работники, стремящиеся к профессиональной самореализации, мотивированные на постоянный карьерный рост. Чтобы выявить значимость для будущей профессиональной деятельности наиболее важных компетенций, которым следует уделить особое внимание, среди студентов было проведено анкетирование. Его результаты показали, что студенты считают необходимыми такие качества: стремление к успеху, умение работать в команде, способности к планированию и организации деятельности, умение применять знания на практике и принимать решения, креативность, знание двух иностранных языков, лидерство, способность адаптироваться к новым ситуациям, а также навык управления информацией.

Для нас – преподавателей иностранных языков очень ценно, что студенты выделяют знание иностранных языков как один из компонентов достижения цели – получения профессиональной компетенции. Однако, очевидно, что профессиональная подготовка и специализированные дисциплинарные исследования в вузе не всегда соответствуют друг другу, так как они в основном ни интеллектуально, ни практически не связаны в достаточной степени друг с другом.

Одной из особенностей современного образования является то, что оно дает гораздо больше теоретических знаний, чем требуется для непосредственной работы. Возникает определенный парадокс: выпускники вуза в рамках производства чувствуют себя «пограничной личностью», которая с одной стороны слишком мало умеет, чтобы сразу включиться в систему производства, а с другой, теоретически знает слишком много, для того, чтобы достичь в ней интеллектуального и морального равновесия.

Возможно пришло время принять идею включения профессиональных областей деятельности в академический процесс наряду с учебными дисциплинами, чтобы помочь молодым специалистам легко и быстро достичь необходимого профессионального уровня.

Чтобы выпускники нашего вуза были востребованы, мы должны постоянно совершенствовать качество образовательных программ и уделять внимание правильной профессиональной подготовке будущих специалистов. Решение проблемы востребованности зависит от того, насколько тесны связи между экономикой и образованием, и конечно от личности педагога. При этом голый прагматизм в обучении для обеспечения сиюминутных результатов вряд ли приведет к стратегическому успеху.

Одной из целей в обучении иностранному языку в неязыковом вузе является его практико-профессиональная ориентация. Познавательный интерес в овладении иностранным языком связан у студентов с их будущей профессиональной деятельностью.

Поскольку предметом познавательной деятельности является новая информация, заключенная в изучаемых текстах, для поддержания познавательного интереса эти тексты должны представлять для студентов профессионально-информативную ценность.

Одним из основных требований, предъявляемых к отбору и организации текстового материала, является учет структурно-логических типов текстов, что также позволяет решить проблему обеспечения повторяемости основного терминологического минимума и синтаксических структур, характерных для специализированных текстов. Это обеспечивается тем, что в том или ином структурном типе текстов повторяются преимущественно одни и те же синтаксические структуры, тематически обусловленный круг терминов и нетерминологических единиц, наборы структурных слов, преимущественно одинаковое композиционно-смысловое построение и одинаковая логическая структура текстов внутри одного типа.

Поскольку в условиях неязыкового вуза очень сложной является задача запоминания основной массы единиц специализированного словаря, актуален отбор того терминологического минимума, который будет отвечать коммуникативным целям обучения иностранному языку. Мы склонны рассматривать обучение чтению как виду речевой деятельности, а применение новых современных обучающих технологий помогает в достижении этих целей.

Обучаясь в вузе, будущий специалист должен получить необходимые сведения о том, какая именно информация по его специальности на иностранном языке имеет значение в его профессиональной подготовке, и осознать роль изучаемого языка непосредственно в практической деятельности.

Изучение тематического спектра литературы по специальности должно осуществляться на основе тех источников информации на иностранном языке, обращение к которым является обязательным или необходимым для той или иной профессиональной группы.

Учебники, на подготовку которых, как правило, уходит несколько лет, при современных темпах развития науки и техники часто «устаревают» еще до выхода из печати. В таких условиях наиболее часто используемым и основным источником научно-технической информации являются периодические журналы.

Обмен периодическими журналами, если не учитывать интернет, можно рассматривать как наиболее оптимальный путь распространения и своевременной популяризации научных достижений разных стран. Поскольку информационная деятельность является одним из основных факторов, определяющих экономический потенциал страны, то освоение новой информации и даже частичное ознакомление с результатами научных исследований выполненных в различных странах мира, представляет дело государственной важности и уже тем более важно для профессиональной подготовки современного специалиста.

Чтобы помочь студентам совершенствоваться в избранной сфере деятельности преподавателями кафедры иностранных языков ГиСЭС организованы занятия на курсах по дополнительной квалификации. Обучаясь на этих курсах студенты значительно повышают свой профессиональный уровень, что в дальнейшем дает им возможность утвердиться в качестве участников коллективной трудовой деятельности, занять свое место в соответствующей социальной группе.

За отличные знания иностранного языка тесно связанные со знанием своей специальности студенты получают сертификат, который помогает им стать более востребованными при устройстве на работу, что становится особенно важным в период всеобщего экономического кризиса.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сказать, что несмотря на многочисленные положительные результаты в плане профессионально-ориентированного образования в неязыковом вузе, остается еще много проблем, решение которых должно стать основной целью методистов и преподавателей-практиков.