Министерство образования и науки Российской Федерации
Московский политехнический университет

**Современные
методы обучения
иностранному языку
в неязыковом вузе**

*Коллективная
монография*

ISBN 978-5-4480-0098-0

Тамбов
2017

ukonf.com/mon

Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: коллективная монография. М-во образования и науки РФ, Московский политехнический университет. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 92 с.

ISBN 978-5-4480-0098-0

DOI: 10.17117/mon.2017.02.01

<https://ukonf.com/doc/mon.2017.02.01.pdf>

РИНЦ: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28684756>

Рецензенты:

Молоткова Н.В., д.п.н., проф., первый проректор ТГТУ, г. Тамбов

Сорокина-Исполатова Т.В., д.п.н., проф., ИМЦ, г. Москва

Информация об авторах:

Глава 1: Тамразова И.Г., к.филол.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Глава 2: Циленко Л.П., к.п.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Циленко К.С., асп., ННПЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева, г. Москва

Глава 3: Любимова Т.Д., к.п.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Сагумян Э.Э., асс., Московский Политех, г. Москва

Глава 4: Асламова Т.В., к.п.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Глава 5: Багдасарова Э.В., к.филол.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Глава 6: Володина Е.В., к.п.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Володина И.В., соиск., Московский Политех, г. Москва

Глава 7: Клименко И.Л., к.п.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Глава 8: Преснухина И.А., к.филол.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Глава 9: Швецова Е.В., к.филол.н., доц., Московский Политех, г. Москва

Глава 10: Аленин И.А., ст. преп., асп., Московский Политех, г. Москва

Глава 11: Андрух А.О., асс., асп., Московский Политех, г. Москва

Информация об издании предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору № 856-08/2013К

Электронная версия опубликована в **Электронной библиотеке** (свидетельство о регистрации СМИ Эл № ФС 77-57716) и находится в свободном доступе на сайте: **ukonf.com/mon**

Коллективная монография

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 5,75. Тираж 500 экз.

Издательство ООО «Консалтинговая компания Юком»

Адрес редакции: Россия, 392000, г. Тамбов, а/я 44

E-mail: mon@ukonf.com

© 2017, Коллектив авторов

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	5
Глава 2. Детерминация профессионально-личностной аксиомы специалиста поколения 'Next'	12
Глава 3. Формирование критического стиля познавательной деятельности студентов	23
Глава 4. Специфика организации обучения иноязычному профессиональному общению в рамках парадигмы «Дискурс- общение-межкультурное профессиональное взаимодействие»	29
Глава 5. Инновационные системы профессиональной подготовки	35
Глава 6. Педагогические системы. Прошлое. Настоящее. Будущее	41
Глава 7. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор обеспечения эффективности образовательного процесса	50
Глава 8. Преподавание английского языка делового общения в неязыковом вузе.....	57
Глава 9. Лингводидактическая значимость концепта «Гражданин» как сегмента ментального поля нации.....	68
Глава 10. Формирование у студентов профессиональных навыков, знаний и умений с помощью современных методик и рейтинговых оценок	75
Глава 11. Гуманистический подход в современном иноязычном образовании	85

ВВЕДЕНИЕ

В монографии представлен материал о современных методах преподавания иностранных языков, а также рассказывается о преимуществах и перспективах использования описанных технологий в процессе обучения в вузе, которые могут рассматриваться в качестве альтернативных средств оценки уровня достигнутых студентами результатов в их учебной деятельности и личностном росте. Раскрыты основные понятия, определения и сущность инновационно-ориентированных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Представлены методология интегрированных научно-образовательных систем и технология организации подготовки специалиста нового поколения в процессе обучения иностранному языку.

Монография предназначена для профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов неязыковых вузов.

Глава 1.

Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Тамразова И.Г.

Изменяющиеся реалии современного мира требуют таких же перемен и в образовательных системах. Поэтому тема инноваций становится важной для всей системы образования и обучения иностранному языку, в частности. К сожалению, образовательная система на данном этапе занимает «догоняющую позицию» по отношению к экономике, технике, технологиям, хотя образование должно прогнозировать будущую деятельность специалиста и подготовить его к этой деятельности [1].

Современная методика преподавания иностранных языков предлагает нам широкий выбор концепций обучения, методов и технологий – как традиционных, так и новаторских. Разработчики учебных программ и педагоги отдают предпочтение тем или иным методам в зависимости от целей обучения, контингента обучаемых, продолжительности и интенсивности учебного курса и других условий. При этом каждый из методов обучения имеет свои преимущества и недостатки, а успешность их применения зависит от конкретных целей и условий обучения.

В последние годы значительно возросла роль иностранного языка как средства коммуникации, что следует учитывать при обучении языку. Специфика иностранного языка состоит в том, что мы обучаем не основам наук, а навыкам и умениям, а для этого необходима достаточная речевая практика. Цель обучения языку – это не только познакомить студентов с системой иностранного языка, а, прежде всего, научить пользоваться языком как средством общения. Следовательно, и вся структура занятий и используемые методы должны соответствовать реальной ситуации общения, а обучение должно проходить в условиях взаимодействия студентов.

Средствами достижения предметных и метапредметных результатов, а также личностных результатов обучающихся являются образовательные технологии. Система работы педагога по обеспечению результатов обучения иностранному языку обязательно должна включать реализацию следующих технологий: технологию коммуникативного обучения, технологию понимания коммуникативного смысла текста, игровые технологии, технологии обучения в сотрудничестве, проектные технологии и др.

Понятие «технология» заимствовано из сферы производства. «Под технологией надо понимать совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить

продукцию с заданными параметрами» [2, 15]. Под педагогическими технологиями обучения иностранному языку в неязыковом вузе следует понимать способ планирования и осуществления языковой подготовки специалиста для эффективной трудовой деятельности. Термин «инновация» восходит к латинскому «novus» – новый или английскому «innovation» – нововведение. Иными словами, в инновационных технологиях должны использоваться достижения науки, техники, экономики. Анализ существующей литературы позволяет определить понятие «инновация» применительно к процессу обучения иностранному языку как: использование зарубежного опыта и его экстраполяция на российскую образовательную среду; использование традиционных научно обоснованных методик прошлого в современных условиях; создание совершенно новых педагогических технологий обучения. В иноязычном обучении используются следующие инновационные технологии: бинарное занятие, проект, дистанционное обучение, обучение в сотрудничестве, разно уровневое обучение.

В настоящее время в эпоху глобализации и всемирной информатизации Россия не отстает от всего остального мира, что, безусловно, накладывает отпечаток и на преподавание иностранных языков. Социально-экономические изменения в России и информационный взрыв, затронувший весь мир, требуют пересмотра традиционно сложившихся систем, содержания, методов и технологий обучения. Образование как часть культуры, безусловно, во многом испытывает на себе глобальный процесс информатизации и на сегодняшний день целесообразно говорить не просто о воспитательной функции иностранного языка, а о медиа воспитании студентов неязыковых вузов. В новой образовательной парадигме студент является активным субъектом познавательной деятельности, который, с помощью новых форм организации учебного процесса, вовлекается в диалог с преподавателем. Студент сегодня – это активная, творческая личность, которая должна не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, использовать для этого разнообразные источники, в том числе и медиа источники, и непрерывно развиваться [3, 125].

Важнейшие тенденции развития современного общества, связанные с процессами глобализации и информатизации, находят непосредственное отражение в образовательном процессе в целом и в сфере иноязычного образования в частности. В настоящий момент сохраняется потребность в дальнейшей разработке вопроса внедрения в учебный процесс современных интернет-технологий, особенно в сфере высшего профессионального образования. Возникает потребность в разработке специально организованной работы с информацией. Сегодня существует большое количество интернет-ресурсов. Они содержат материал потенциально возможный для использования в учебных целях. Одной из современных технологий, позволяющих специальным образом организовать познавательную деятельность обучающихся в условиях непрерывно растущего количества информации и появления доступных обучающих интернет-ресурсов, является технология веб-квестов.

Разработанный в 1995 г., профессором Берни Доджем, профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США), веб-квест является методом обучения, используя который, студенты различных уровней принимают участие в выполнении определенного задания, в котором применяются заранее подготовленные для этого интернет-ресурсы [4].

Существует ряд других определений веб-квеста, например:

1) веб-квест – это инструмент, используемый для работы с определенным содержанием и способствующий развитию исследовательских умений учащихся посредством глобальной сети [5];

2) веб-квест – это «веб-проект, в котором часть или вся информация, с которой работают учащиеся, находится на различных веб-сайтах» [6, 93];

3) веб-квест – это «вид информационных, проблемно-ориентированных заданий индивидуального или группового обучения, направленных на формирование и развитие навыков самостоятельной, поисковой и исследовательской деятельности студентов в процессе освоения, исследования, обработки и презентации языкового учебного материала» [7, 73].

Согласно Б. Доджу, структура веб-квеста должна быть представлена следующим образом:

- введение – описание главных ролей участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста;

- задание – формулировка проблемной задачи, формы представления конечного результата;

- ресурсы – список информационных ресурсов;

- план работы – описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику веб-квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы);

- оценка – описание критериев и параметров оценки веб-квеста;

- заключение – раздел, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении работы над веб-квестом.

В трактовке Е.И. Багузиной, веб-квест выступает как «информационно-виртуальная дидактическая площадка для применения различных методик и техник обучения, прежде всего, конструктивного проблемно-поискового характера, которые можно встроить в курс обучения применительно к конкретным целям» [8, 81]. Веб-квест – это специально организованный исследовательский проект, основанный на идеях проблемно-проектного и исследовательского обучения, интегрирующий определенный набор форм, методов и приемов, способствующих развитию информационно-аналитических умений, и осуществляемый преимущественно посредством интернет-ресурсов.

Наиболее эффективными формами защиты квест-проекта по иностранному языку считаем устное выступление с иллюстративным материалом на основе презентации Power Point или создание тематического веб-сайта. В архитектуре WebQuest используется принцип Универсального Дизайна Обучения (Universal Design for Learning), который направлен на организацию учебного процесса таким образом, чтобы он подходил всем студентам с разным уровнем владения языком.

Веб-квест технология обладает большим образовательным и развивающим потенциалом в силу следующих причин:

- представляет собой модель, построенную сообразно «педагогике пост-метода». Данная модель интегрирует разнообразные подходы, технологии, методы и приемы обучения: проблемно-проектное обучение, контекстное обучение, коммуникативный подход, активные методы обучения, ИКТ;

- предполагает использование групповой формы работы, тем самым способствуя развитию коммуникативных умений и умений сотрудничества;

- может использоваться в междисциплинарном контексте, т.е. служить для осуществления межпредметных связей в учебном процессе;

- способствует развитию критического мышления;

- повышает мотивацию обучающихся.

М. Лузон, исследующая использование веб-квестов как средства обучения английскому языку студентов инженерных специальностей, утверждает, что применение веб-квест технологии расширяет возможности применения лингвистических знаний и умений [9]. Это способствует эффективной коммуникации в профессиональной сфере, готовит студентов к обучению на протяжении всей жизни и к автономному обучению, помогает студентам стать мультиграмотными и обучить их способам обработки смысловых конструкций, с тем, чтобы они могли понимать и создавать все многообразие существующих на сегодняшний день текстов, включая электронные.

Веб-квесты отвечают всем особенностям обучения иностранному языку в нефилологическом вузе, так как повышают практическую направленность занятий, помогают преодолеть дефицит часов, отводимых на аудиторные занятия, способствуют овладению языком для получения профессионально значимой информации.

Представляет собой большой интерес и такая технология, как бинарные занятия. Техника бинарного занятия заключается в том, что соединяются разные дисциплины в одном проекте. Например, для раскрытия темы «Открытие фирмы» нужны знания из разных наук: психологии, менеджмента, иностранного языка, экономики. Проигрывание реальной ситуации позволяет студентам не только использовать знания из разных областей наук, но и потренироваться в практических действиях, получить навыки взаимодействия.

На междисциплинарности и синергетическом подходе основана такая образовательная технология как проект. Автором метода проекта считается Вильям Килпатрик, преподаватель педагогического колледжа из Нью-Йорка. Проект может претендовать на педагогическую технологию в иноязычном обучении, так как в нем предусмотрен эффективный результат. Хотя на инновационную технологию может претендовать любой научно обоснованный педагогический способ обучения с изменившимся подходом, расширением социальных форм работы, выходящих за рамки фронтального опроса, на практике инновационные технологии часто воспринимаются как технологии с использованием электронных средств.

Сегодня в практике обучения студентов различным дисциплинам широко используется метод проектов, который предполагает опору на творчество обучающихся, приобщение их к исследовательской деятельности, организацию обучения в сотрудничестве. Групповая работа над проектами позволяет учиться навыкам совместного труда в коллективе, аргументировать свой выбор, то есть проявить свое «я», оценить себя как личность и проанализировать свои действия глазами других. Следовательно, одной из основных задач проектной деятельности является развитие у студентов рефлексивных умений. В общем понимании рефлексия – это самонаблюдение, самопознание [10]. Проектную деятельность определяют, как поисковую и исследовательскую деятельность, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата.

Метод проектов может стать одним из эффективных способов формирования и развития личности студентов, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации, способной принимать нестандартные решения, раскрытия их интеллектуального, духовного и творческого потенциала, повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности [11].

В процессе организации педагогического сопровождения студентов при изучении предмета «Иностранный язык» проектная деятельность может осуществляться также и в форме «кейсового» метода. Кейс-технологии (обучение на примере конкретных случаев) традиционно применяются в обучении, когда студентам предлагаются конкретные ситуации из практики.

Преподаватели, пользующиеся кейсовым методом, по-разному понимают его сущность, и он трактуется как: инновационная технология; в методологическом контексте: сложная система, в которую интегрированы другие методы познания; форма организации самостоятельной работы учащихся; проект; способ организации учебного материала (например, иноязычному говорению); вид групповой работы; средство обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

Методисты и преподаватели выделяют в структуре кейса определенные компоненты. Так, А.Е. Ниязова считает, что каждый кейс содержит упражнения, обеспечивающие активизацию четырех компонентов, выделяемых в содержании обучения иноязычному говорению: мотивационного, процессуального, результативного и рефлексивного [12]. Упражнения могут быть представлены тремя группами: 1) направленными на обеспечение учащихся учебно-речевой ситуацией, темой, проблемой; 2) направленные на подготовку дискуссий, проектов, брейнстормингов; 3) контрольного характера.

Еще одним высокоэффективным методом обучения является использование учебного «Портфеля» в процессе обучения в вузе, т.к. он является средством повышения уровня самостоятельности студентов в учебной деятельности и их профессионально-личностного саморазвития [13]. Во время его составления происходит поэтапная документированная фиксация достижений студента. Студенту дается возможность проявить не только языковые навыки, но и навыки общения, саморефлексии. Во время учения

студент фиксируется как на процессе, так и на продукте труда; требуется высокая творческая и познавательная активность студента: он учится презентовать результат своего труда; студент выполняет новую для него роль по отношению к себе и партнерам по учению – роль оценивающего учителя; повышается мотивация учения, т.к. студент чувствует себя реальным участником учебного процесса, чьи интересы небезразличны и преподавателю, и одноклассникам.

Современное состояние преподавания иностранных языков можно охарактеризовать как состояние борьбы между традиционным обучением и инновациями. Конечно же, преобладание одного типа обучения ведет к крайности. Если традиции преобладают над новым, то получится стагнация, застой науки и практики, а если в погоне за инновациями мы будем забывать традиции, то науке будет не на что опираться. Поэтому нужно оптимальное соотношение традиций и инноваций с тем чтобы с опорой на опыт двигать педагогическую науку к прогрессу, развитию. Нужны такие технологии, которые были бы эффективны и способствовали прогрессивному развитию педагогической науки и готовили бы студентов к будущей профессиональной деятельности.

...

1. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. №3. С. 77-83.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2009. 272 с.

3. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М. 2009. 240 с.

4. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests.
URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

5. Erben T., Ban R., Castaneda M. Teaching English Language Learners through Technology. Routledge, New York. 2009. P. 138.

6. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции (английский язык, лингвистический вуз): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2004.

7. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2010. С. 73.

8. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза): дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. С. 81.

9. Luzon M.J. Internet content-based activities for ESP.
URL: <http://exchanges.state.gov/english/teaching/forum/archives/docs/02-40-3-g.pdf>

10. Тамразова И.Г. Деловитость как проявление метаязыковой рефлексии в русском и французском языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12-1. С. 314-317.

11. Тамразова И.Г., Циленко Л.П. Проектная деятельность как один из методов обучения иностранному языку // Теоретические и методологические проблемы современного образования. Москва, 2016.

12. Ниязова А.Е. «Кейсовый метод» в обучении иноязычному говорению учащихся седьмых-восьмых классов // Методики обучения иностранным языкам в средней школе. СПб.: КАРО, 2006. С. 109-150.

13. Европейский языковой портфель.
URL: <http://methods.ucoz.ru/publ/12-1-0-29>

Глава 2.

Детерминация профессионально-личностной аксиомы специалиста поколения 'Next'

Циленко Л.П., Циленко К.С.

В условиях интенсивно ускоряющихся темпов планетарных изменений социума одной из актуальных проблем, стоящих сегодня перед научным сообществом, перед педагогической общественностью, является концептуальная необходимость формирования специалиста нового поколения. В этой связи, требуется мобильная, динамичная и точная переориентация нормативно-параметрического истеблишмента специалиста, как технической индустрии, так и гуманитарного профиля. В логике исследования этой проблемы справедливо возникает вопрос: как же определить качественно подготовленного специалиста, отвечающего потребностям современного социума.

Вполне очевидно, что качественное образование является частью мировой культуры и имеет статус общечеловеческой ценности. Чем выше качество образования, тем выше показатели всех сфер жизнедеятельности человека. Ведь именно от качества образования зависит интеллектуальное, духовное и культурное состояние общества.

С точки зрения субъективизма современное качественное высшее образование дает сегодня молодому человеку абсолютную гарантию успешности. Справедливо отмечено, что: «Participation in society is almost impossible without a successful professional career, as it is the foundation of personal independence, self-esteem and well-being, as it determines the quality of human existence and therefore the quality of the society as a whole [17].

Идея формирования специалиста нового поколения вытекает из Болонской декларации, согласно которой были выработаны совместные принципы Европейской сети университетов. В этом аспекте Европейские рамки квалификации высшего образования, представляют собой регламентирующий механизм, в целом влияющий и во многом определяющий социально-экономическое развитие общества.

Соответственно, в современном сверхдинамичном мире, и российское образование переживает новый виток своего преобразования. Оно должно стать более функциональным и опережающим по своей сути, ориентироваться на инновационный научно-технический прогресс и международные образовательные стандарты. В этой связи следует согласиться с мнением авторов о том, что: «Education has always been an arena that reflected the current trends in the common economic, politic or culture of any society. The academic model of the years to come is oriented at goals of sustainable development and shall be an outstripping educational system» [15]. К этому следует добавить, что

образование в современном мире должно быть социально и нравственно ценным.

Поставленные задачи формирования общеевропейского образовательного пространства решаются в контексте компетентностного подхода, который обуславливает оптимальное понимание содержания квалификаций специалистов по уровням профессиональной подготовки. Компетентностная методология предполагает формирование у выпускника вуза совокупности базовых компетенций, определяющих как профессионально ориентированные способности, так и мировоззренческие понятия.

Уникальная особенность компетентностного подхода заключается в том, что она ставит задачи моделирования интегративного процесса обучения. Проблема моделирования является одной из ключевых в педагогической науке. В контексте предлагаемой к обсуждению темы, построение моделей таких нелинейных и многопараметрических процессов и систем, как формирование специалиста инженерно-технического профиля в геолитингвистическом динамичном мире, требует анализа их функционирования в факторе освоения времени. Сегодня в импульсивном потоке генерирования наук, сквозь призму закона единства и борьбы противоположностей *алгоритм целостной парадигмы современной научной диалектики можно охарактеризовать как инновационно-эвристический. Происходящие процессы взаимопроникновения научных направлений свидетельствуют об объективно существующем единстве природы.*

В этом контексте основой для моделирования компетентностной характеристики инженера поколения 'next' может служить определенная целостность инновационно направленных профессионально деятельностных функций инженера, анализ которых должен носить комплексный характер. Как известно, профессиональная деятельность современного специалиста инженерного корпуса предполагает сложное сочетание, бесконечную многогранность и взаимодействие выполняемых функций: проекторочной, прогностической, диагностической, информационно-аналитической, организационной, коммуникативной и других. Именно поэтому интересы многих исследователей в области методических приемов при формировании профессионалов высшей категории обращаются к синергетической концепции, которая предусматривает моделирование процесса подготовки на принципе междисциплинарной согласованности. Синергетика (от греч. *син* – «совместное» и *эргос* – «действие»). Предложенный Германом Хакеном, этот термин акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого [20].

Роль синергетики в образовании многогранна. Речь идет о синергетических подходах к образованию, синергетических способах организации процесса обучения и воспитания, а также об образовании через синергетику, путем передачи и распространения взаимосвязанных междисциплинарных знаний.

Указанная концепция предлагает специфические нелинейные подходы обучения: пробуждающее обучение, обучение как адаптивная модификация, обучение как фазовый переход к непрерывному инновационно ориентированному самообразованию и др.

Понятие «нелинейность» в процессе обучения приобретает философский смысл и включает в себя многовариативность, прогностичность, прагматичность, эвристичность и др. При этом синергетика, не будучи жестко ориентированная на какой-то конкретный подход, своей совокупностью методологических принципов и понятий, скорее играет роль системной рефлексии, как наиболее адаптивной, связанной с самодетерминацией и имеющей альтернативные возможности.

Вполне понятно, что аксиологические функции образования, которые, по сути своей, должны гарантировать инновационно-прорывной настрой развития экономики в целом, силами только академической школы не могут этого выполнить. Поэтому новый подход к подготовке специалистов исходит из партнерских взаимоотношений инновационно направленной академической системы профессионального образования с мировым рынком труда и индустриальным комплексом.

Совершенствование высшего образования выступает в качестве ведущего принципа развития всей академической системы. Оно заключается не только в изменении содержания образования, но и в создании механизма его постоянного гармонизированного обновления, трансформации образовательного процесса в состояние инновационной непрерывной активности, мобильности, динамичности. В этом отношении справедливо было замечено, что: «В рамках существующих потребностей предстоит выстроить оптимальную систему профессионального образования, в частности, реальную многоуровневую систему непрерывного образования» [10].

В настоящее время актуализируются теоретические и практические исследования ученых ведущих зарубежных и Российских вузов, разрабатываются новые интегративные методологические подходы в подготовке кадров, в частности, все большую значимость приобретает методология проектной деятельности, связанная с практикой, а значит непосредственно с будущей профессией выпускника вуза. Большое значение придается мониторингу аналитических оценок прикладных исследований социологии, педагогики, экономики, философии, психологии, которые также влияют на качество образования. Научной и методологической основой показателей критериев качества образования становятся международные стандарты серии ИСО 9000, а также результаты внедрения систем всеобщего управления качеством 'Total Quality Management'.

Современное понятие «качество образования» является динамичным, полиэдрическим, инновационно-эвристическим. Поэтому такие предметные области как универсализация высшего образования, глобализация высшего образования, компаративные исследования национальных систем образования, их интеграция в мировое образовательное пространство, особенности интеракций преподавателя и студента, и многие другие аспекты также влияют на качество образовательных услуг.

Если ориентироваться на фокус общей оценки качества образования, то целесообразно было бы выделить ряд составляющих:

- руководство и инфраструктура учебного заведения;
- преподавательский состав и его мотивация;

- материально-техническое оснащение высшего учебного заведения;
- контингент поступающих в университет;
- целеполагание учебных программ и их содержание;
- инновационно-эвристическая методология учебного процесса;
- мониторинговый анализ трудоустройства выпускников и их дальнейших достижений.

Следовательно, качество высшего образования имеет многогранную совокупность характеристик, которые, в свою очередь, предполагают как системо-образующую, так и декомпозиционную архитектуру взаимодействия, а также детализацию всех структурных компонентов.

Приоритетной тенденцией образовательной стратегии становится взаимообусловленное многомерное *профессионально-личностное* формирование выпускника, имеющее свое собственное синкретическое содержание. В различные эпохи эта проблема рассматривалась с дифференциальных ракурсов. В эпоху глобализации она связана, прежде всего, с инновационной ментальностью научно-технической цивилизации, с порождаемыми ею формами осознания реально виртуальной глобальной действительности, с появлением новых исследовательских ресурсов, с необходимостью повышения конкурентоспособности выпускника вуза не только на российском, но и на международном рынке труда. Существующие прагматические потребности социума детерминируют, прежде всего, необходимость в элитных конкурентоспособных специалистах.

Концепция 'конкурентоспособность специалиста', как и 'компетентность специалиста' в контексте предлагаемой к обсуждению темы, содержит достаточный уровень конструктивности, поэтому, в широком смысле, оба понятия могут рассматриваться не только в числе факторов, относящихся исключительно к профессиональной деятельности, но и к целостной, социально-нравственной личности.

Специалист 'экстра класса' должен обладать умениями анализа, опережающего прогнозирования быстро меняющихся мировых процессов, и в то же время, отличаться высокой эрудированностью, предприимчивостью, мобильностью, способностью принимать самостоятельные ответственные решения в своей профессиональной области, генерировать идеи, преодолевая инерцию мышления, а также обладать потребностью в непрерывном образовании на протяжении всей жизни. К этому следует добавить мнение авторов о том, что «Universities must have a serious attitude about their role in preparing students and postgraduate students to contribute productively in the scientific research. That is why there is a need for specialists who would have the "outrunning vision" of the rapidly changing global processes, but at the same time would be highly competitive and erudite experts in their professional activities» [18].

Таким образом, оценка компетентности выпускника вуза, учитывает когнитивные способности к фундаментальным наукам, адекватное понимание социокультурных, морально-нравственных ценностей современного глобализованного общества, а также является показателем качества подготовки специалиста, его конкурентоспособности.

Формирование указанных выше компетенций составляет целевой компонент в подготовке специалиста эрудита, который находит свое гармоничное отражение в системе критериев динамичной модернизации содержания образовательных стандартов, соответствующих мировому инновационно ориентированному развитию общества.

При этом следует еще раз подчеркнуть, что в основе формализации профессиональной характеристики специалиста 'экстра класса' лежит его предметная деятельность, которая предполагает условия усиленного конкурентного давления в соответствии с конкретными критериями результативности. Однако установлено, что предприятию, организации или учреждению, чтобы успешно конкурировать, недостаточно создать доступный для целевых потребителей и удовлетворяющий их потребности продукт. Особое внимание должно уделяться качеству менеджмента коммуникативной деятельности, сопряженной с иноязычной информацией в самых разнообразных формах ее проявления.

От того как организован своевременный обмен научно-технической информацией, представляющей взаимный интерес, зависит однозначность понимания ситуации коллегами, высокая результативность решений профессиональных задач партнерами. В этой связи в пространстве глобализованного общества, международного партнерства, сотрудничества и взаимоотношений возрастает роль иноязычной коммуникативной компетенции специалиста любого профиля. Безусловный авторитет в международном сотрудничестве, как свидетельствуют данные статистики, принадлежит английскому языку.

Следовательно, выпускник университета должен иметь способность как на рецептивном, так и на продуктивном уровнях в образном, графическом, аудиовизуальном формате актуализировать инновационные научные идеи, алгоритмы, концепты на английском языке, с целью достижения эффективных решений экспрессивными языковыми средствами в ситуациях профессиональной коммуникации.

Процессы глобализации заметно изменили и повысили востребованность к изучению иностранных языков, особенно английскому. К сожалению, предпринимаемых усилий по обновлению качества иноязычного образования, пока явно недостаточно.

В рамках компетентностного подхода иноязычное образование в российских университетах должно стать качественно нового формата и, соответственно, быть адаптированным к международным стандартам. Не случайно в материалах Совета Европы представлены два вида компетенций, которыми должно обладать молодое европейское население: «General competences» и «Communicative language competence» [20]. «Communicative language competence» включает лингвистический и социолингвистический компоненты.

Коммуникативная компетенция – чрезвычайно важное качество в характеристике конкурентоспособного специалиста. Коммуникация, в частности межкультурная, является механизмом развития деловых отношений, формой существования этих отношений, представляющая собой не только

необходимый, но наиболее существенный социально-психологический аспект любой деятельности. Общение между партнерами выполняет связующую роль, является острой потребностью бизнес интеракций. Продуктом межкультурного взаимодействия становятся тесные, долгосрочные, устойчивые деловые отношения, удовлетворяющие потребности всех интерактивных сторон.

Коммуникативная профессиональная компетентность предусматривает способность владения сложными коммуникативными навыками иноязычной речи в различных социальных структурах, что предполагает знание социокультурных, экстралингвистических, этических, эстетических, конфессиональных, национальных, ментальных и других прикладных аспектов.

Общение в рамках профессиональной деятельности предполагает наличие не менее двух деловых партнеров – коммуникантов, каждый из которых обладает своим конгломератом когнитивных совокупностей, индивидуальных способностей, оказывающих влияние на речевую интеракцию.

Коммуникативная деятельность между партнерами может быть официальной и неформальной, индивидуальной и коллективной, что создает необходимость приобретения навыков вербальной и невербальной модели поведения принятых в различных культурах, осознания национально-специфического предпочтения восприятия системы ценностей, формирования толерантного отношения к иноязычным культурам, религиям. Следовательно, коммуникативная иноязычная компетенция требует учета как лингвистического, так и психологического анализа, а также способность к социально-психологическому прогнозированию коммуникативной ситуации.

Для снятия психологических и лингвистических трудностей в кросскультурном диалоге необходимо уметь строить свои высказывания в соответствии с различными речевыми функциями – сдержанно выражать радость и огорчение, проявлять желание, интерес и удивление, контролировать невербальные сигналы.

При этом создается множество других метакомпетенций необходимых для профессиональной, интеллектуальной, а также эмоционально волевой деятельности специалиста. В частности, эффективность любого коммуникативного акта резко возрастает в случае его своевременности, а также выбора наиболее адекватной ситуации для его реализации – ‘в нужное время и в нужном месте’. Существенную роль играют и волевые способности, которые дают возможность выравнивать эмоциональное напряжение в общении, понимать специфику речевых жанров и коммуникативных средств, своевременно пересматривать свою точку зрения в случае новых обстоятельств, а также способность принимать и учитывать точку зрения партнера по бизнесу, что обеспечивает достижение главной цели коммуникативного процесса – взаимопонимания.

Следовательно, достаточный уровень сформированности сложной коммуникативной компетентности конкурентоспособного специалиста в ситуациях иноязычного общения, является интегрально ключевым аспектом любой успешно развивающейся компании.

Важнейшее значение для международного научно-исследовательского сотрудничества имеет развитие способностей к обработке и анализу информации, умению предоставлять аргументы, подтверждающие или опровергающие ту или иную позицию, выступать с конструктивной критикой идей, способность к интегральной оценке различных точек зрения для принятия нестандартных прорывных решений, не ориентируясь на шаблоны.

В условиях мировой рыночной экономики представители инженерного корпуса должны обладать высоким потенциалом коммерциализации, с тем, чтобы уметь модифицировать имеющуюся продукцию или спроектировать новую. При этом нужно учитывать: реальную себестоимость высокопрочных материалов и комплектующих; стоимость современной упаковки и доставки; стоимость и производительность закупаемого по кредиту оборудования; и, самый главный критерий – чтобы этот продукт можно было продать на международном рынке с максимально коммерческим эффектом. Задача, ставящая сегодня в тупик многих инженеров с большим опытом, но не владеющих английским.

Другим примером востребованности предпринимательского потенциала может служить коммерциализация инноваций – привлечение иностранных инвесторов для финансирования деятельности по реализации новшества из расчета участия в предполагаемой прибыли в случае успеха. Обычно у предприятия нет или недостаточно собственных средств для разработки и испытаний инновационных технологий или продуктов и дальнейшего их рыночного освоения, в этом случае часто привлекаются иностранные инвесторы.

Следовательно, одной из приоритетных компонентов нормативно-параметрической характеристики конкурентоспособного специалиста является готовность к коммуникативной международной деятельности, в формировании которой ведущую роль играет курс обучения иностранному языку – английскому.

Нельзя не согласиться с тем, что со знанием английского специалист любого профиля становится свободным, активным и полноценным участником социально-экономической жизни общества, способным решить многие поставленные задачи, а также выработать фундаментально новые подходы опережающие время. Из логики сказанного, в рамках профессиональной компетентности, в программный контент образовательных учреждений следует включить дисциплину «Английский язык» в доминирующем предназначении.

Сегодня, как никогда, важным является тот факт, что ценность владения международным языком общения – английским, уже никто не ставит под сомнение. Владение английским языком, можно без преувеличения утверждать, уже давно стало атрибутом успешной жизни человека. Знание языка интерлингвистического масштаба принимает, в некотором смысле, статус категориального критерия качества образования и успешной кросс-культурной коммуникации в виртуальную эпоху.

Английский тесно взаимодействует со всеми сферами жизнедеятельности человека – социальной, экономической, культурной, политической.

Английский – это язык наукоемких технологий, медицины, бизнеса, интернета, гуманитарных наук и искусств, это показатель интеллекта современного человека, его академической мобильности. «This axiom arises because English is spoken by most of people in the planet and the number is still rising that it is studied by more people than any other language. English is one of the most important means for acquiring access to the world's intellectual and technical resources. It is used as an academic language, as the medium of science, medicine, technology and international trade, and as a contact language between nations and parts of nations. This seems to be an appropriate edge to argue that English, in international settings, does not belong to any one group of people. Hence this language has other existence dimensions and characteristics out itself. Not only can English accommodate the scientific concepts and research, a science also sustains geolinguistic language» [19].

Знание английского языка открывает огромные возможности для самореализации любого специалиста, делает возможным привлекательное со всех горизонтов трудоустройство в международных компаниях, является практически гарантией получить удовлетворение от интересной, да еще и высокооплачиваемой работы на российском рынке. Сегодня в реально существующих условиях глобализации многие работодатели мечтают о высококвалифицированных сотрудниках, владеющих английским языком. Прибегать к услугам переводчика стало не актуально. Владение одним иностранным языком становится основным критерием компетентности специалиста, а знание двух и более иностранных языков дает конкурентное преимущество при устройстве на работу не только на отечественном, но и на международном рынке. В конкурентоспособных инженерах заинтересованы не только российские компании, но и филиалы иностранных корпораций, предлагающие достойный уровень заработной платы. Для многих компаний это не просто прихоть, а вполне оправданная необходимость, поскольку весь промышленный комплекс стремится к международным стандартам качества производства, документальная база которых динамично обновляется в формате международного английского языка.

В бурном потоке лавинообразного поступления информации через всемирную сеть Интернет качественно меняется отношение к знанию английского, более того, меняется сам студент в синергетике полученных знаний. У обучающейся молодежи возникает уникальная мотивация в овладении языком планетарного масштаба, который, фактически, становится генератором знаний.

Не малый вклад в овладении английским языком вносят социальные сети, в некоторой степени способствующие изменению традиционной модели освоения языка. Интернет, имеющий статус глобальной компьютерной сети, функционирует как обучающая площадка после основных занятий в стенах университета, как виртуальное пространство для непрерывного самообразования. Обучение иностранному языку через Интернет происходит посредством обмена текстовых сообщений в устном или письменном формате, через видео-чаты и другие средства on-line общения.

Социальные всемирные сети предоставляют, практически, все необходимые дидактические условия для эффективного изучения иностранного языка. Создается творческая межкультурная иноязычная среда, используется многообразие методов, материалов (видео, звуки, образы, знаки и т.д.), что обеспечивает эффективность усвоения иноязычной речи. Лента последних новостей, присутствующая в каждом браузере, дает возможность быть в курсе всех происходящих событий, при этом, студент не замечает, что информация представлена на английском языке. Снимается психологический барьер между участниками общения, выбирается удобное время и обеспечивается обратная связь. Устанавливается связь с реально виртуальным глобальным миром, обеспечивается возможность изучения любой темы, затронутой на занятиях. *Общение на английском языке становится нормой, а сам язык приобретает статус 'второго языка', а не иностранного.*

Конкурировать с социальной всемирной сетью, при изучении международного языка, может лишь пребывание в стране, которая является носителем этого языка.

В контексте выбора целесообразного метода подготовки специалистов, с целью реализации компетентностного подхода в обучении, особого внимания заслуживает педагогическая система НФТМ-ТРИЗ (*Непрерывное Формирование Творческого Мышления – Теория Решения Изобретательских Задач*), авторами которой являются Альтшуллер Г.С. и Зиновкина М.М.

Будущий специалист, в процессе применяемого метода, превращается из объекта обучения в субъект развития, то есть становится креативной личностью, способной преодолеть инерцию мышления, а полученные знания являются средством созидательной деятельности в решении изобретательских задач. Указанные технологии стимулируют интерес студентов к изобретательской деятельности и соответствуют задачам, поставленным Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, а также отраженным в Федеральном образовательном стандарте.

Следует заметить, что специфика многомерной системы НФТМ-ТРИЗ заключается в вариативности ее применения посредством любых преподаваемых дисциплин. При этом обеспечивается практическая направленность обучения.

Наиболее яркая реализация компетентностного подхода выражается при внедрении на занятиях по иностранному языку игровых элементов из основной проектной деятельности с применением технологий инновационной педагогической системы НФТМ-ТРИЗ. Через ролевые модели, на основе вариативной синергической методологии происходит формирование конкурентоспособного специалиста поколения 'next' в направлении духовного, интеллектуально-профессионального, креативного и здорового образа жизни. Применение креативных игр на занятиях, как имманентной особенности человека, способствует формированию у будущих специалистов совокупности необходимых компетенций, а также реализации коммуникативного метода обучения иностранному языку.

Достижение поставленной цели требует от преподавателей решения следующих дидактических задач:

- формирования устойчивой положительной мотивации к различным видам учебной деятельности через визуализацию изучаемого материала;
- формирования императивности к поискам и разработкам перспективных, фундаментально инновационных прорывных научно технических проектов;
- повышения интереса к интеллектуальной собственности молодого поколения;
- поддержания изобретательской и исследовательской активности молодежи, создавая условия для преодоления инерции мышления;
- формирования инновационной культуры;
- использования самоанализа, саморефлексии и самопрезентации как необходимых условий для непрерывного самообразования через выведение иноязычной среды за рамки урока;
- использования педагогических приемов, способствующих воспитанию высоконравственного сознания личности.

Таким образом, в контексте данного исследования, с позиции синергетического аспекта, в основе которого базируется инновационно-эвристический алгоритм предмет «Иностранный язык», в частности английский, должен являться одним из инструментов качественной подготовки специалиста в высшем учебном заведении. Через иностранный язык осуществляется процесс становления подлинно высоконравственной личности и конкурентоспособного специалиста поколения 'next'.

...

1. Постановление правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. №295 Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы».

2. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. М.: Московский рабочий, 1973. 296 с.

3. Альтшуллер Г.С. Идеальная творческая стратегия: концепция «максимального движения вверх». URL: <http://www.altshuller.ru./trtl/trtl2.asp>

4. Восковская А.С., Карпова Т.А. Сущность основных понятий компетентностно-ориентированного подхода в образовании // Инновационная наука. 2015. №10-3. С. 71-73.

5. Гунина Н.А. Интегративная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции в рамках курса 'Деловой иностранный язык' для магистрантов неязыкового ВУЗА.

6. Зиновкина М.М. НФТМ-ТРИЗ: креативное образование XXI века. Монография. М.: МГИУ, 2008. 270 с.

7. Зиновкина М.М. Подготовка преподавателей новой формации для технических вузов. 2014.

8. Зиновкина М.М., Утемов В.В. Педагогическая система НФТМ-ТРИЗ при реализации ФГОС начального общего образования. Концепт, 2015.

9. Карпова Т.А., Восковская А.С., Закирова Е.С., Циленко Л.П. Деловой английский язык. Москва, 2016.
10. Першин В.Ф., Макеева М.Н., Циленко Л.П. Лингвопрофессиограмма инженера // Высшее образование в России. 2004. Вып. 5. С. 162-163.
11. Тамразова И.Г., Циленко Л.П. Проектная деятельность как один из методов обучения иностранному языку // Теоретические и методологические проблемы современного образования. 2016. С. 49-52.
12. Циленко Л.П., Карасева А.И., Циленко К.С. Дифференциально-интеграционная парадигма современной научной диалектики // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. 2016. С. 190-192.
13. Циленко Л.П., Тамразова И.Г., Ключкина Ю.В., Шиповская А.А. Приоритетные инновационные тенденции в реформировании высшего образования // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 10-12. С. 129-131.
14. Циленко Л.П. Формирование конкурентоспособности специалиста нового поколения в процессе реализации международной проектной деятельности // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2015. Т. 5. №4 (26). С. 123-126.
15. Makeyeva M.N., Tsilenko L.P., Shipovskaya A.A., Bryankin K.V. Integrative motivation when training the new generation of engineers // Вопросы современной науки и практики. 2012. №1(37). С. 130-133.
16. Makeyeva M.N., Kopelnic V.I., Lyabina O.G., Teplyakova E.K., Tsilenko L.P. Professional discourse: games, simulations and role playing when studying foreign languages // Вопросы современной науки и практики. 2012. №1(37). С. 119-122.
17. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A common European Framework of Reference/Council of Europe, Education Committee. 1998. 224 p.
18. Shipovskaya A.A., Tsilenko L.P., Teplyakova E.K., Glivenkova O.A. The Social Components of The Concept "Sysadmin" in English and Russian Internet Precedent Texts // Вестник ТГТУ. 2012. Т. 18. №2. С. 508-511.
19. Tsilenko L.P., Karaseva A.I., Tsilenko K.S. Linking English and academic research to benefit postgraduate students' education // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. 2016. С. 188-190.
20. Hermann Haken Synergetics, Basic Concepts // Springer Series in Synergetics. 2009.

Глава 3.

Формирование критического стиля познавательной деятельности студентов

Любимова Т.Д., Сагумян Э.Э.

В процессе обучения иностранному языку в техническом вузе необходимо формировать не только конкретные знания, но личностные и профессионально значимые для выпускника познавательные умения, объединяемые термином «критический стиль познавательной деятельности», возможность применения которых очень важна не только при обучении иностранному языку.

Критический стиль познавательной деятельности предполагает формирование у человека умений и навыков своеобразного вида деятельности, получивший в психологии и педагогике название рефлексивно – оценочной – особой формы человеческой деятельности, имеющей для него жизненно-важное значение. По мнению ряда исследователей, понятие «оценочная деятельность» можно определить, как активное взаимодействие человека с окружающим миром, направленное на выявление его качественной неоднородности с точки зрения наличия или отсутствия жизненно важных ценностей, а также на выбор из этих ценностей тех, которые являются для человека наиболее актуальными.

Определение критического стиля познавательной деятельности и его формирование, и развитие гораздо более подробно исследовано в зарубежной педагогике, а в отечественной – даже сам термин «критический стиль познавательной деятельности» используется довольно редко.

Американский психолог Д. Халперн в работе «Критический стиль познавательной деятельности» дает определение критического мышления как «использование таких навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата», а также определяет три основные характеристики критического стиля познавательной деятельности: взвешенность, логичность, целенаправленность.

В последние несколько десятилетий критический стиль познавательной деятельности стал объектом изучения педагогической науки. В педагогике критичность мышления, способность к критическим суждениям, креативность являются составляющими характеристиками в профессиональной деятельности современного преподавателя.

Часто особенность критического стиля познавательной деятельности связывают со сформированностью у человека специальных когнитивных умений и навыков и готовностью к активному их использованию в собственной деятельности. Необходимо выделить следующие качества, которые определяют критический стиль мышления:

1. Нацеленность на конструктивный диалог с партнерами, способность отстаивать свою точку зрения независимо от мнения окружающих, признать ее несправедливой при предъявлении оппонентом аргументированных контрдоводов.

2. Нацеленность на самодиагностику в отношении сформированности различных умений и качеств на основе сравнения собственных результатов с заданными эталонами.

3. Открытость новой информации и нестандартным способам решения поставленных задач и принятия решений.

4. Нацеленность на неприятие на веру поступающей информации, на ее всесторонний анализ и осмысление, на выявление внутренних особенностей и причин того или иного характера протекания различных явлений, недоступных при непосредственном восприятии, требующих глубокого анализа.

Критически мыслящему человеку свойственны:

– Готовность к планированию. «Планирование – первый и очень важный невидимый шаг к критическому мышлению».

– Гибкость мышления. «Гибкая позиция включает в себя готовность рассматривать новые варианты, пытаться сделать что – то иначе, менять свою точку зрения».

– Настойчивость. «С настойчивостью тесно связана готовность взяться за решение задачи, требующей напряжения ума».

– Готовность исправлять свои ошибки. «Думающие люди, прислушиваются к мнению окружающих, стремятся понять, в чем они не правы и найти причины ошибки. Такие люди могут признать свои стратегии действия неэффективными и отвергнуть их, выбирая новые и совершенствуя свое мышление».

– Осознание. Оно подразумевает наблюдение за собственными действиями при продвижении к цели. Критически мыслящие люди развивают привычку к самосознанию собственного мыслительного процесса.

– Поиск компромиссных решений. Критически мыслящему человеку необходимо обладать как хорошо развитыми коммуникативными навыками, так и умением находить решения, которые могли бы удовлетворить большинство.

Многие авторы (В.А. Попков, А.В. Коржуев и др.) выделяют как наиболее значимые следующие качества критического стиля познавательной деятельности преподавателя, работающего в различных учебных заведениях:

– всесторонний, разноплановый анализ изучаемых объектов и процессов, доказательность и обоснованность рассуждений;

– динамичность взглядов, умение критически подойти как к собственным выводам и заключениям, так и к различного рода источникам внешней информации; умение увидеть в объекте или в процессе такие его свойства и особенности, которые незаметны при поверхностном анализе;

– осознание преподавателем преемственности педагогического знания, которое противостоит нигилистическому отношению к опыту

прошлого, отрицанию ценностей, которыми овладели предшествующие поколения;

– стремление найти общность, закономерность, связь или взаимосвязь фактов и событий, наблюдаемых непосредственно в собственной педагогической деятельности, в разнообразных научных, научно – практических, научно – популярных и других публикациях по проблемам обучения и воспитания, выявить причины того или иного их протекания.

Таким образом, обучать студентов критическому мышлению означает формирование у них данных качеств, т.е. с одной стороны, это развитие навыков критического стиля познавательной деятельности, а с другой – воспитание склонности, предрасположенности к такому виду мыслительной деятельности.

Рассмотрим, как при изучении студентами иностранного языка формируется критический стиль познавательной деятельности. Такие ситуации возникают, когда студентам приходится определять разницу в смысловых отношениях, которые выражены одним и тем же термином.

Например: *sentence* – предложение. Can you translate this *sentence*?

sentence–приговор. She received the sentence of ten years.

Некоторые глаголы могут выполнять несколько различных функций.

Например, глагол *to do*:

1. смысловой глагол- делать, выполнять.

Is there anything I can *do* for you?

2. вспомогательный глагол- They *do* not believe us.

3. для усиления значения действия

– *Do* stay and have a dinner with us.

4. вместо другого глагола во избежание повторения этого глагола

He works as much as I *do*.

Говоря о возможностях формирования критического мышления студентов при обучении иностранному языку нельзя не отметить следующего важного обстоятельства: качественное усвоение английского языка требует и предполагает расстановку акцентов при переводе некоторых выражений, не связанных непосредственно с контекстом.

Рассмотрим еще несколько примеров, способствующих формированию критического стиля познавательной деятельности студентов:

1. It was not a device.

2. It was no device.

Грамматически в обоих случаях все употреблено верно, но небольшая разница в переводах все – таки имеется: в первом варианте мы подчеркиваем, что «это был не прибор» (а что – то другое); во втором варианте мы утверждаем, что «не было никакого прибора».

В следующих упражнениях внимание студентов направлено на разницу в переводе слов с различными суффиксами или значениями:

A) *To compete* – *competition* – *competitive* – *competence*

1. Students will get ... in a wide range of skills.

2. Professional athletes may ... at the Olympic Games.

3. Some US industries are not as ... as in these discussions.

4. Are you thinking of taking part in ... ?

B) To mean – meaning – means – by means of

1. I know what it means to be alone in a foreign country.

2. The expression has two different meanings in English.

3. Video is an excellent means of bringing living language into the classroom.

4. The easiest way of producing hydrogen from water is by means of electrolysis.

B) слова, которые часто употребляют неправильно (words often confused)

Good – well

1. Their children are always good when they go out.

2. He speaks Russian very well.

To affect – effect

1. Famous people can affect the lives of young people.

2. The effects of pollution can be seen all over the world.

Hard – hardly

1. Tom found the exam very hard, that's why he failed it.

2. It was so hot last night that I hardly slept at all.

To bring – to take

1. Bring me those files, please.

2. Will you take the rubbish out when you leave, please?

В этой связи так же очень полезны упражнения на определение соответствия или несоответствия высказываний: «False» или «True».

Студенты должны прочитать текст и определить, какие предложения являются истинными или ложными.

Write true (T) or not true (F).

«This is how you test the properties of the material. You put the material into the multi – test machine. Then the machine does four tests on it. In the first test, a hammer strikes the material with a 50 kg weight. In the second test, two parts of jaws pull the material with a weight of 80 kg. In the third test, a heavy weight of 100 kg presses the material down. In the fourth test, two sharp knives scratch the material with weights of 10 and 20 kg».

1. You should test the multi – test machine.

2. The machine does five tests.

3. A hammer strikes the material with a 50 kg weight.

4. In the second test, two knives scratch the material.

Данные упражнения направлены на формирования у студентов критического стиля познавательной деятельности. Не менее важным является также и формирование у студентов умений выражать собственные оценочные суждения на английском языке как важнейший прием развития критического стиля в процессе активной деятельности. В связи с этим необходимо включить в изучение учебного материала специальную лексику (речевые клише) оценочной направленности, например:

- to my mind – по моему мнению...
- in my opinion – по моему мнению ...
- from the point of view – с точки зрения...
- as far as I know – насколько мне известно...
- as far as I can judge – насколько я могу судить ...
- for all I know – насколько я знаю ...
- to agree with – согласиться с ...
- to be wrong – быть неправым ...
- I'll start by saying that – начну с того, что ...
- as I see it – на мой взгляд ...
- I don't think – я не думаю ...
- as far as I can see – насколько я понимаю ...
- on the one hand – с одной стороны ...
- on the other hand – с другой стороны ...

Данные речевые клише можно использовать в различных видах учебной деятельности: мини конференциях, диспутах, презентациях, ролевых играх, которые способствуют формированию различных компонентов критического стиля познавательной деятельности.

При этом схема работы со студентами такова: представление студенту речевых клише оценочно – рефлексивной направленности; упражнения на самостоятельное использование этих клише; упражнения, предлагающие самостоятельное выражение студентами собственных оценочных суждений в мини конференциях, диспутах, семинарах и т.д.

Таким образом, критический стиль познавательной деятельности студентов может быть сформирован в числе прочих учебных дисциплин на основе иностранного языка как неотъемлемой составляющей подготовки студентов технического вуза.

Формирование критического стиля познавательной деятельности студентов при изучении иностранного языка предполагает обязательное включение студентов в активную деятельность, связанную с необходимостью выражения ими собственных оценочных суждений на английском языке и, в частности, на материале межпредметного содержания и на материале, связанном с будущей профессиональной деятельностью студентов технического вуза.

...

1. Джонс Д. Психология познания. Москва. 1996.
2. Коржуев А.В. Начинающему аспиранту: избранные проблемы истории и методологии педагогики. М.: ЯНУс, 1999. 104 с.
3. Логачев В., Гаранина О. Гуманитарная подготовка инженеров // Высш. Образования в России. 1996. №4. С. 56-61.
4. Любимова Т.Д. Формирование критического стиля познавательной деятельности студентов в условиях технического вуза. Диссертация на соискание ученой степени к.п.н. М. 2003.

5. Любимова Т.Д., Володина Е.В. Английский язык. М.: МГИУ, 2008.
6. Смирнов С.Д. Инновационная деятельность в педагогическом процессе. От деятельности к личности. М. 1995.
7. Халперн Д. Критическое мышление. М.: Мир, 1989.
8. Шляпин А.Д., Клименко И.Л., Любимова Т.Д. Englishforreadingscience. М.: МГИУ, 1999.
9. Шляхова В.А., Любимова Т.Д. Английский язык. Контрольные задания для студентов технических специальностей. М.: Высшаяшкола, 2003.
10. David Bonamy. Technical English Course. B. 1. England: Pearson Longman Limited, 2008.

Глава 4.

Специфика организации обучения иноязычному профессиональному общению в рамках парадигмы «Дискурс-общение- межкультурное профессиональное взаимодействие»

Асламова Т.В.

В контексте Болонских соглашений университеты рассматриваются как «корпорации по производству знаний и как локомотивы дальнейшей интеграции в других сферах жизни» [1]. На современном этапе идет обсуждение широкого комплекса проблем образования и его модернизации. Перед российской системой образования стоят стратегические задачи, которые невозможно решить без переосмысления теории и практики лингвистического образования.

Особенно важен в условиях интеграции государств поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому механизму можно отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа принцип поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации [2,3].

Утверждение в современной науке когнитивной парадигмы знания способствует тому, что, исследуя указанные проблемы с самых разных точек зрения, ученые исходят из понимания языка как феномена, обеспечивающего доступ ко многим непосредственно не наблюдаемым процессам мыслительного, познавательного характера. Поэтому анализ любого вида языковой деятельности раскрывает заложенные в ней бессознательно используемые когнитивные возможности и ресурсы, включая разного рода когнитивные модели и фреймы, как приоритетное направление лингвистического образования.

Возрастает роль дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой субстанцией компетенции коммуникативной и представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения.

В основе дискурсивной компетенции лежит понятие *дискурс*. *Дискурс* (от лат. *discursus* «беседа, разговор» фр. *discourse* «речь, выступление», англ. *discourse* "рассуждение письменное или устное, речь", нем. *Diskurs* "обсуждение, беседа, разговор" на разных языках означает речь, процесс языковой деятельности, способ говорения.

Для того чтобы обозначить специфику дискурса и его роль в обучении иноязычному профессиональному общению, необходимо, прежде всего, определиться с пониманием данного явления. Категория дискурса является одной из основополагающих категорий в коммуникативной лингвистике и социальных науках. Важным для понимания концепта «дискурс» является тот факт, что в английском языке слово «*discourse*» может быть существительным и глаголом. Следовательно, дискурс следует понимать, как не только процесс взаимодействия, но и что не менее важно, как и конечный результат мыслительной деятельности и коммуникации. Следует отметить, что дискурс представляет собой социальный процесс создания и репродуцирования смыслов. В контексте данной статьи полностью разделяем мнение М.Л. Макарова, полагая, что «само определение такой категории, как дискурс, уже предполагает некоторую идеологическую ориентацию, собственную точку зрения на изучение языка и языкового сообщения» [4].

Исследование межкультурного дискурсивного взаимодействия, рассматриваемого как процесс общения между коммуникантами, являющимися носителями разных языковых культур и, как следствие, разных культурных когнитивных моделей, ведется сегодня преимущественно с позиций социопрагматического подхода и представляет собой совершенно новое направление в анализе дискурса. Помимо собственно прагматических концепций, основу этого направления составляет также современный когнитивный подход к рассмотрению взаимоотношений языка и культуры, базирующийся на определении культуры как разделяемого всеми членами

Изучение дискурсивной деятельности человека в условиях межкультурной коммуникации с когнитивной точки зрения дает возможность описывать структуры репрезентации различных видов культурно обусловленного знания, а также их влияние на языковые стратегии дискурсивной деятельности, характерные для носителей конкретной речевой культуры. Такой подход к анализу дискурса напрямую связан с решением задачи изучения языкового образа мира, поскольку позволяет рассматривать дискурсивную деятельность человека как отражение в формах коммуникативного поведения национальной картины мира, а используемые в процессе коммуникации языковые средства – как способ выражения системы культурно обусловленных значений, репрезентирующих разделяемые членами социума знания, пресуппозиции, оценки и ценностные ориентации.

Для теории и практики обучения ИЯ важно понимание дискурса как сложного речевого произведения, которое не ограничивается рамками конкретного высказывания, а обладает определенными экстралингвистическими параметрами, такими как: говорящий, слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации. В зависимости от сферы деятельности можно выделить стереотипный набор

речевых действий, типичные ситуации общения, свойственные представителям конкретной профессии.

В контексте обучения устному иноязычному профессиональному общению, изучая особенности дискурса той или иной специальности, анализируя его форму и содержание, мы с неизбежностью входим в смысловое поле той области знания, из которой взят данный дискурс. Познавая же это специфическое поле, мы начинаем активно использовать характерные для данного дискурса выражения, тем самым обретая способность взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения. Некоторые дискурсы более предпочтительны, чем другие, в определенных условиях, но все дискурсы детерминированы [5]. В каждой определенной сфере профессионального общения осуществляется ориентированный выбор языковых средств, отражающих интенциональные установки коммуникантов.

В свете всего выше сказанного можно сделать следующий вывод: обучение иностранным языкам в неязыковом вузе, согласно современным целям образования и требованиям, предъявляемым специалистам, необходимо строить, исходя из парадигмы "дискурс – общение – межкультурная профессиональная коммуникация".

В данном контексте видится целесообразным рассмотреть и другой вопрос, непосредственно связанный с вышеизложенным видением, а именно: как организовывать обучение иноязычному профессиональному общению на основе отобранных языковых средств, т.е. какова специфика обучения терминологии в рамках парадигмы «дискурс-общение-межкультурная профессиональная коммуникация».

Как известно, отраслевая терминология, прежде всего, предназначена для обмена профессиональной информацией, т.е. для профессиональной коммуникации, применяется представителями определенной части общества и имеет прагматическую направленность. Формирование отраслевой терминологии как совокупности специальных лексических единиц, призванных номинировать определенные профессиональные понятия, является результатом развития научного знания, интеллектуальной и познавательной деятельности человека, позволяющим осваивать основные понятия определенной отрасли.

Значение слова рассматривается уже не просто как различные внутренние отношения тех или иных элементов в языке, а в связи с процессом познания мира, с мыслительной деятельностью человека и с его познавательными возможностями [5,6].

Рассмотрение разноязычных терминологий, как средства представления единой системы понятий, является одним из направлений антрополингвистических исследований, которые представляют особый интерес для ученых, работающих в области терминоведения, сопоставительной и когнитивной лингвистики. Одной из задач когнитивной лингвистики является изучение природы и типов взаимодействия знаний, используемых в процессе языковой коммуникации [7,8]. Отраслевая терминология, созданная для обмена профессиональной информацией, т.е. для профессиональной коммуникации, адресована определенной части общества и имеет ярко выраженный

прагматический характер. Формирование отраслевой терминологии как совокупности специальных лексических единиц, призванных номинировать определенные профессиональные понятия, есть итог развития научного знания, интеллектуальной деятельности человека, фиксирующей результаты познавательной деятельности и осуществляющей знакомство с основными понятиями определенной отрасли.

В плоскости дидактических разработок должны находиться вопросы, связанные с интенсификацией процесса обучения терминологии в неязыковом вузе. В первую очередь, как нам представляется, необходимо сформулировать основные требования к текстам, с которыми работают студенты самостоятельно или/и в учебном процессе по иностранному языку, поскольку основной единицей информации в процессе обучения по-прежнему является текст.

Отбор текстов различных типов целесообразно проводить на основе следующих критериев:

а) в первую очередь, характер отбираемых текстов определяют коммуникативные потребности учащихся в определенных типах текстов и терминов, распределенных по разным видам речевой деятельности, ориентированных на будущую профессию как для рецепции, так для продукции: тексты-дефиниции, описания, доказательства, инструкции, рефераты, аннотации;

б) градуировка по простоте/сложности проводится в зависимости от этапа обучения. Отбор текстов для обучения также осуществляется по насыщенности необходимыми терминами (от простых терминов на первом этапе обучения к сложным терминам – на втором и к сложным словосочетаниям и аббревиатурам на третьем этапе);

в) по каналу передачи: для студентов-нефилологов наиболее актуальны письменные тексты (печатные) и тексты с экрана компьютера, компьютерные аудиотексты;

г) отбор проводится по источнику/сфере применения:

– учебные тексты учебников/научные тексты (небольшая часть на третьем этапе обучения);

– интернет-тексты обоих типов (учебные и профессиональные): гипертексты, ссылки, справочные тексты, форумные посты и e-мэйл-тексты разного содержания;

д) систему работы с отраслевой лексикой наиболее оптимально строить на базе гипертекстов как в ходе аудиторных занятий, так и при самостоятельной индивидуальной работе студентов с компьютером и Интернетом.

5. Информационно-коммуникационная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции студентов-нефилологов

Специфика происхождения и образования терминов должна быть учтена в структуре учебника в виде специальных таблиц и положена в основу построения системы упражнений и заданий в соответствии с изучаемым «фреймом» и базовым текстом.

В качестве основных принципов отбора отраслевой терминологии для обучения студентов можно назвать следующие:

- принцип коммуникативной и профессиональной необходимости (потребности);
- принцип доминантности;
- принцип узнаваемости (интернациональности);
- принцип частотности;
- принцип легкости/трудности усвоения.

Остальные принципы отбора, актуальные для общеупотребительной лексики, для отраслевой лексики являются второстепенными.

С нашей точки зрения, работу над терминологической составляющей иноязычного научного текста целесообразно разделить на предтекстовый, интертекстовый, и гипертекстовый этапы.

Предтекстовое изучение специальной лексики

Обучающиеся знакомятся с терминами данной темы. Дается написание, транскрипция, толкование терминов на английском языке. Необходимо тщательное изучение профессионально ориентированной лексики на этом этапе, что обусловлено сложностью и новизной изучаемых терминов. Порой студенты затрудняются дать их правильное толкование. Целесообразно обращать внимание учащихся на следующие факторы.

1. Интернациональность терминологической лексики.
2. Способы словообразования.
3. Наличие в научных текстах определений, выраженных именем существительным.
4. Полисемия.
5. Синонимия терминов.
6. Антонимия.
7. Омонимия.
8. Лексическая сочетаемость.

Текстовый этап

Работа со специальным текстом по данной теме. В текстах выделены шрифтом термины и фразеологические единицы, которые отрабатывались в предтекстовых упражнениях. Осуществляется аналитическое, изучающее чтение с проработкой лексических и грамматических особенностей текста.

Послетекстовый этап

Упражнения послетекстового этапа могут быть направлены на решение следующих задач.

1. Закрепление терминологических единиц в речи.
Закрепление лексики упражнениями на обратный перевод.
Закрепление лексики в терминологических играх.
Закрепление лексики в вопросно-ответных упражнениях.
2. Обсуждение текста, дискуссия, в ходе которых задаются вопросы, требующие знания терминов и понимания текста.

На этом этапе реализуется анализ и моделирование профессиональной деятельности (квазипрофессиональная деятельность); имитация социального и профессионального взаимодействия средствами иностранного языка.

3. Контроль лексических навыков.

Формирование навыков монологической (диалогической) речи на материале проблемного характера

На этом этапе осваиваются широко используемые на практике графические способы представления информации. В методической литературе выделяют следующие способы графического представления информации: концептуальные, семантические, сетевые и ментальные карты; денотатные карты текста [9,10].

Улучшить понимание содержания текста, сформировать способы и приемы усвоения языкового материала, передавать содержание текста помогают и другие виды графических опор. К примеру, текст может быть структурирован в виде таблицы.

Предлагаемые способы введения, отработки и воспроизведения единиц профессионального лексикона могут изменяться и дополняться в зависимости от специфики аудитории, цели, этапа обучения. Обеспечивая индивидуализацию обучения, организуя самостоятельную работу студентов, используя различные организационные формы обучения.

...

1. Асламова Т.В. Дикурсивная прагматика как основа развития межкультурной компетенции // Слово, высказывание, текст в прагматическом и культурологических аспектах. 2012. Челябинск. Т. 2. С. 89-91.

2. Баценко И.В. Семантическое картирование как способ работы над лексическим материалом // Замежныя мовы у Рэспубліцы Беларусь. № 2. 2002. С. 26–30.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2004.

4. Глобализация и образование. Болонский процесс: Материалы «круглого стола». Вып. 2. М.: Альфа-М., 2004. С. 17.

5. Зырянова О.Б. Способы и приемы усвоения языкового материала при пересказе текстов. ИЯШ, 2004. С. 57-58.

6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Генозис, 2003. 280 с.

7. Швецова Е.В. Модификация концепта «гражданин» в культурно-временном пространстве // Интеграция науки и практики, вопросы модернизации, проблемы совершенствования в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии, политологии, филологии, философии, социологии, информатике, технике, математике, физике. 2014. 158 с.

8. Лейчик В.М., Шелов С.Д. Российское терминоведение: опыт синтеза «старой» и «новой» парадигмы // Науч.-техн. терминология. М., 2004. Вып. 1. С. 45-48.

Глава 5.

Инновационные системы профессиональной подготовки

Багдасарова Э.В.

Модернизация образования предполагает ориентацию не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей. В процессе педагогической деятельности стараются формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Приоритетным направлением развития деятельности стала гуманистическая направленность обучения, при котором ведущее место занимает личностный потенциал (принцип). Он предполагает учет потребностей и интересов обучающегося, реализацию дифференцированного подхода к обучению. Учитывает закономерности современного креативного образования, тематическим ядром которого являются креативная и **лично ориентированная парадигмы**.

Современное занятие – это один из инструментов воспитания и всестороннего развития личности, направленный на будущее студента, на синтез его личной неповторимости и профессионализма.

Перед преподавателем встает проблема: найти такую технологию обучения студентов, которая позволила бы им быть активными её субъектами, самостоятельно владеющими знаниями и решающими познавательные задачи.

Одной из концепции, позволяющей соблюсти баланс, является концепция непрерывного формирования творческого мышления и развития творческих способностей обучаемых, с активным использованием теории решения изобретательских задач НФТМ-ТРИЗ под руководством М.М. Зиновкиной [1].

В основе используемых в ТРИЗ-педагогике средств лежит проблемно-поисковый метод и самостоятельная творческая деятельность учащихся, направленная на получения конечного результата, минуя метод проб и ошибок.

В результате работы в группе, учащиеся устанавливают причинно-следственные связи, применяют знания не только в знакомой, но и в новой ситуации.

Нетрадиционные формы проведения занятий дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, науке, а также развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний. Сама организация такого занятия подводит учащихся к необходимости творческой оценки изучаемых явлений.

НФТМ-ТРИЗ возникла как теория решения изобретательских задач в технике. Однако вскоре встал вопрос о возможности ее применения в других областях деятельности человека. Новое направление НФТМ-ТРИЗ-педагогика

опирается на разработанные в рамках теории решения изобретательских задач методы: операторы снятия стереотипов, приемы разрешения противоречий, алгоритмы решения творческих задач и другие решательные механизмы НФТМ-ТРИЗ. В то же время ТРИЗ-педагогика не пренебрегает другими методами, используя их как вспомогательные. В НФТМ-ТРИЗ-педагогике накоплен опыт преподавания методов решения творческих задач различным возрастным группам – от детей дошкольного возраста до студентов и взрослых специалистов.

Элементы Теории решения изобретательских задач широко применяются в процессе обучения иностранному языку в контексте разработки инновационной системы профессиональной подготовки. Происходит обучение, прежде всего, не конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного усвоения знаний (умению учиться). Одно из самых принципиальных отличий от традиционного подхода – это переход от структуры содержания «по дисциплинам» к структуре «под проблему».

Традиционная вертикальная интеграция знаний происходит на основе двух принципов: дидактического принципа «от простого к сложному» и принципа линейного планирования. Принцип линейного планирования подразумевает последовательное прохождение тем так, чтобы предыдущая была содержательно связана с последующей или чтобы последовательно были пройдены все аспекты более крупной темы. Однако специфика воспроизведения иностранной речи предполагает знание одновременно нескольких компонентов из различных аспектов языка, а не изучение их последовательно на каждом занятии, поэтому необходимо перейти от линейного планирования к сетевому, которое позволяет одновременно работать с сетью понятий [2].

В университете на учебных занятиях по английскому языку разработан механизм перехода от линейного планирования к сетевому. Научно обоснованы и экспериментально апробируются четыре основные модели сетевой интеграции:

- 1) модель взаимной поддержки;
- 2) модель многосторонних представлений;
- 3) модель интегрированных умений;
- 4) модель комплексных проблемных задач.

Модель взаимной поддержки предполагает целенаправленное использование ресурсов одного учебного предмета для улучшения результатов другого предмета. Общими для всех дисциплин являются умения учиться и познавательные умения как технология в рамках умений учиться. Особо следует выделить умение работать с текстом как на русском, так и на иностранном языке. Выделение умений учиться, как интегрированных может существенно решить проблемы обучения иностранному языку, так как данные умения позволяют впредь самостоятельно добывать новые знания.

Для успешной интеграции знаний с потребностями студента необходимо развивать на занятиях по иностранному языку все компоненты умений учиться. Даже умения работы со знаниями в основном формируются как умения запоминать и использовать готовые знания. Но проблема о

необходимости учить завтрашним знаниям, которых еще нет, требует нового содержания умений работы со знаниями. Это – умения самостоятельно добывать новые знания или познавательные умения. Новые знания возникают от проблемы: когда что-то нельзя сделать, что-то нельзя объяснить. Частью познавательных умений являются умения решать проблемы, для формирования которых необходимо освоение технологий работы с проблемами.

Эта модель позволяет рационализировать освоение обобщенных познавательных умений: узнать, использовать, преобразовать, синтезировать.

У педагога, использующего даже элементы НФТМ-ТРИЗ, студенты занимаются с увлечением, без перегрузок осваивают новые знания, развивают речь и мышление, осваивают иностранный язык без зубрежки. НФТМ-ТРИЗ – один из приемов активизации учебного процесса, развивающий креативность студентов. НФТМ-ТРИЗ – это новое слово в проблемном обучении, так как не просто ставит студентам проблемы, но дает конструктивные пути их решения, помогая достижению успешности в решении проблем.

Фактическая задача метода мозгового штурма заключается в том, что все участники свободно предлагают решения обсуждаемого вопроса, никто не может прямо или косвенно относиться критически к чужой идее, каждый человек должен одобрять других настолько это возможно, каждый человек должен создавать или воодушевлять других на создание максимально возможного количества идей, независимо от их абсурдности. Скорость, количество и непосредственность являются девизом этого процесса. Четкое следование такой стратегии необходимо, поскольку помогает сломать неосознанные ограничения и предубеждения, которые присутствуют в нашем мышлении в обычной обстановке, и позволяет нам быть по-настоящему творческими.

Особенность данного занятия по практике перевода состоит в том, что используется коммуникативная процедура мозгового штурма. Данный метод интерпретируется не только как эвристический метод, но и как диалогический.

Как известно, процедура мозгового штурма включает следующие основные стадии:

1. презентацию проблемы обсуждения и условий обсуждения;
2. стадию генерации идей;
3. стадию критики, защиты, обсуждения идей;
4. итоговую стадию принятия решения или обобщения результатов.

На стадии генерации идей запрещается критиковать какие бы то ни было предложения и мысли, даже самые непонятные и нелепые. Строгое соблюдение процедуры позволяет развести во времени генерацию идей и их критику, что минимизирует стрессы в процессе генерации идей и повышает тем самым продуктивность мышления. Но следует учитывать и то, что весь позитивный результат 1-3 стадий может при неправильной организации дезавуировать 4-я стадия. К примеру, если из всех наработанных идей, к воплощению будет принята одна, а остальные – просто отброшены. Снизить дискомфорт может помочь так называемый документируемый «банк идей»

и др. Совмещение либо разворачивание стадий метода может образовывать массу его модификаций.

Метод мозгового штурма (мозговая атака, brainstorming) рассматривается не только как эвристический (что традиционно для его описаний), но и как диалогический. Отнестись к мозговому штурму, как к методу диалогическому позволяют диалогические модели отечественной школы диалога культур (В.Библер, С.Курганов и др.), дополненные собственными интерпретациями:

диалог-наведение (переформулирование повествовательных реплик в вопросительные): используется на всех стадиях, включен в другие модели диалога;

диалог-спор (термин диалога культур; экспрессивный диалог, призван способствовать порождению идей и развертыванию их до социально оформленных видов, не спор ради спора) используется

а) на стадии критики – по преимуществу;

б) на стадии генерации идей – как скрытый диалог-спор: генерируемые и внешне не оспариваемые идеи могут сами по себе выражать полярные точки зрения, а, следовательно, процесс генерации идей может проходить в режиме когнитивного конфликта, что имманентно диалогу-спору;

в) на итоговой стадии – по причине возможной фиксации неразрешенных когнитивных конфликтов;

диалог-согласие (термин школы диалога культур; стремление к обобщению результатов осмысления в ходе диалога-спора, создание единого смыслообраза) используется

а) на итоговой стадии – по преимуществу;

б) на всех стадиях – поскольку добровольное участие и подчинение правилам уже есть проявление согласия.

Цель урока:

Организовать осмысление явлений переводческих трансформаций в режиме диалога, в режиме свободы и уважения мнений ВСЕХ участников диалога. Создать интеллектуальную атмосферу, способствующую востребованности как репродуктивных, так и продуктивных сторон интеллекта студентов. Оптимально задействовать такие «спутники» процесса мышления студентов, как

1) потребность в визуализации (как образно-символической, так и вербально-понятийной)

2) потребность устно-речевого проговаривания и интонирования возникающих мыслей.

Целесообразность использования медиапродукта на занятии по системе НФТМ-ТРИЗ:

1. недостаточное количество информационного материала в существующих учебно-методических пособиях

2. повышение эффективности усвоения учебного материала за счет одновременного изложения преподавателем необходимых сведений и показа демонстрационных фрагментов

3. формирование информационной культуры и компетентности студентов

4. формирование профессиональной культуры и компетентности студентов.

Краткое описание содержания интерактивных учебных кадров презентации

Слайд 1 – теория: перевод слов и словосочетаний, не имеющих лексических соответствий, «значки» – гиперссылки: словарь, проблема, упражнения.

Слайд 2 – теория: переводческая транслитерация, транскрипция, калькирование, их значения, «значки» – гиперссылки: подумайте вместе.

Слайд 3 – теория: Требования к адекватности письменного перевода художественных произведений, «значки» – гиперссылки, мудрые мысли.

Слайд 4 – теория: Особенности перевода имен собственных с английского языка на русский.

Слайд 5 – практика: отрывок перевода переводчика Ю. Мачкасова.

Слайд 6 – практика: отрывок перевода переводчика И. Оранского.

Слайд 7 – Сводная таблица разных переводов собственных имен и названий вымышленных школьных предметов из всех текстов переводов.

Слайд 8 – Словарь: определения слов «to scribble down», «to topple out of sight», «squeak», «fungi», «to drone on», «to ward off».

План занятия

№	Структурные элементы	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
1	Организационный момент. «Мозговой штурм»	Вызов студентов на «мозговой штурм»: с какими способами трансформации, изученными вами вы ожидаете столкнуться? Запись на доске ответов студентов	Методом «мозгового штурма» дают быстрые краткие характеристики способам	2 минуты
2	Теория: переводческая транслитерация, транскрипция, калькирование	Организация работы с теоретическим материалом слайда № 2. Разъяснение и дополнения	Делают необходимые записи в тетрадях, задают вопросы к теоретическому материалу	3 минуты
3	Словарная и текстовая работа	Организация работы со словарем и текстом (преподаватель – группа)	Делают записи в тетрадях	
4	Теория: Требования к адекватности письменного перевода художественных произведений	Организация работы с теоретическим материалом слайда № 3, разъяснения и дополнения	Делают необходимые записи в тетрадях, задают вопросы	3 минуты

№	Структурные элементы	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
5	Практика: анализ переводов выполненных студентами	Формирование групп и организация работы в группах	Выполняют практическое задание по группам	24 минуты
6	Постановка проблемы	Выбор наиболее успешных переводов в отдельной группе (анализ перевода по предложениям)	выполнение заданий по группам	10 минут
7	Теория: Особенности перевода имен собственных с английского языка на русский.	Организация работы с теорией слайда № 4, дополнения	Просматривают материал, делают записи в тетрадях	5 минут
8	Практика: анализ переводов выполненных студентами	Формирование новых групп и организация деятельности в группах	Выполняют практическое задание	25 минут
9	Практическая работа со слайдом №7	Анализ предложенных способов и обсуждение «народного перевода»	Выполняется в группе, выносятся решения по адекватности.	
10	Рефлексия	Подведение итогов и организация работы «Анализ результатов сопоставительной работы»	Высказывают собственное мнение, делают выводы	5 минут

Необходимое оборудование и материалы для занятия: компьютерный класс с проектором и экраном, тексты переводов части произведения Джоан Роулинг «Гарри Поттер», выполненные известными переводчиками Ю. Мачкачевым и И. Оранским, переводы, выполненные самими студентами.

...

1. Зиновкина М.М., Утёмов В.В. Обновление основных программ общего образования через принципы педагогической системы НФТМ-ТРИЗ в условиях реализации ФГОС // Концепт. 2015. № 12 (декабрь).

URL: <https://e-koncept.ru/author/208>

2. Зиновкина М.М., Гареев Р.Т., Горев П.М., Утёмов В.В. Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ.

URL: <http://www.slideshare.net/ivanov1566334322/800-49063498>

Глава 6.

Педагогические системы.

Прошлое. Настоящее. Будущее

Володина Е.В., Володина И.В.

*Только человеческий интерес
служит движущей силой науки
В.Е. Фортков*

Исследователи считают, что социальные системы, к которым относятся и педагогические системы, развиваются аналогично техническим системам. Традиционная система образования ведет свою историю от Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского и др. Линия жизни традиционной системы имеет следующие этапы: период зарождения и становления системы; период бурного развития системы; период угасания системы и ухода; на смену уходящей системы зарождается новая система. М.М. Зиновкина отмечает, что «анализ концепций, существовавших до конца 20 века, показывает как передовой педагогический опыт поворачивает вектор обобщенной педагогической мысли в сторону формирования интеллектуального потенциала личности, творческого мышления, формированию высоко духовной, физически здоровой личности, при этом в учебном процессе реализуются дидактические принципы: поисковой деятельности, творческого саморазвития и самореализации, сотворчества, синтеза проблемности и алгоритмизации предметного содержания, системности мышления, демократизации учебного процесса и др.» [1, с.99].

А.Н. Новиков выявил, что объектом дидактических и методологических исследований достаточно долгое время был процесс формирования знаний, умений, навыков (ЗУН) и «... это стало крупнейшим просчетом всей отечественной педагогики. А теперь мы говорим о необходимости педагогики, направленной на развитие личности, что существенно меняет не только направленность и содержание педагогических исследований, но и всю образовательную практику» [2].

Суть педагогических инноваций рассматривается с различных точек зрения. Переход России на инновационный путь развития поставил перед педагогической наукой необходимость подготовки профессионалов нового типа. Новая образовательная парадигма требует новых целей образования, ориентированных на развитие личности, формирование «инструментов» деятельности и познания. Особое значение приобретают подготовка кадров, формирование человеческого капитала, обладающего высоким уровнем готовности к инновационной деятельности. Важным компонентом успешной

подготовки будущего специалиста, живущего в глобальном, взаимозависимом мире, становятся все виды коммуникации, взаимодействия и взаимодействия. Под готовностью к инновационной деятельности специалиста будем понимать интегративную совокупность свойств и качеств личности, предполагающую владение:

- общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, обеспечивающей специалисту готовность к коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности;

- современной методологией профессиональной творческой деятельности;

- сформированными «инструментами познания» (творческим мышлением);

- развитыми профессионально-значимыми личностными качествами, обеспечивающими ему возможность выполнять инновационную деятельность в отношении объектов и видов его профессиональной деятельности. При выборе профессиональных решений главным источником прибавочной стоимости в интеллектуально-информационном обществе становится, по мнению исследователей, «энергия человеческого мозга», который способен создавать знания и на их основе разрабатывать и материализовывать новые продукты. Сложнейшие требования, предъявляемые рынком интеллектуального труда к специалисту, не могут быть обеспечены традиционной сложившейся системой образования. Нужны новые дидактические принципы, при реализации которых студент из объекта обучения становится субъектом развития. Преподаватель включает студента в учебный процесс, схемой познавательной деятельности которого является поисковая творческая деятельность.

Особая роль при формировании готовности будущих специалистов к инновационной деятельности отводится иностранному языку. Основной целью изучения иностранного языка специалистами на современном этапе является достижение практического владения языком, позволяющего использовать его в профессиональной деятельности, включая инновационную. В настоящее время в конкурентоспособном изделии должно быть реализовано 50 – 60 новых технических идей и разработчик должен быть осведомлен о современном состоянии развития науки и техники в соответствующей области. Как известно, около 80 % технической информации публикуется на английском языке. Следует также отметить ее лавинообразный рост. Поэтому все большую важность приобретает способность осуществлять поиск нужной информации на английском языке и способность к её анализу. В национальной рамке квалификаций (далее – НРК) РФ выделены 12 наиболее значимых характеристик профессиональной деятельности человека для формирования дескрипторов. Характеристика развития коммуникативной составляющей входит в их состав. Анализируя документ «Национальная рамка квалификаций Российской Федерации» (В.И. Блинов, Б.А. Сазонов, А.Н. Лейбович, О.Ф. Батрова, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина), «которая призвана

стать одним из документов новой системы нормативно-правового обеспечения сопряжения сфер труда и образования, ориентированной на условия рыночного статуса российской экономики и её гармонизации с общеевропейскими рынками труда и образовательных услуг». Следует отметить, что дескрипторы квалификационных уровней, раскрытые через ряд обобщенных показателей профессиональной деятельности по показателю «наукоемкость деятельности», содержат требования: самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации (6 уровень); определение источников и поиск информации, необходимой для развития деятельности (7 уровень). Оценка и отбор информации, необходимой для развития деятельности (8 уровень) [3, с. 302 –303]. Таким образом, процесс работы с информацией усложняется. Это еще раз подчеркивает необходимость знания профессиональной терминологии на иностранном языке. Кроме того, в настоящее время особую важность приобретает разработка инновационных товаров, процессов, услуг и их коммерциализация. Терминология по инновационной деятельности регламентирована документами как в России, так и за рубежом. Овладение иностранным языком, осуществление профессиональной коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности рассматриваются в настоящее время как важный фактор профессионального становления студентов и их конкурентоспособности на рынке труда. Конкурентоспособность специалистов и конкурентоспособность фирм взаимосвязаны и взаимозависимы. Под готовностью к профессиональной коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности принимаем владение всеми видами речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) при решении профессиональных задач (создание инновационных продуктов, процессов и услуг).

Авторские разработки

Для формирования готовности студентов вуза к инновационной деятельности средствами иностранного языка авторами статьи был разработан ряд нововведений:

1. Модель образовательного пространства (рис. 1), базирующаяся на компетентностном, коммуникативном и лингвосоциокультурном подходах, компьютерных технологиях, междисциплинарных связях [4].

2. Модель формирования толерантности у студентов вуза в процессе языковой подготовки (рис. 2) [5].

3. Модель формирования готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности у студентов вуза (рис. 3). Модель разработана на основе концепции единства языка, мышления и культуры и современных научных представлений о структуре общения [6, с. 199], а также модели образовательного пространства и модели формирования толерантности.

4. Учебно-методическое пособие «InnovationsandInnovationActivity» (содержащее терминологическую базу по инновационной деятельности, определения инноваций, их классификацию на русском и английском языках). Это пособие является универсальным модулем для формирования

терминологической базы английского языка по инновационной деятельности и дополняет профессиональный тезаурус студентов, магистрантов и аспирантов по различным направлениям подготовки.

5. Учебно-методическое пособие «Страноведение Великобритании» [7] содержит терминологический минимум и языковые реалии, связанные с географией, государственным устройством, природными условиями, населением и экономикой Великобритании. Сформировать готовность к коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности невозможно без знания лингвосоциокультурного фона и страноведческих реалий (интеграция компонентов культуры посредством изучаемого языка).

6. Вопросо-ответный развивающий прием. Структура приема состоит из:

- алгоритма, последовательно включающего студента в мыслительную деятельность;

- классификатора вопросов;

- перечня (операции, формы и функции мышления) [8].

Кроме того, авторами были разработаны педагогические условия реализации этих нововведений (обоснованы технологии, формы и методы обучения: разработаны педагогические игры [9], темы дискуссий, эссе, докладов, презентаций, спланирован эксперимент и разработан фонд оценочных средств [10, с.75–77]; [11, с. 198–201]; [12, с. 315–318]; методы активизации мышления [8, с. 79–81].

Следует различать следующие понятия: цель обучения и задача обучения. Задача обучения – это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий. В методике традиционно выделяют следующие цели обучения: практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую. Рассмотрим на примере обучения иностранному языку в высшей школе взаимосвязь практической цели обучения и задач: предметных, языковых, речевых, общеучебных, социокультурных, профессиональных. Эта взаимосвязь предложена А.Н. Щукиным [13, с.116]. Профессиональные задачи – это информационные, регулятивные, контактоустанавливающие, оценочные. Речевые задачи – это аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод. Социокультурные задачи – это страноведческие, лингвострановедческие, социокультурные. Предметные задачи – сферы общения, темы общения, ситуации общения, коммуникативные интенции общения. Языковые задачи – фонетика, графика, орфография, словообразование, морфология, синтаксис, лексика. Общеучебные задачи – умения работать с книгой, делать записи, пользоваться ТСО и т.д. [13, с.116].

Наиболее оптимальными для гуманитарного подхода можно считать диалоговые, игровые, проективные (проектные), исследовательские технологии. При обучении иностранному языку используем следующие методы: прямые (когнитивные, интуитивные), сознательные, комбинированные, интенсивные.

Создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, задача вряд ли осуществимая. Оптимальность метода определяется конкретными условиями и целями обучения. Пример конференции приведен Е.В. Володиной [14, с. 156 –159].

МДС – междисциплинарные связи

Рис. 1. Модель образовательного пространства (авторская модель Володиной И.В.)

Рис. 2. Модель формирования толерантности (авторская модель Володиной И.В.)

Рис. 3. Модель формирования готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности у студентов вуза (авторская модель Володиной И.В.)

Использование компетентностного подхода в современном высшем образовании усиливает акцент на результатах обучения. Происходит перенос акцента с содержания (что преподают педагоги) на результат (что студент будет в состоянии делать). В этом заключается одно из центральных изменений в образовательном процессе, связанное с введением компетентностного подхода. Например, специалист (инженер) согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки "Наземные транспортно-технологические средства" специализация "Автомобили и тракторы" должен обладать следующими компетенциями: общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и профессионально-специализированными, а также владеть иностранным языком как инструментом профессионального иноязычного общения. Следует отметить, что компетенции многофункциональны, надпредметны и междисциплинальны, так как обеспечивают личностное развитие обучающегося и могут быть сформированы лишь всеми предметами образовательного процесса с использованием междисциплинарных связей. Огромное значение при формировании компетенций отводится иностранному языку.

В соответствии с ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки и специальностям реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе вуза активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой. Для формирования и развития профессиональных навыков мы используем следующие активные и интерактивные формы проведения занятий: семинары (проводимые в режиме диалога и полилога), дискуссии, компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных проблемных ситуаций, тренинги, групповые дискуссии, круглые столы, работы студенческих исследовательских групп, презентации, а также рефераты, эссе, доклады на научных студенческих конференциях, участие в олимпиадах. В своей работе мы используем таблицу: "Компетентностные" организационные формы активного и интерактивного обучения, составленную на основе экспертизы мнений 45 преподавателей и руководителей кафедр вузов России [3, с. 309–311]. В настоящее время наибольшее затруднение вызывает работа по созданию независимой оценки квалификаций. Изучение системы независимой оценки квалификаций в Германии дает возможность показать некоторые возможные пути решения, и в то же время акцентировать внимание на проблемных зонах. В Германии итоговый экзамен проводится в два этапа.

Экзамены проводят торгово-промышленные и ремесленные палаты. Так обеспечивается независимость оценки, которая является неотъемлемой завершающей частью образовательного процесса.

Таким образом, научный поиск методов реформирования образования ведется в различных направлениях и одно из главных направлений – подготовка студентов к инновационной деятельности и к коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности. Такие специалисты востребованы на рынке труда в настоящее время и будут востребованы в будущем.

1. Зиновкина М.М. Креативное инженерное образование. М.: МГИУ, 2003. 370 с.
2. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. М.: Эгвос, 1999. 104 с.
3. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. М.: Юрайт, 2016. 315 с.
4. Любимова Т.Д., Володина Е.В., Володина И.В. Модель образовательного пространства при формировании готовности будущих специалистов (инженеров) к инновационной деятельности средствами английского языка // Образование, наука, научные кадры. М.: Юнити-Дана, 2013. № 6. 163 с.
5. Володина И.В. Модель формирования толерантного поведения в процессе языковой подготовки специалистов // Среднее профессиональное образование. М., 2014. № 4. С. 31–35.
6. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2004. 432 с.
7. Володина Е.В., Володина И.В. Страноведение Великобритании. М.: Спутник +, 2015. 135 с.
8. Любимова Т.Д., Володина Е.В., Володина И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе // Теория и инновационные педагогические технологии. Монография. М.: Спутник+, 2011. 136 с.
9. Володина Е.В. Формирование профессионально-направленной подготовки специалистов (инженеров) средствами английского языка с применением педагогических игр // Молодой ученый. 2013. № 8. С. 385–387.
10. Володина Е.В., Володина И.В. Формирование готовности к инновационной деятельности как средство профессионализации студентов вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, 2015. № 3 (33). С. 75–77.
11. Володина И.В. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности средствами иностранного (английского языка) в образовательном процессе вуза // Образование, наука, научные кадры. М.: Юнити-Дана, 2014. №1. С. 198–201.
12. Володина И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку инновационных менеджеров в техническом вузе // Молодой ученый, 2012. № 8. С. 315–318.
13. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактические основы. М.: Икар, 2012. С. 322.
14. Володина Е.В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов профессионального обучения: Дисс. канд. пед. наук. М., 2008. 159 с.

Глава 7.

Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор обеспечения эффективности образовательного процесса

Клименко И.Л.

Самая динамичная и эффективная составляющая человеческого капитала – образование и культура, степень владения научными знаниями и информацией.

Успешное развитие современного образования невозможно без всесторонней гуманизации, одного из основных императивов, определяющих развитие человеческого сообщества, глубокого поворота к развитию его способностей и творческого потенциала.

В обществе все более ощущается потребность в гармонично развитой личности, легко адаптирующейся к быстро изменяющимся условиям и технологиям.

Современный человек должен творить себя, но в этом ему должно помочь общество, а именно модернизированная система образования и воспитания. Для этого требуются кардинальные перемены в содержании образования, ориентированного на развитие личности, на формирование у нее ряда креативных качеств, ведущими из которых являются:

- высочайшая работоспособность;
- умение отстаивать свои позиции и независимость;
- владение методами и средствами решения творческих задач;
- способность преодолевать психологическую инерцию мышления;
- гибкость ума, способность генерировать сильные оригинальные и высокоэффективные идеи.

Это, в свою очередь требует новых подходов, разработки новых дидактических принципов и корректировки традиционно существующих, разработки новых, адекватных новым целям, креативных инновационных педагогических технологий.

Переход на двухуровневую систему высшего образования, значительно повысил требования к процессу обучения, который осуществляется в соответствующей образовательной среде и образовательном пространстве в целом.

В официальном глоссарии федеральных государственных образовательных стандартов образовательная среда определяется как совокупность факторов, формируемых укладом жизнедеятельности школы: материальные ресурсы школы, организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат [9]. Это определение можно расширить для любого учебного заведения.

В современной педагогике понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» трактуют по-разному. Для уточнения обратимся к философскому и толковому словарям.

«Пространство и время – философские категории, посредством которых обозначаются формы бытия вещей и явлений, которые отражают, с одной стороны, их событие, сосуществование (в пространстве), с другой – процессы смены их друг другом (во времени), продолжительность их существования [7]».

«Среда – совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества. Социально-бытовая обстановка, в которой живет человек, окружающие условия, совокупность людей, связанных общностью условий, обстановкой [6]».

Таким образом, мы понимаем, что пространство связано с формой существования материи, тогда как среда – это некий комплекс условий для осуществления или протекания определенного процесса.

В педагогике понятия образовательного пространства и образовательной среды зачастую смешиваются. При этом некоторые исследователи полагают, что понятие «образовательная среда» включено в более общее понятие образовательного пространства. Существует мнение, что образовательное пространство формируют такие необходимые факторы для передачи опыта от поколения к поколению, как информационное обеспечение, инфраструктура, определенные социальные условия. Хотя последние, казалось бы, являются составляющими среды.

В этой ситуации важно точно понимать значения одного и другого термина. А.М. Новиков четко соотносит образовательное пространство с организационной структурой и участниками образовательного процесса, а образовательную среду – с условиями и потенциалом данной организационной структуры. «Образовательное пространство – совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [5]. «Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [там же, 5]. В данных определениях развивается философское понятие пространства и среды применительно к процессу образования.

Другие исследователи, например, Л.Н. Бережнова, считают, что «образовательная среда – специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему предоставляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих Человеку познавать Мир и себя в Мире» [1].

Среди зарубежных исследователей к проблеме определения образовательной среды обращался Дж. Дьюи. С его точки зрения, окружающая среда включает в себя ряд внешних условий, которые могут способствовать успешности или затруднять «деятельность, характерную для живого существа» [3].

С.Т. Шацкий полагал, что школа и ее среда способствуют формированию таких качеств в человеке, которые не развиваются во внешкольной среде, так как именно при формировании школьной среды отбираются наиболее благоприятные факторы, влияющие на развитие ребенка [8].

Сторонники культурно-исторической концепции развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) считают, что среда, в которой осуществляется становление личности, может являться объектом преобразования в процессе человеческой деятельности.

Современные исследователи также полагают, что образовательная среда должна способствовать становлению личности обучающегося. Они считают, что образовательная среда – это социокультурное окружение обучающегося, которое создано естественно или искусственно, и включает в себя различные виды средств и содержания образования для обеспечения продуктивной деятельности.

Исследователи личностно ориентированного подхода считают, что обучающийся развивается во внешней среде, характеристики которой имеют большое значение как для него самого, так и для процесса его обучения. При таком подходе образовательная среда способствует гармоническому развитию личности, а само обучение строится так, чтобы обучающийся мог максимально полно раскрыть свои способности, усовершенствовать свою личность. При отсутствии внешнего принуждения широкое применение творческих заданий создает необходимую атмосферу как для совместной, так и самостоятельной творческой работы обучающихся.

При применении личностно ориентированного подхода к обучению в высшей школе сами формы учебной деятельности должны быть другими: они должны быть связаны с творческой деятельностью – проектами, исследованиями, обсуждениями и пр. При этом образовательная среда должна быть более насыщенной и разнообразной, чем при традиционном подходе к обучению. Важную роль в этом играет ее организация. Образовательную среду необходимо целенаправленно развивать, и ее проектированием должен заниматься преподаватель. «В свойствах среды и в стиле взаимодействия воплощаются ценности педагогов, их представления о нормах и идеалах образовательной деятельности» [2]. Открытость, доброжелательный стиль взаимодействия между преподавателем и студентом в течение процесса обучения, разнообразие источников информации и широкий ассортимент технических средств обучения, безусловно, оказывают положительное влияние на обучение.

Важным фактором, влияющим на организацию образовательной среды, способствующей развитию личности студента, является многообразие источников информации. Применение различных подходов и систем взглядов при объяснении одного и того же феномена способствует развитию самостоятельности студента, помогают ему определить и индивидуализировать свой путь обучения, выбрать свою траекторию обучения. Исследователи полагают, что качество среды, позволяющее поддерживать и стимулировать творческую сторону учебной деятельности, то есть активность образовательной среды, способствует гармоническому развитию личности.

Студент при личностно ориентированном подходе имеет возможность самостоятельно определять уровень и скорость освоения учебного материала. Следовательно, результат обучения для каждого студента должен также быть своим, и заранее предсказать, каким именно он будет в каждом конкретном случае, невозможно с абсолютной точностью. Однако благоприятная образовательная среда будет способствовать стимулированию личной заинтересованности, ответственности в принятии решений, связанных с учебной деятельностью, другими словами, будет участвовать в процессе становления личности студента.

Особенную значимость при этом приобретают специально сформулированные задания, не предполагающие заранее известного ответа, а стимулирующие самостоятельную и, более того, творческую деятельность студента. Такая деятельность, если она ему действительно интересна, заставляет его обращаться к различным источникам, изучать варьирующиеся мнения и подходы. В процессе поиска студент может исследовать материал, который связан с предметом косвенным образом, но представляет для него интерес. Такая цепочка может далеко увести от изучаемого предмета, но поисковая деятельность более полезна, чем пунктуальное следование заданной процедуре изучения предмета. При самостоятельном исследовании получаемая информация приобретает особую ценность, так как она удовлетворяет интересы студента на данный момент. Может показаться, что такое беспорядочное изучение предмета не приведет к результату, ожидаемому от целенаправленной деятельности, однако оно имеет право на существование, если согласиться с тем фактом, что сама организация учебного процесса не ограничивается традиционными формами и методами. В современном обществе к качеству профессионального образования предъявляются особые требования, поскольку меняется отношение к труду, интересы человека смещаются к творческой деятельности и к развитию своего потенциала. Достижение сформированных на высоком уровне профессиональных умений (или компетентности, или грамотности, если пользоваться терминологией различных педагогических подходов) является одним из наиболее значимых результатов обучения. В связи с ними перестраиваются образовательные программы в высшем профессиональном образовании. Следовательно, изменениям должны быть подвержены все составляющие процесса обучения, и образовательная среда в том числе.

Некоторые исследователи (В.С. Меськов и А.А. Мамченко), говоря о том, что постиндустриальное общество является информационным, строят постнеклассическую методологию, рассматривающую Универсум как мир информационных объектов, а любую деятельность – как информационную активность субъекта в определённой среде. «Среда – динамический набор возможностей (для трансформации), идентифицируемых субъектом; базовая составляющая, связанная с субъектом аналогом отношения дополнительности, дополнение субъекта до возможного мира [4]». Рассматриваются нормированные среды (в которых субъект может трансформироваться, но сами среды закрыты для данного субъекта, он не может на них повлиять) и субъектные среды (в которых субъект может трансформироваться сам и

наделить субъектностью среду: субъектно-ориентированную и субъект-субъектную) [там же, 4].

Итак, если среда – это условия осуществления учебного процесса, какое влияние может студент оказывать на среду? Из определений видов сред следует, что в случае нормированных сред, а такая среда типична для традиционной педагогики, – никакого, поскольку это влияние не принимается во внимание. Образовательная среда организуется в соответствии с требованиями учебной программы, по заказу общества.

В субъектно-ориентированной среде, которая, по нашему мнению, ассоциируется с личностно ориентированным обучением, студент изменяет среду вместе с преподавателем в соответствии с целями обучения и перспективами его результатов. Субъект-субъектная среда – порождение обучающегося и обучающего в соответствии с нуждами процесса в данный момент. Такая организация среды соотносится со способом организации и целями обучения в постиндустриальном обществе.

Какова при этом роль преподавателя в организации образовательной среды? *Традиционный (когнитивный) подход к обучению подразумевает систематическую передачу знаний, умений и навыков, ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению общественного строя.* Предполагается, что их усвоение позволит индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого уровня по сравнению с уже освоенными. Поэтому в традиционной педагогике внимание уделяется, в основном, образовательным и воспитательным целям при обучении, однако взаимное влияние образовательной среды и студента практически не рассматривается. Под воспитательными целями подразумеваются те, которые направлены на формирование личности в рамках требований со стороны государства. В каком-то смысле это имеет отношение к среде, однако, скорее, роль преподавателя сводится к поддержанию дисциплины и порядка в процессе обучения, установлению положительного отношения к учебе, контролю над соблюдением правил поведения и т.д.

При личностно ориентированном подходе роль преподавателя изменяется. Вместо единственного источника правильной информации он становится организатором поиска и обработки информации из разных источников, советчиком при выборе методов исследования и т.д., иными словами, фасилитатором учебного процесса. При этом его задача – организация среды, благоприятствующей эффективному и успешному обучению (общий настрой, эмоции в группе, похвала и критика, оценка вместе с обучающимися их неудач и достижений). При этом преподаватель учится «вместе» со студентом. Они вместе познают мир различными способами, подстраиваясь под темп и интересы студента. Преподаватель облегчает процесс обучения советами, но не является источником знания или целеполагания. Скорее всего, процесс обучения будет индивидуальным, поэтому его можно максимально адаптировать под специфические характеристики личности студента. Возможно, одной из задач для преподавателя в этой ситуации станет глубокое исследование личности студента, и на этой основе подбор самого широкого спектра форм и методов обучения и самостоятельной работы.

Обучение студентов может быть эффективно организовано в случае субъектно-ориентированной среды или субъект-субъектной среды. Нормированная образовательная среда, очевидно, не рассматривает необходимость мотивации студента к эффективному обучению. В нормированной среде, соответствующей реалиям традиционной педагогики, необходимость выполнения определенного объема работ вызвана давлением со стороны преподавателя под страхом низкого оценочного балла. Учебный процесс организован так, что для студента нет иной мотивации, нежели получение оценки (или давление на совесть, что эффективно для небольшого количества студентов).

Таким образом, следует рассматривать субъектно-ориентированную и субъект-субъектную образовательную среду, поскольку только в упомянутых двух средах учитываются специфические характеристики личности самого студента. Очевидно, что для успешной учебной деятельности студентов необходимо организовать образовательную среду так, чтобы она была исключительно разнообразной. Студентам необходимо рекомендовать и по возможности предоставлять максимально возможное количество источников для изучения учебного предмета или его раздела. Субъектно-ориентированная среда соответствует личностно ориентированному обучению, специальной организации творческой, «активизирующей» атмосферы доброжелательного внимания к особенностям каждого студента.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого высшего учебного заведения. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими условия для воспитания и формирования личности, для создания защищенности и удовлетворенности основных потребностей всех участников образовательного процесса, для их профессионального развития. При организации личностно ориентированного обучения в субъектно-ориентированной среде сама среда изменяется вместе со студентом, «подстраивается» (с помощью преподавателя) к его уровню, тем самым уменьшается стрессогенный фактор обучения. Разнообразие источников и методов получения информации обеспечивает условия «подгонки» среды под возможности студента. В свою очередь, его высокая мотивация к обучению, нацеленность на результат, обеспечивают эффективность образовательного процесса и гармонизацию личности в такой образовательной среде.

...

1. Бережнова Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. СПб., 2003. С. 201.

2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. 223 с.

3. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

4. Меськов В.С. Лекции для аспирантов. №3-4.

URL: open-content.ru/docs/2012/lek-aspir-3-4.pdf

5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 1995; М., 2000. С. 462.
7. Губский Е.Ф. и др. Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра М, 2003.
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1980. С. 43.
9. ФГОС – Глоссарий. URL: standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=296

Глава 8.

Преподавание английского языка делового общения в неязыковом вузе

Преснухина И.А.

В последние десятилетия английский язык делового общения, без сомнения, стал одним из основных направлений подготовки студентов как языковых, так и неязыковых специальностей. Возникновение потребности в специалистах, умеющих общаться на деловые темы с представителями самых разных стран, обусловило разработку теоретических основ этого раздела английского языка. В результате для исследования научных проблем, связанных с английским языком делового общения, в начале 90-х годов прошлого столетия на кафедре английского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова было создано научное направление – Business English Studies. Результатом работы специалистов в этой области стало создание целостного представления о границах английского языка делового общения, его функциональных разновидностях и разработка пошаговой методики его преподавания.

Согласно определению, разработанному представителями данной школы, под английским языком делового общения следует понимать взаимообусловленное единство различающихся по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи (то есть регистров), используемых в деловых целях. В общем можно сказать, что английский язык делового общения представляет собой совокупность определенных лексических единиц, используемых в общении с деловыми целями. Условно в учебных целях английский язык делового общения можно представить в виде двух взаимно пересекающихся сфер, первая из которых охватывает словарный состав английского языка делового общения, а вторая – регистры английского языка делового общения.

Словарный состав английского языка делового общения складывается из нескольких пластов: слова общего языка (General English words), общеупотребительная лексика делового общения (General Business English vocabulary), общеупотребительная терминология делового общения (General Business English terminology) и специализированная терминология разных отраслей (Specialized terminology or terminologies).

Слова общего языка, например, *come, go, warn, take, give, say, etc.*, являются безусловно самыми частотными лексическими единицами и находят применение в самых разных функциональных разновидностях речи. Общеупотребительная лексика – *acquire, purchase, assist, modify, terminate, etc.* – способствует созданию официально-делового стиля.

Общепотребительная терминология английского языка делового общения включает термины, обозначающие ключевые понятия делового мира, например: *agent, company, conglomerate, merger, executive, manager, import, export, etc.* Общепотребительные термины составляют «взаимный понятийный код» (англ. “shared code”), «объединяющий разные и весьма отличные друг от друга области предпринимательской деятельности» [Назарова, 2002]. Овладение общепотребительной бизнес-терминологией является ключевым моментом в преодолении проблемы понимания русскоязычными студентами мира бизнеса. По этой причине при создании профессионально-ориентированной методики понятийной направленности именно этот слой словарного состава английского языка делового общения должен быть вовлечен в качестве опорного звена.

Специализированная терминология идентифицирует определенную отрасль бизнеса и тем самым отличает ее от других сфер предпринимательской жизни. Например, такие термины, как *clearing, debenture, Clearing House Automated Payment System (CHAPS), merchant bank, building society, etc.*, являются принадлежностью банковской сферы деятельности, а термины *balance sheet, depreciation, creditors, debtors, cash flow* чаще всего можно встретить в речи экономистов-бухгалтеров.

Как уже неоднократно подчеркивалось разными специалистами, обучение общению на иностранном языке – это сложный и многогранный процесс. Овладение произносительным вариантом, освоение словарного состава и основ построения словосочетаний, предложений и высказываний оказываются недостаточными для целей эффективной коммуникации в устной и письменной формах. Применительно к собственно деловому общению и методическим вопросам, связанным с этим, следует подчеркнуть, что деловая коммуникация требует от изучающих деловой английский не столько речевых умений в обобщенно-теоретическом смысле – говорение, письмо, чтение и аудирование, сколько вполне определенных и функционально-целесообразных умений, востребованных именно в деловом общении. Имеется в виду прежде всего то, что в англоязычной методической литературе обозначается сочетанием *Business English skills* и включает следующие **функциональные разновидности** (или регистры) речи:

- **Socializing** (техника ведения беседы) – распространенные способы речевого общения, направленные на развитие и укрепление взаимоотношений в деловой среде;

- **Telephoning** (телефонное общение в деловых целях) – осуществление предпринимательской деятельности по телефону;

- **Business correspondence** (деловая переписка) – совокупность распространенных в деловом мире образцов общения в письменной форме;

- **Business documents and contracts** (деловая документация и контракты) – составление деловых бумаг, письменно подтверждающих какой-либо факт или право на что-либо;

- **Business meetings** (деловая встреча) – заранее спланированная встреча двух или более предпринимателей, на которой обсуждаются

вопросы, имеющие отношение к предпринимательской деятельности, принимаются решения, заключаются сделки и разрешаются споры;

– **Presentations** (презентация) – выступление сотрудника компании в связи с представлением нового товара или услуги аудитории специалистов в определенной области или перед потенциальными инвесторами;

– **Negotiating** (техника ведения переговоров) – процесс поиска двумя и более сторонами с различными подходами, нуждами и ожиданиями взаимопонимания по вопросу, интересующему всех участников;

– **The business media** (средства массовой информации, ориентированные на деловой мир) – газеты и журналы, предлагающие информацию о состоянии, развитии и новых тенденциях в деловом мире.

Перечисленные регистры неразрывно связаны между собой: в реальности делового общения деловой встрече предшествует общение по телефону и деловая переписка; презентация какого-либо товара или услуги может привести к заключению сделки, подписанию контракта купли-продажи, обсуждению перспектив совместного производства и т.д.

Последовательное изучение природы функциональных разновидностей английского языка делового общения выявило наиболее типичные свойства и составляющие каждого из них. Например, для деловой переписки наибольшую важность приобретают соблюдение принятых форматов оформления деловых писем, знание и использование устойчивых лексико-фразеологических оборотов и предельных синтагматических составляющих (например: *I would be very interested in .../ Could you let me know if .../ Our company policy prevents me from ...*), а также умение соблюдать выбранный стиль письма – формальный или неформальный.

Телефонное общение, в свою очередь, имеет достаточно ограниченный перечень типовых коммуникативных ситуаций (например: *Getting through, Introducing yourself, Taking messages, etc.*) и характеризуется широким использованием фразовых глаголов (*pick up, call back, hold on, put through, etc.*) и высокочастотных воспроизводимых выражений (*Sorry to keep you. I'm afraid the line is engaged. / Could you put me through to ... ? / Can I have extension ...?*) в устойчивых моделях речевого производства.

Понимание границ английского языка делового общения, его специфики и отличий от других видов «английского языка для специальных целей» (*англ. English for Specific Purposes*) позволяет перейти к разработке пошаговой методики преподавания делового английского, в основе которой лежат несколько важных принципов. Во-первых, методика обучения английскому языку деловых целей, по всей вероятности, не должна ориентироваться на языковую систему «вообще» (*англ. Language system at large*); она также не может начинаться с весьма специализированных областей и должна с необходимостью принимать во внимание уровень обученности изучающих и характер поставленных перед ними задач. Иначе говоря, подход должен быть профессионально-ориентированным (*англ. learner-oriented approach*).

Также предлагаемая методика должна иметь функциональную направленность, когда во главу угла ставится понимание делового мира и

овладение основами нормативного речеупотребления, принятого в деловом мире. Именно поэтому в разработке методики функциональной направленности весьма существенная роль отводится коммуникативному подходу. Основная цель системы обучения в этом случае заключается в формировании и закреплении у русскоязычных студентов навыков построения идиоматичных высказываний в устной и письменной речи.

Наконец, преподавание английского языка делового общения, как и любого другого предмета, должно строиться с учетом принципа «от общего к особенному», который подразумевает планомерное движение от общего языка к собственно деловому английскому, от устной формы коммуникации к письменной, от общеупотребительных способов выражения мысли к более специализированным, от более однородного материала к большей стилистической вариативности.

Соблюдение указанных выше принципов требует особого подхода к организации учебного материала. Во-первых, предлагаемая программа состоит из трех крупных блоков. Так как она предназначена для студентов вузов, то предполагается, что обучающиеся уже знакомы с произносительными нормами английского языка, владеют определенным запасом слов общего языка, знают и умеют использовать в речи основные грамматические конструкции, а также умеют продуцировать устные и письменные высказывания на повседневные темы, как это предусмотрено школьной программой. В этом случае первый этап является достаточно коротким и заключается в повторении пройденного в школе материала с целью «приведения» всех студентов к некоему общему уровню знаний, после которого можно переходить ко второму этапу, а именно к изучению собственно английского языка делового общения. На этой стадии, стадии первоначального вхождения в мир бизнеса, основной акцент, как уже отмечалось ранее, делается на овладение общеупотребительной терминологией и наиболее востребованными регистрами английского языка делового общения, что должно облегчить вхождение русскоязычных студентов в мир бизнеса. На третьем этапе, который условно будет обозначаться как продвинутый этап, студенты должны поставить своей целью изучение специализированной терминологии в соответствии со своей специализацией и освоение тех функциональных разновидностей речи, которые отличаются большей языковой вариативностью и требуют большего речетворчества. Кроме того, соблюдение методологического принципа «от простого к сложному» также требует на этом этапе разъяснения таких «особенных моментов» английского языка делового общения, как случаи и виды регионального варьирования, особенности ведения бизнеса в зависимости от национальной принадлежности или в зависимости от корпоративной культуры участников общения в деловых целях и т.д.

Вторым важным моментом при организации учебного материала является применение методологической триады, состоящей из трех понятий: концептуализация, категоризация и приоритизация, которые в первую очередь помогают обеспечить системный подход к овладению ключевой бизнес-терминологией.

Главная задача процесса преподавания на этапе концептуализации состоит в разъяснении понятий, лежащих в основе мира бизнеса с целью решения проблемы понимания. На этом этапе происходит выявление и разъяснение сути понятия, обозначаемого тем или иным монологическим термином или терминологическим сочетанием. Основное движение осуществляется от термина к объяснению его значения (или значений). Например:

chairman – *an officer in a company, who presides at the annual general meeting of the company and at meetings of the board of directors.*

Однако термины запоминаются, усваиваются и закрепляются в сознании изучающих английский язык делового общения не в алфавитном порядке, а по ассоциации друг с другом. Иными словами, усвоение общеупотребительных бизнес-терминов не ограничивается концептуализацией (понятие → термин; термин → определение), а предполагает выявление и воссоздание наиболее типичных между ними соотношений и взаимосвязей, что предполагает систематизацию ключевых бизнес-терминов по тематическому принципу. Другими словами, категоризация означает упорядочивание изучаемых языковых явлений вокруг исходного параметра. Например, это может быть группировка терминов по разделам экономики: Accounting, Marketing, Management, Stock Exchange, Banking, etc.

Смысл третьего компонента этой триады заключается в необходимости планомерного и последовательного выявления наиболее приоритетных понятийных соотношений с точки зрения обеспечения понимания и адекватного восприятия делового мира русскоязычной аудиторией изучающих английский язык делового общения. С учетом требований профессионально-ориентированного подхода, методика понятийной направленности выявляет те тематические разделы, которые отличаются максимальной целесообразностью для русскоязычных студентов, осваивающих основы делового общения на английском языке.

С этой целью были изучены тематические планы таких авторитетных аутентичных учебников английского языка делового общения, как *New Insights into Business* (G. Tullis, T. Trappe, 2000), *The Business* (K. Richardson, M. Kavanagh, J. Sydes, P. Emmerson, 2008), *Market Leader* (D. Cotton, D. Falvey, S. Kent, 2003), *Intelligent Business* (Christine Johnson, 2006), *Business Result* (D. Grant, J. Hudson, R. McLarty, 2009). Поскольку за исключением первого учебного пособия все остальные являются многоуровневыми изданиями, то в качестве основы был взят уровень Pre-Intermediate. Этот выбор обусловлен следующими причинами. Уровень Elementary по сути предназначен не столько для изучения делового мира, сколько для овладения основами общего английского языка: вводятся и закрепляются слова повседневного общения, осваиваются простейшие грамматические формы и конструкции, развиваются навыки аудирования и говорения на такие темы, как семья, увлечения, распорядок дня, еда, покупки, путешествия и т. д. Только на следующем уровне, уровне Pre-Intermediate, происходит постепенное знакомство учащихся с реалиями мира бизнеса, появляются понятия и общеупотребительные термины делового общения. При этом логично предположить, что в первую оче-

редь вводятся те лексические единицы, знание которых является основополагающим для понимания основ бизнеса и умения общаться на деловые темы для представителей любой области экономики, будь то бухгалтерское дело, финансы и кредит, экономика, маркетинг, логистика и т.д.

Рассмотрим в сопоставлении структуры упомянутых выше учебников английского языка делового общения, чьи тематические планы представлены ниже в таблице.

Таблица 1

	New Insights into Business	The Business	Market Leader	Intelligent Business	Business Result
1	Company Structures	Living Abroad	Careers	Activities	Companies
2	Recruitment	Dealing with Customers	Selling Online	Data	Contacts
3	Retailing	Operations	Companies	Etiquette	Visitors
4	Franchising	Success Stories	Great Ideas	Image	New Products
5	International Business Styles	Selling	Stress	Success	Employment
6	Banking	The Organization	Entertaining	Future	Customer Service
7	Business and the Environment	The Stock Market	Marketing	Location	Travel
8	The Stock Market	Going Global	Planning	Job-Seeking	Orders
9	Import Export		Managing People	Selling	Selling
10	Company Performance		Conflicts	Price	New Ideas
11	Setting Up a Company		New Business	Insurance	Entertaining
12	Corporate Alliances and Acquisitions		Products	Service	Performance
13	Marketing			Productivity	Future Trends
14	Product and Corporate Advertising			Creativity	Time
15	The Business Media			Motivation	Training
16					Your Career

Из таблицы 1 очевидно, что все учебные пособия очень сильно различаются по своему характеру. *New Insights into Business* носит более академический характер, пытаясь охватить все важные области мира бизнеса, начиная от структуры компании и устройства на работу до вопросов импорта-

экспорта и средств массовой информации, ориентированных на деловой мир. Эта «универсальность» объясняется скорее всего тем, что учебник, во-первых, не является многоуровневым, а во-вторых, он предназначен для студентов, владеющих английским языком на уровне Intermediate и желающими окунуться в мир бизнеса и овладеть самыми частотными общеупотребительными терминами делового общения. Учебник *The Business* включает меньше всего тематических разделов, которые тем не менее оказываются общими с другими сравниваемыми изданиями. Остальные три учебных пособия содержат приблизительно одинаковое количество изучаемых тем, которые знакомят студентов как с темами из повседневной жизни (например: Entertaining, Stress, Training, Travel), так и с более специализированными, такими как Marketing, Insurance, Performance. Единственными общими темами, которые представлены во всех пяти изданиях, являются разделы *Selling Companies*, которая имеет несколько вариантов названий: The Organization, Company Structure, Activity and Success. Таким образом, специалисты английского языка делового общения по-разному видят структуру делового мира, ее наполняемость и по-разному расставляют приоритеты.

Это приводит нас к следующему этапу разработки методики понятийной направленности, целью которой является снятие проблем понимания мира бизнеса у русскоязычных студентов путем введения и закрепления общеупотребительных терминов английского языка делового общения с параллельным разъяснением их значения и правил употребления в речи. На этой стадии нам предстоит применить принцип приоритизации и ответить на следующие вопросы: С каких тем следует начинать знакомство с миром бизнеса? С чем в первую очередь сталкиваются люди, входящие в деловую среду? Другими словами, какие именно разделы должны быть освоены русскоязычными студентами на этапе первоначального вхождения в деловую среду?

Как нам представляется, прежде всего любой человек, начинающий свою трудовую деятельность, должен иметь представление о структуре компании, о существующих должностях, основных видах служебных обязанностей и способах организации рабочего дня сотрудника. Следующим важным моментом является процесс устройства на работу: учащиеся должны научиться читать и понимать объявления о доступных вакансиях и требованиях работодателей, ориентироваться в предоставляемых социальных гарантиях и преимуществах, уметь составить свою резюме и сопроводительное письмо, знать особенности проведения собеседования и правила своего поведения. Получив место в компании, в первые дни любой сотрудник будет знакомиться со сферой деятельности своей организации и постигать особенности ее функционирования «изнутри»: ассортимент выпускаемой продукции, наличие филиалов, отношения с поставщиками, имеющуюся дилерскую или клиентскую сеть, способы продаж, отгрузки и т.д. Финансовые результаты работы коммерческой организации – это особая тема, которая как никакая другая, насыщена общеупотребительной терминологией английского языка делового общения, знание которой является необходимым для любого человека, работающего в деловой сфере и желающего понимать

реальное положение своей компании на внутреннем или внешней рынке. Успех компании зачастую зависит от двух вещей: выпускаемого продукта и правильного руководства. Поэтому в следующем разделе, как нам видится, необходимо рассмотреть процесс создания нового продукта от стадии идеи до этапа реализации на рынке. Овладение общеупотребительной банковской терминологией является обязательным не только в профессиональных, но и в личных целях, поскольку современные банки играют большую роль в жизни как простых людей, так и коммерческих организаций. Также достаточно познавательным представляется изучение основных понятий, связанных с фондовой биржей. Наконец, на данном этапе первоначального знакомства с миром бизнеса следует обратиться к теме *Setting Up a Business*, в рамках которой студенты должны познакомиться с правовыми видами организации бизнеса, существующими в англоязычных странах, с процедурой регистрации компаний и, самое главное, составлением бизнес-плана нового предприятия.

Таким образом, на этапе первоначального знакомства русскоязычных студентов с деловым миром в англоязычных странах в учебном плане приоритетными оказываются следующие темы:

- Company Structure
- Recruitment
- Company Operation and Selling
- Company Performance
- Product
- Banking
- The Stock Exchange
- Setting Up a Business

Для каждого тематического раздела должен быть определен перечень изучаемых терминов английского языка делового общения. При этом, как уже разъяснялось, движение происходит от понятия к разъяснению его значения посредством определения, затем дается русский эквивалент с необходимыми комментариями о совпадении или частичном несовпадении значения этих терминов в двух языках. Например, нельзя описать структуру той или иной компании без знания таких терминов, как *The Board of Directors, a chairman, CEO, financial department, human resource department, R&D, etc.* А изучение значения термина *CEO (chief executive officer)* должно сопровождаться комментарием педагога о специфике его перевода на русский язык. Дело в том, что дословный перевод термина – «главное исполнительное должностное лицо» – оказывается совершенно бесполезным, так как в российской практике такой должности не существует. Однако изучение определения данного термина: *CEO (chief executive officer) – the top manager in a company who has the greatest responsibility and makes the most important decisions*, – позволяет сделать вывод о том, что это скорее всего аналог русского понятия «генеральный директор», которое имеет значение «должность лица, обладающего единоличной исполнительной властью в организации; также лицо, занимающее такую должность».

В дальнейшем необходимо разработать систему заданий, направленных на закрепление ключевых понятий того или иного тематического раздела и на активизацию этой лексики в речи.

Безусловно, систематизация материала по приоритетности обозначаемых теми или иными терминами отдельных понятий и групп понятий не является универсальной и неизменной. Смысл упорядочения понятийных групп заключается в выявлении наиболее существенных звеньев в обеспечении понимания русскоязычными студентами делового мира. В известной мере можно утверждать, что подход, основанный на сочетании концептуализации, категоризации и приоритизации, позволяет организовать усвоение ключевой бизнес-терминологии как процесс планомерного и осознанного расширения перечня наиболее частотных и наиболее востребованных понятий и терминов.

В продолжении намеченной линии организации учебного материала, была также проведена дифференциация рассмотренных выше функциональных разновидностей речи английского языка делового общения с учетом принципа приоритизации, т.е. выстраивание регистров в виде иерархии – от наиболее востребованных учебным процессом и, соответственно, приоритетных для обучаемых деловому английскому к менее востребованным (в том смысле, что они требуют привлечения дополнительных знаний о той или иной отрасли, профессиональной сфере, продукции, услуге и т.д., как это происходит на деловых совещаниях, презентациях и переговорах).

Приоритизация, о которой идет речь, не носит абстрактно-теоретического характера и целенаправленно учитывает нужды изучающих английский язык делового общения. Другими словами, освоение делового английского должно начинаться с тех функциональных разновидностей, которые обеспечат русскоязычным студентам постепенное «вхождение» в мир бизнеса с учетом относительной частотности того или иного регистра на первых этапах пребывания в реальных ситуациях делового общения.

Объективно существующая информация подтверждает следующее: в современной практике делового общения большое значение приобрели регистры, отвечающие таким требованиям современного мира бизнеса, как экономичность, мобильность, гибкость, удобство и простота в использовании. В этом смысле наиболее востребованными представляются телефонное общение в деловых целях, с одной стороны, и такая разновидность деловой корреспонденции, как электронная почта (e-mail), с другой стороны. Такая приоритизация регистров, возможно неожиданная для людей, не имеющих отношения к миру бизнеса, едва ли удивит самих участников деловых встреч и переговоров. Многочисленные факты подтверждают, что, как правило, непосредственным встречам представителей различных компаний (face-to-face communication) предшествуют частые и неизбежные переговоры по телефону и общение посредством электронной почты, например: уточняется предмет обсуждения на предстоящей встрече, происходит обмен дополнительной информацией, оговариваются место и время встречи двух (и более) сторон. Эффективность взаимодействия сторон по телефону сказывается благотворно на последующих контактах в устной и письменной

формах. В свою очередь обмен электронными сообщениями как очень экономичный и оперативный способ укрепления деловых связей оказывается в высшей степени целесообразным в мире бизнеса.

Продолжая применять принцип приоритизации, правомерно выделить еще один блок (или сочетание) регистров: деловая корреспонденция (Businesscorrespondence) в традиционном смысле – письма, факсы и мемурандумы, которые не утратили своего значения в деловом мире, и техника ведения беседы (Socializing). Рассматриваемые регистры весьма отличны друг от друга: Businesscorrespondence опирается на письменную форму языка, в то время как Socializing – это устная речь. Деловая корреспонденция, как правило, требует официально-делового стиля (исключением является переписка внутри компании посредством тегов, которая допускает отклонение от официального тона и в определенной мере приветствует использование более простых слов, выражений и конструкций). Техника ведения беседы не ограничивается каким-либо одним стилем и в зависимости от предмета обсуждения и характера взаимоотношений между участниками коммуникативной ситуации допускает несколько стилистических разновидностей (нейтральный стиль, официально-деловой стиль, разговорный стиль).

Вслед за телефонным общением, электронным обменом информацией, деловой перепиской и первыми личными контактами может появиться необходимость в более продолжительных встречах, переговорах и презентациях, которые и объединяются в двух следующих блоках функциональных разновидностей речи. Иерархическая система представления регистров завершается средствами массовой информации, ориентированными на деловой мир (Thebusinessmedia). Язык печатных и электронных СМИ отличается большим разнообразием и возрастающей вариативностью.

Применение принципа приоритизации завершается следующим обобщенным представлением функциональных разновидностей делового общения на английском языке для целей русскоязычных студентов, в котором все регистры разбиты на два блока в зависимости от этапа обучения:

Таблица 2

Этап первоначального вхождения в мир бизнеса	Продвинутый этап
Telephoning	Presentations
E-mail English	Business meetings
Business correspondence	Negotiating
Socializing	Business documents and contracts
Presentations	The business media

Презентация, как функциональная разновидность делового английского, с одной стороны, характеризуется строгим соблюдением формата проведения презентации и широким использованием устойчивых выражений, а с другой стороны, требует от студентов умения работать с языковым материалом и развитого аналитического мышления. По этой причине этот регистр является как бы переходным звеном между двумя этапами изучения делового английского и входит в оба из них.

Следующим шагом в разработке системной методики преподавания английского языка делового общения должно стать наложение двух иерархий с целью получения последовательной программы. Поскольку на продвинутом этапе предполагается большая специализация изучаемого материала, то здесь будет рассмотрен только уровень первоначального вхождения в мир бизнеса, овладение которым является обязательным для специалиста любого экономического профиля.

Этап первоначального вхождения в мир бизнеса	
Company Structure	Telephoning
Recruitment	E-mail English
Company Operation and Selling	
Company Performance	Business correspondence
Product	
Banking	Socializing
The Stock Exchange	Presentations
Setting Up a Business	

В настоящей работе дан лишь общий подход к организации материала по программе английский язык делового общения в неязыковых вузах, которая требует дальнейшей детализации в соответствии с выработанными принципами. Однако предлагаемая методика преподавания английского языка делового общения обеспечивает изучающих основы делового общения надежной системой методов и приемов, использование которых определяется совокупностью практических задач, стоящих перед русскоязычными студентами, что помогает одновременно решить две главные проблемы – проблему понимания мира бизнеса и проблему обучения эффективному общению в любой коммуникативной ситуации.

...

1. Назарова Т.Б. Словарь общеупотребительной терминологии английского языка делового общения. М.: АСТ/Астрель, 2002.
2. Преснухина И.А. Деловое общение в свете диалогического варьирования современного английского языка. Дисс. к.филол.н. М. 2005.
3. Nazarova T.B. Business English: A Course of Lectures and Practical Assignments. M.: AST/Astrel, 2004. 272 p.
4. URL: <http://dictionary.cambridge.org>

Глава 9.

Лингводидактическая значимость концепта «Гражданин» как сегмента ментального поля нации

Швецова Е.В.

В связи с протекающими процессами изменения общества, в современном образовании особенно актуальным стал вопрос воспитания чувства гражданственности у учащихся. Современные цивилизованные страны стремятся идти путем развития и совершенствования гражданского общества, центром, отправной точкой которого является гражданин, обладающий определенным набором прав, обязанностей и свобод. Для того, чтобы процесс развития гражданского общества шел в правильном направлении, членам этого общества необходимо четко знать свое место в нем, свои роли и функции, свои возможности. Поэтому важно внедрять знания о гражданской-правовой культуре на всех этапах образовательного процесса.

С юридической точки зрения гражданство, а вместе с ним права и обязанности даются человеку с рождения и заканчиваются с его смертью. Морально-этическая сторона данного вопроса заставляет нас глубже вдуматься в смысл того, что значит быть гражданином, к чему обязывает нас этот статус, и что он нам дает. Современная лингвистическая наука во всем многообразии ее направлений позволяет нам взглянуть на понятие гражданина в культурно-временном аспекте, с учетом ментальных особенностей его развития в языке и национальной концептосфере.

Обращение к ментальной специфике нации не случайно, т.к. ментальность – это неотъемлемое свойство каждого народа, в котором выражены его неповторимость, специфичность, самобытность, что в первую очередь проявляется в системе соответствующего языка. Язык является достоверным источником в основном всех происходивших когда-либо изменений, событий в истории своего народа. Поколениями многих ученых доказано, что языковое развитие и история общества неотделимы друг от друга. Действительно, языковое движение происходит по законам, обеспечивающим «его способность в косвенной форме отражать все, что происходит в жизни народа, его носителя» [Дегтерева 1964: 150]. Всякое исследование, игнорирующее рассмотрение историко-общественной стороны явления, считается ненаучным. Главенствующая сегодня в науке антропоцентрическая парадигма выдвинула на первый план рассмотрение человека как отправной точки различных исследований, особенно тех, что касаются языка. В связи с этим на первый план выдвигаются такие направления лингвистики, как антропологическая лингвистика и когнитивная лингвистика, основополагающим принципом которых является рассмотрение всех языковых явлений с позиции

человека и его сознания. При этом лингвистика сегодня изучает язык не статично, а в действии, в процессе его функционирования, тем самым, главенствующим становится коммуникативный подход к языку. Такой подход к единицам языковой системы в целом позволяет включить их в речевую деятельность человека, то есть связывает с предметным миром и когнитивной деятельностью, а также с условиями речевого общения в конкретной языковой среде [Шарипова 2012: 229].

Следует отметить, что при рассмотрении ментальной специфики того или иного языка современные исследователи используют концепт, т.к. именно концепт большинством современных исследователей признается основной единицей ментальности (Колесов В.В., Кубрякова Е.С.). Более того, «концепт как отражение менталитета нации включает в себя все специфические особенности восприятия мира, вырабатываемые этносом в течение тысячелетий» [Сафонова 2003:47]. Поэтому обращение к концепту как к исследовательской единице позволяет вскрыть индивидуальные черты и особенности языковой и ментальной сфер той или иной нации. Исследования такого характера проводятся в рамках когнитивной лингвистики, базовым понятием которой и является концепт.

Рассмотрение гражданина в качестве концепта делает возможным его изучение в национальной и интернациональной концептосферах, начиная с его истоков, с античности, когда была заложена основная база гражданской культуры, в центре которой оказался концепт *гражданин*. В древнегреческом языке концепт *гражданин* был репрезентирован лексемой *πολίτης* – гражданин, происходящим от *πόλις* – город [Вейсман 1899: 1028], то есть древнегреческий гражданин – это не что иное, как горожанин. Исследование концепта в философском дискурсе знаменитых мыслителей древности Платона и Аристотеля, в творчестве которых понятие гражданина занимает одно из центральных мест, позволило сделать вывод о том, что древнегреческий вариант рассматриваемого концепта содержал в своем составе компоненты, во многом сходные с компонентами русского концепта *гражданин*. В его таксономическую модель в рассматриваемый период вошли когнитивные классификаторы «моральные установки» (добродетель, справедливость, благо, равенство), «политическая сфера» (политика, государство, закон, власть). Все эти явления общественной жизни ассоциируются с гражданином и сейчас, а его истинность зависит от большей или меньшей репрезентации тех или иных компонентов его структуры в действительности. Это дает возможность предположить, что именно древнегреческое мировосприятие, ярко отраженное в философии, положило начало той системе политико-правовых норм и установок относительно явления гражданственности, которая является базовой в современной русской и интернациональной концептосферах.

Древнегреческое представление о государстве и его главном компоненте – гражданине – стало фундаментом развития российской государственности и цивилизованного представления о месте социально полноправного человека в законодательно структурированном обществе.

Обращение к латинскому языку в ходе концептуального исследования выявило, что концепт *гражданин* был представлен довольно развитой

деривационной моделью. Лексема «*civis*», репрезентировавшая его, имела множество однокоренных лексем, семантическое поле которых позволяло выделить в структуре рассматриваемого концепта когнитивные классификаторы «территориальность» (город, городской, небольшой город, городок), «патетичность» (достойный гражданина, подобающий гражданину, обходительность, учтивость, вежливость), «соборность» (сообщество, содружество, граждане, гражданское население, община, народ), «социальный статус» (право гражданства, политика). Это говорит не только об активном функционировании одноименной лексемы, репрезентирующей данный концепт, и о глубоком осмыслении понятия, заключенного в нем, но и указывает на укрепление названных выше когнитивных классификаторов в структуре концепта *гражданин* уже в древние времена [Завьялова 2003: 263].

Исследование концепта *гражданин* в древнерусский период показало, что лексема, репрезентирующая его, пришла в русский язык из старославянского и синонимична лексеме «горожанин», поэтому в ней заключено соответствующее лексическое значение – «житель города». Это дало основание считать базовым когнитивным классификатором концепта *гражданин* – когнитивный классификатор «территориальность». Кроме того, в XI – XIV веках в результате процесса палатализации отмечены две лексемы, репрезентирующие концепт *гражданин* в древнерусской концептосфере. Одна из них – «гражанинъ» – являлась носителем значения, относящего ее к слову «горожанин» (житель города), но вместе с тем приобрела и новое значение, указывающее на увеличение масштабности соответствующего концепта *гражданин* (житель области, страны). Другая лексема – «гражданинъ» – появилась в языке для того, чтобы стать отдельным носителем нового значения и подготовить концепт *гражданин* к переходу на новую стадию его существования в русском языке. При этом в основе варианта с –жд стал лежать когнитивный классификатор «патетичность». Словоформа «гражданин» подчинилась законам языка, и понятие «гражанинъ» как «житель города» с когнитивным классификатором «территориальность» трансформировалось в «гражданин» с когнитивным классификатором «патетичность».

В дальнейшем, в период с XIV по XVII века, параллельное существование двух репрезентантов концепта *гражданин* («гражанинъ» и «гражданинъ») дает возможность расширения словообразовательной парадигмы. Словарная система фиксирует появление форм «гражданский», «гражданство» («гражаньство»), «гражданский», «гражданство».

В этот период ядро репрезентанта концепта *гражданин* пополняется еще одним именем – «согражданинъ», означающим того, кто живет в одном городе, принадлежит одному гражданскому сообществу. Приведенная дефиниция указывает на общественный характер анализируемого концепта. Гражданин рассматривается как член общества, являясь его структурным элементом, государство рассматривается как сообщество граждан: суффикс –ств подчеркивает собирательность понятия, что дает основания ввести когнитивный классификатор «соборность» – одну из важнейших черт русской ментальности.

Анализ словарных дефиниций деривационной модели концепта *гражданин* на рассматриваемом этапе позволил выделить в его структуре следующие когнитивные классификаторы: «территориальность» (горожанин), «патетичность» – гражданин как достойный член общества, «соборность» – совокупность граждан (согражданин), «социальный статус» – противопоставление гражданского духовному, светскому. Следует отметить, что последний классификатор в рассматриваемый период достаточно пассивен в структуре концепта *гражданин*, как, впрочем, и «патетичность», и «соборность». Данные дифференциаторы выделяются не на основе семантики ключевой лексики-репрезентанта, а однокоренных с ней лексем, формирующих ядро концепта *гражданин*. Однако они служат показателем начавшегося процесса развития концептуальной структуры и с течением времени обязательно подвергнутся актуализации либо через расширение собственного семантического поля, либо с включением элементов, их формирующих, в состав семантики самой ключевой лексики «гражданин».

Начало XVIII века – переломный момент в существовании концепта *гражданин* в ментальном поле русского человека, который выходит из числа обыденных представлений и включается в ядро русского ментального поля, становясь одним из значимых с этической, моральной, общественно-политической, социальной позиций. Именно поэтому лексикография иллюстрирует употребление слова «гражданин» в сочетании с прилагательными «добрый», «верный», «честный», «худой», «сознательный», «исполняющий свой долг», которые вместе с качественными характеристиками, встречающимися в творчестве писателей XVIII века, расширяют когнитивный классификатор концепта *гражданин* – «патетичность».

Перераспределяется значимость когнитивных классификаторов – от когнитивного классификатора «территориальность» к когнитивному классификатору «соборность». Концепт *гражданин* уже не ограничивается первым дифференциатором, который, впрочем, тоже несколько изменяется: от обозначения жителя города, страны до актуализации его как члена социума. Словарная система включает ключевую лексику «гражданин», определяющуюся как член общества, народа, состоящего под одним общим управлением, подчиненного общему для всех закону.

Расставление акцентов в пользу соборности указывает на определение гражданина не как отдельного жителя страны, а как члена сообщества, имеющего объединяющее начало – государство.

Более того, в это время словарная система уже не фиксирует лексику «гражданин», выражающей исследуемый концепт вплоть до XVII века: она постепенно вышла из употребления, уступив место новой – «гражданин», ставшей носителем и выразителем расширившегося концепта *гражданин* в русской концептосфере.

В XVIII веке происходит формирование синонимического и антонимического рядов репрезентантов концепта:

- гражданин = штатский = светский человек
- гражданский: военный
- гражданское лицо (гражданский): духовное лицо

Заимствование лексемы «штатский» из немецкого языка (*derStaat*) говорит о зарождающихся с Европой отношениях, о включении русской национальной концептосферы в общенациональную. Это также позволяет говорить о начавшемся процессе укрепления в структуре концепта *гражданин* когнитивного классификатора «социальный статус». Вошедший в состав рассматриваемого концепта за счет семантики однокоренных ядерных лексем, теперь он находит выражение и в семантическом окружении ключевой лексемы-репрезентанта.

Значительное развитие концепт *гражданин*, его понятийная, ментальная и вербальная базы получили в художественно-публицистическом дискурсе XVIII века, основоположником которого был А.Н. Радищев, и позже в поэзии декабристов и поэтов XIX века. Когнитивный классификатор «территориальность» оказался в пассивном уровне, на первый план вышли когнитивные классификаторы «соборность», «патетичность», «социальный статус». Их реализация в языке происходит по-разному, например, благодаря созданию антиномии, выраженной контекстуальными антонимами: «человек – гражданин»: *И от того трудно становится исполнение должности человека и гражданина* (А.Н. Радищев).

Когнитивный классификатор «патетичность», продуктивно представленный в авторском дискурсе А.Н. Радищева, достигает эмоционально-семантического апогея за счет синтаксических резервов: восклицательных конструкций, словосочетаний с однозначно позитивной семантикой, в силу которой они становятся идиомами: *Варвар! Не достоин ты носить имя гражданина!* (А.Н. Радищев).

Когнитивный классификатор «соборность», выраженный собирательным существительным «граждане», в речевом исполнении используется в сочетании с когнитивным классификатором «патетичность», который вербализуется, как правило, сочетанием репрезентанта концепта *гражданин* и элементов общественно-политической лексики: «равенство во гражданах», «граждане общества», «мужественные граждане», «гордые граждане».

Когнитивный классификатор «социальный статус» представлен в рассматриваемый период оппозициями «военный: гражданский», «гражданский: церковный». Однако данные оппозиции занимают незначительное место в ментальном поле российской нации XVIII века. Поэтому и когнитивный классификатор «социальный статус» проявляется достаточно узко.

XIX век усилил пафос концепта *гражданин*. Анализ семантического поля парадигмы однокоренных ядерных лексем позволил говорить о наличии в структуре концепта *гражданин* когнитивного классификатора «территориальность», по-прежнему вербализованного на уровне города. Лексема «гражданин» выступает в словарной системе в сочетании с такими определениями, имеющими сугубо позитивное значение, как «почетный», «именитый», «степенный», что подтверждает существование в составе концепта *гражданин* когнитивного классификатора «патетичность». Когнитивный классификатор «соборность» реализуется через значение принадлежности гражданина к «общине», «народу». Кроме того, «соборность» содержит и входящую в ядро концепта *гражданин* лексему «согражданин». В рассматриваемый период

когнитивный классификатор «социальный статус» получает расширение при помощи семантики, относящей гражданина не просто к жителю, а делающей его составной частью народа, земли, а главное, государства, тем самым определяя его статус.

Анализ поэтического дискурса, представленного двадцатью четырьмя произведениями, относящимися к творчеству поэтов XIX века, показал, что наименее продуктивным в этот период по-прежнему оказался когнитивный классификатор «территориальность», тогда как когнитивный классификатор «патетичность» концепта *гражданин* самостоятельно или как дополнение к другим классификаторам присутствует практически везде, где функционирует концепт *гражданин*. Происходит это потому, что все творчество поэтов XIX века, относящихся к числу создателей гражданской лирики, проникнуто высокой идеей раскрытия смысла, предназначения, сути человека как гражданина общества.

В рассматриваемый период замечается сложность разграничения когнитивных классификаторов. Следует отметить, что если в системе языка мы достаточно легко можем выделить рассматриваемые значения, то в речи трудно разграничить их полностью, так как они тесно взаимосвязаны не только посредством принадлежности к одному концепту, но и ситуациями их употребления в речевом акте. Взаимоопосредованность когнитивных классификаторов указывает на начавшийся процесс перераспределения их значимости. В конце XIX – начале XX века с развитием политико-правовой сферы и с переходом к новой общественно-экономической формации понятие (и концепт) «гражданин» начинает переходить из числа высоких понятий в состав явлений общественно-политических, закрепленных законодательством [Завьялова 2007: 12].

Начало XX века можно назвать новым этапом в существовании концепта *гражданин* в русской концептосфере. Тот высокий статус, который был присущ концепту в XVIII – XIX веках, был утрачен. Это произошло по причине того, что слово «гражданин» начинает массово использоваться в речи в качестве обращения к человеку, что приводит к появлению нового когнитивного классификатора – «адресность» в структуре концепта *гражданин*. Данный когнитивный классификатор двухъярусен: во-первых, он функционирует в качестве обращения в общенациональной концептосфере этого периода, во-вторых, понижение значения концепта и статуса человека, обозначаемого им, происходит в специфическом дискурсе, недоступном для основной массы носителей языка – среди заключенных: обращение «гражданин начальник» как единственно возможное становится неотъемлемой частью лексикона людей, принадлежащих или к политическим заключенным, или к уголовникам.

На рубеже XX – XXI веков укрепление законодательной базы выводит на первый план когнитивный классификатор «социальный статус» в структуре концепта *гражданин*. Это связано и с тем, что современное представление о гражданине связано, прежде всего, с его статусом. Поэтому в наши дни преобладающую позицию в составе концепта *гражданин* занимают такие компоненты, как права, обязанности, свободы. Кроме того, определено, что ментально

закрепленный концепт *гражданин* является обязательным условием развития гражданского общества и становления правового государства, к чему стремится каждая цивилизованная страна в наши дни [Швецова 2014: 156].

Современный концепт «гражданин» для всех нас ассоциируется прежде всего с принадлежностью к государству – мы граждане той страны, в которой родились и живем, и которая обеспечивает нам права и защиту. Однако насколько глубоко и серьезно мы воспринимаем данное понятие, с какими обязанностями и ценностями мы его соотносим, что для нас значит быть гражданином своего Отечества зависит как от внешних факторов: политического, социального, культурного состояния общества на данном этапе истории, так и от внутренних факторов – степени образованности, культурного уровня [Асламова 2015: 32]. Поэтому сегодня необходимо предпринимать усилия для того, чтобы учащиеся научились выделять важные для собственной культуры элементы гражданственности, а также эффективно выступать в роли граждан России в международном общении.

...

1. Асламова Т.В. Медиатехнологии как элемент управления языкового медиаобразования в высшей школе // Евразийский союз ученых. №5(14). 2015. С. 32-35.

2. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Изд. 5. СПб. 1899. С. 1028.

3. Дегтерева Т.А. Пути развития современной лингвистики. Кн. 3. Структурализм и принципы марксистского языкознания. М.: Мысль, 1964. 213 с.

4. Завьялова Е.В. Ментальный сегмент нации и способы его репрезентации (на примере русского концепта «гражданин»). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Тамбов, 2007. 22 с.

5. Завьялова Е.В. Античная концептосфера как способ формирования структуры концепта «гражданин» // Вестник Тамбовского университета. 2006. № 2 (42). 340 с.

6. Сафонова Н.В. Концепт «благо / добро» как сегмент ментального поля нации (на материале русского языка): Монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. 357с.

7. Шарипова В.А. О языке и речевой деятельности *homoloquence* в современных лингвистических исследованиях // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №1. С. 229-231.

8. Швецова Е.В. Модификация концепта «гражданин» в культурно-временном пространстве // Интеграция науки и практики, вопросы модернизации, проблемы совершенствования в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии, политологии, филологии, философии, социологии, информатике, технике, математике, физике. 2014, 158 с.

Глава 10.

Формирование у студентов профессиональных навыков, знаний и умений с помощью современных методик и рейтинговых оценок

Аленин И.А.

Стандарты высшего образования нацелены на формирование у студентов профессиональных навыков, знаний и умений. В ходе процесса обучения студенты изучают новую информацию, применяют ее на практике и решают поставленные преподавателем проблемы и задачи. Роль преподавателя является **ключевой** в образовательном процессе. В ходе лекционных и семинарских занятий работа преподавателя нацелена на совершенствование и развитие ключевых знаний и навыков у студентов. Специфика изучения программы иностранного языка для студентов неязыковых вузов, нацелена на развитие следующих навыков. Устная речь – корректное произношение, формирование предложений, интонация. Письменная речь – передача языковой информации посредством буквенных обозначений звуков, слов, фраз. Непосредственное применение навыков на практике – при общении, в ходе деловых игр, для решения определённой задачи или проблемы.

Навык – это совершенное владение действием, автоматизированный компонент сознательной деятельности. Чем больше навыков, тем успешнее и легче идет работа. Человек, в совершенстве обладающий навыками, имеет возможность сосредоточиться на главном, проявить творчество в своей деятельности, выполнить ее с большими количественными и качественными показателями [1].

В образовательном процессе формирование навыков можно разделить на следующие этапы.

1) Формирование навыка. При обучении в высшем учебном заведении в лекционных и семинарских занятиях студент изучает новую информацию. В ходе лекции студент записывает определения, лексические нормы, грамматические аксиомы. Конспект студента включает в себя краткое интерпретирование информации что преподаватель преподносит на лекции. Семинарские занятия направлены на проверку устоявшихся знаний, полученных студентом в ходе лекции. Отработка материала проходит в виде диалогов, ответов на вопросы от преподавателя.

2) Развитие навыка. Одной из лучших методик развития навыка – это применение знаний на практике. Студент изучает дисциплину, и с помощью деловых игр, методик Roleplay и рейтинговых оценок закрепляет свои знания.

Ниже перечислены типы навыков, которые студент получает в ходе образовательного процесса.

Сенсорные навыки относятся к восприятию той или иной информации, как в образовательной, так и в профессиональной деятельности. Двигательные навыки – результат овладения движениями. Они нужны для чтения, письма, выполнения лабораторных работ, игры на музыкальных инструментах и т. д.

Умственные навыки проявляются при выполнении умственных задач. При решении конкретных проблем, поставленных преподавателем. Развитие умственных навыков необходимо для эффективного решения задач и проблем как в ходе обучения, так и в непосредственной профессиональной деятельности студента. В ходе обучения данный навык формируется при решении задач, упражнений, а также в ходе деловых игр.

Речевые навыки – результат формирования и применения речевой деятельности. Такие навыки входят в устную и письменную речь. Речевые навыки являются ключевыми в ходе изучения дисциплин иностранного языка. По окончании курса изучения дисциплины, студент должен уметь грамотно и тактично говорить, писать и формировать предложения на иностранном языке.

Навыки коллективной деятельности – результат освоения норм, правил и условий успешного взаимодействия между специалистами, итог выполнения общей задачи. Навыки коллективных действий – закрепление, фиксирование всеми членами коллектива темпа и ритма общей деятельности. Эти навыки обеспечивают синхронность, согласованность и эффективность работы всего коллектива.

Навыки общения – это закрепившиеся выразительные движения и действия, включенные в общение с другими людьми. Они способствуют налаживанию контактов, взаимопониманию, созданию хорошего эмоционального и делового тона общения.

Знания

Профессиональные знания – это результат познания фактов, явлений профессиональной деятельности, их связей, свойств и отношений. Каждый студент должен обладать высокой готовностью к немедленному и правильному использованию своих знаний при выполнении задач профессиональной деятельности. Совокупность, качество профессиональных знаний студента должны отвечать его будущей специальности, функциональным обязанностям [2].

В зависимости от дисциплины студент изучает связанную информацию, которая и формируется в знания. Для иностранного языка специфику научного знания можно разделить на следующие этапы.

1) Профессиональная лексика. В процессе обучения, студент сталкивается с новыми, неизвестными словами. Роль преподавателя заключается в правильной интерпретации новых лексических норм, а также в проверке знаний. Важно правильно применять новые полученные знания, и выбирать лексику, связанную с непосредственной специальностью студента.

2) Знания грамматики. Грамматические нормы иностранного языка являются первоосновными в любой языковой дисциплине. Грамматический минимум делиться по семестрам, а знания проверяются путем контрольных работ и итоговых аттестаций.

3) Лексическая грамматика. Исходя из предыдущих пунктов, студент так же практикует полученные знания с целью применения их в форме речи, диалога, монолога, деловой игры.

Умения

Умение наиболее ярко проявляется в успешном использовании знаний и навыков, в правильном применении их в новой и сложной обстановке. Каждому специалисту нужны многие гибкие умения, относящиеся к разным сторонам его деятельности.

Навык ярче проявляется в повторяющихся условиях, умение же позволяет человеку творчески использовать навыки в новой обстановке. В отличие от навыка умение предполагает четкий самоконтроль, активность сознания, овладение обобщенными способами выполнения разных задач. Формирование умения требует сознательных упражнений по применению знаний и навыков в постепенно усложняемой обстановке, систематического сочетания теоретической и практической подготовки студентов. Профессиональные знания, навыки, умения должны составить систему, охватывающую важнейшие стороны профессиональной деятельности [3].

Деловая игра

Одним из способов закрепления полученных знаний, навыков и умений является проведение деловой игры со студентами. Деловая игра позволяет студенту абстрагироваться от привычной семинарской формы проведения занятий, а также в ходе игры преподаватель имеет возможность увидеть слабые и сильные стороны своих студентов.

Ниже приведен один из примеров проведения деловой игры для студентов экономического направления, изучающих иностранный язык.

Формат проведения интерактивного практического занятия на тему “Моя компания” по дисциплине “Иностранный язык”

Игра представлена в формате конференции в ходе которой участники (студенты) предоставляют слушателям информацию по предприятию представителями которых они и являются (в рамках игры). Конференция проходит на английском языке, в ходе презентации участники задают вопросы касательно тематики презентации и в конце занятия делают вывод по узнаваемому материалу (Summary)

Игра рассчитана на студентов 1-2 курса уровня языкового знания A1.

Цели игры

1. Студенты должны иметь фактическую информацию, которая или им выдается (например, расписание поездов, программа передач, какой-либо

базовый текст, вокруг которого строится игра), или им самим поручают отыскать эту фактическую информацию.

2. Отрабатывается языковой материал.

3. Представляются и обсуждаются фронтально ситуация и факты.

Роль преподавателя

Когда подготовительный этап уже позади и игра началась, преподаватель предоставляет студентам вести игру и не вмешивается в ее ход. Он – “отсутствует” (в это время можно записывать ошибки студентов и анализировать ход игры). Конечно, в более слабых или пассивных группах преподаватель может тоже иметь роль, но иногда это сковывает студентов. Единственный случай, когда преподаватель должен вмешаться, – это если игра “не идет”. Тогда следует прервать игру и проанализировать со студентами причину ее неудачи. Необходимо рассчитать время игры так, чтобы его было достаточно, и игру не пришлось прерывать.

Стартовые условия

1. Студент, презентующий информацию по предприятию сотрудником которого он является. Информация предоставлена в виде презентации на 10-12 слайдов формата Power Point.

2. Эксперты/Принимающая сторона. Во время презентации студенты слушают и записывают информацию. В конце презентации студенты задают вопросы представителю предприятия на английском языке. В среднем 1-2 вопроса.

3. Диалог/защита информации. Презентующий отвечает на вопросы и объясняет слушателям все нюансы и интересы по своему предприятию.

Примеры деловой игры для групп с различным уровнем языковой подготовки

В группах с низким уровнем знаний (elementary level) ДИ должна предваряться системой упражнений, готовящих студентов к этому виду деятельности. Во-первых, это могут быть “drills” – серия жестко контролируемых стимулов и реакций. В каждом упражнении каждый стимул предполагает только один правильный ответ. Felix plays golf every weekend, (now) Felix is playing golf now. I want some potatoes, (bread) But I don't want any bread. Цель этих упражнений – добиться автоматических и структурно правильных ответов. Далее можно сделать ситуацию более естественной, а ответы менее механическими; например, дать ситуацию. Предположим, отрабатывается структура “Do you like...?– Yes, I do/No, I don't”. The situation is an informal gathering. The two speakers have just met, so they're comparative strangers. They would like to know each other better. They therefore to find a neutral topic and settle on music. Такое упражнение должно содержать возможность выбора.

Discussion techniques Introducing a discussion An introduction to a discussion generally consists of several main points that the group leader can cover in a minute or two. The following is the list of points that are usually included in an

introduction, of course, you can also use your own words to convey these points. Greeting Good morning / afternoon / evening. Gaining attention Is everybody ready to begin? Why don't we get started? General statement of the subject We're here today to talk about _____. Statement of the specific purpose or goal of the discussion The purpose / goal of this discussion is to agree / decide / solve Introduction of the group members At our meeting today we have Mike Smith, who is a government official. Also we have _____. Why don't you introduce yourselves? Opening up the subject for discussion Mary / Andrew, would you like to begin? Who would like to begin?

Как правило, студенты делятся на две подгруппы (каждая может включать от пяти до восьми человек). Из них два человека – топ-менеджеры, которые поместили в газету объявления о вакансиях. Каждой подгруппе выдается следующая информация: объявление о вакансии, образец CV, информация о проведении интервью, которые обсуждаются на занятии. Каждый участник получает роль, причем претендентам выдается их предположительная характеристика. Примеры приводятся ниже. Пока одна подгруппа проводит интервью, другой можно предложить образовать "Shadow cabinet" и параллельно с топ-менеджерами выбрать свою кандидатуру на замещение этой вакантной должности. Тогда и другая подгруппа будет задействована. Следует предупредить топ-менеджеров, что у них есть строго определенное количество времени на каждого претендента, в противном случае игра может затянуться. Кроме того, менеджерам понадобится время на принятие решения и объявление о своем решении.

Примеры лексики используемой в ходе игры

To employ To recruit To flourish	- How many people do you <u>employ</u> ? - Our company is <u>flourishing</u> and we <u>recruit</u> more than a hundred workers. Every year we <u>employ</u> ten more. - Great!
To compete To be in the same line of business To produce To specialize in	- Everybody knows that "PUMA", "ADIDAS" and "NIKE" produce sportswear which can compete on the world market. - <u>Is your firm in the same line of business?</u> - Yes, we <u>specialize</u> in goods for children.
Enterprise To run business To meet troubles To compete	- Does your family help you to <u>run</u> your <u>business</u> ? - Certainly, my father is a senior manager. - Is your business <u>enterprise</u> large? - Rather. - Do you <u>meet</u> any <u>troubles</u> ? - You see, to <u>compete</u> with world-famous firms is a real struggle.
The terms and conditions Promising To sign	- Mr. Jones, let's discuss <u>the terms and conditions</u> of our new contract. - With pleasure. I find it very <u>promising</u> . - Shall we <u>sign</u> it tonight? - All right!

5. T: Dear friends, now you can see two groups who have prepared the presentation of their family business.

6. T: Dear students! I'd like to thank you for your work. You were really great; I hope you will use your knowledge of English in your future. Now it's time to give you the certificates, for all of you.

Certificate

Issued to _____ to state that she (he) graduated from the English courses for

The English courses for young businessmen at the college No:in 20.

And can be recommended for work at joint ventures where English is required.

Senior manager:

Структура деловой игры

Этап	Содержание	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. Подготовительный	Студенты готовят презентацию, слушатели готовятся к дискуссии	Распределение ролей	Студент презентующий готовится к речи. (как представитель компании) Студенты, слушающие готовятся задавать вопросы и слушать презентацию(жюри)
2. Стартовый	Студент начинает презентацию по своей компании.	Преподаватель делает пометки по грамматическим или лексическим ошибкам в речи студентов. В конце презентации дает слово спрашивающим.	Студент-представитель предприятия подробно рассказывает о специфике деятельности фирмы, приводит графики и статистику. Студенты из жюри внимательно слушают.
3. Обсуждение	Студенты вступают в дискуссию по тематике презентации представителя.	Преподаватель последовательно дает слово каждому студенту, делает исправления по ходу речи.	Студенты задают вопросы презентующему, узнают дополнительную информацию на английском языке. В среднем от аудитории идет 10 вопросов.
4. Повторное слушание	Студент представитель фирмы меняется ролью с другими студентами.	Преподаватель следит за ходом работы, языковыми нормами, и так же участвует в дискуссии.	Студенты задают вопросы презентующему, узнают дополнительную информацию на английском языке. В среднем от аудитории идет 10 вопросов.
5. Заключительный этап	Каждый из участников ДИ высказывает свое мнение по лучшей презентации	Преподаватель делает вывод, и голосует вместе с жюри за самую интересную фирму и высказывает свое мнение.	Вывод конспектируется, все задают вопросы и делают замечание по тем или иным моментам

Выводы по деловой игре

По завершению всех презентаций и вопросов к ним, студенты голосуют за самую интересную презентацию и в форме диалога защищают свое мнение. Преподаватель при этом слушает студентов, исправляет грамматические ошибки и так же задает вопросы. В конце занятия выделяется лучшая презентация и студенты чьи навыки общения подошли лучше всего для той или иной тематики.

Заключение

Проведение деловых игр на уроке английского языка при обучении учащихся говорению способствует мотивированию учебно-речевых высказываний учащихся, а разработка и использование учителем наглядных средств (схем, таблиц, коллажей и т.д.) помогает учащимся осуществлять логичные и последовательные иноязычные высказывания. Следовательно, игра является эффективным средством активизации учебно-речевой деятельности учащихся при овладении иноязычным говорением.

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные, культурные различия
- владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности
- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации
- владение навыками количественного и качественного анализа информации при принятии управленческих решений, построения экономических, финансовых и организационно-управленческих моделей путем их адаптации к конкретным задачам управления.

Рейтинговая оценка.

Рейтинговая оценка знаний студента является одной из методик оценки знаний студентов. Классическая форма оценки знаний (в зависимости от курса студента) разделена на 2 систем. “Зачет” и “Экзамен”.

Зачёт – форма проверки знаний обучающихся в ВУЗах и ПТУ. Вместо применяемого при экзамене выставления отметки, при успешном прохождении зачёта в ведомость и зачётную книжку ставится лишь пометка об успешном прохождении испытания по учебной дисциплине или её разделу (сама такая пометка тоже называется «зачётом»). В ходе зачёта учитывается не только уровень знания теории, но и результаты производственной практики, лабораторных работ, семинаров. В российской системе образования зачёты обычно сдаются в ходе **«зачётной сессии»**, которая проводится перед экзаменационной, в случае несдачи зачётов студенты не допускаются до экзаменов [4].

Система рейтинговой оценки знаний студентов не конфликтует с классической, данная система используется для эффективной оценки работы студентов в течение семестра. Т.е. знания студента оцениваются не только на зачете/экзамене, а в ходе их работы на протяжении семестра.

Ниже представлена система рейтинговой оценки знаний.

Рейтинговые оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины.

Оценка знаний представляет собой совокупность различных показателей работы студента в течение всего процесса обучения.

Текущие формы контроля знаний студентов – 3 контрольных работы в семестре, в конце каждого учебного месяца. Промежуточный контроль – дифференцированный зачёт в письменной форме.

Текущий контроль	Максимальный процент
Посещение	10%
Контрольная работа №1	10%
Контрольная работа №2	10%
Контрольная работа №3	10%
Домашнее задание	5%
Участие в семинарском занятии	5%
ИТОГО	50%

При формировании оценки по дисциплине необходимо придерживаться следующей последовательности: результат сдачи экзамена выражается в баллах (50 баллов), затем он суммируется с баллами, набранными студентом в ходе текущего контроля. Полученный совокупный результат конвертируется в традиционную шкалу оценок в соответствии с таблицей:

100-балльная шкала	Традиционная шкала	
95-100	отлично	Зачтено
83-94		
68-82	хорошо	
56-67	удовлетворительно	
50-55		
20-49	неудовлетворительно	
0-19		

Итоговый контроль – экзамен.

Посещение считается с помощью среднего числа посещаемости студента за весь семестр.

Контрольные работы, проходящие в течение семестра, оцениваются преподавателем. Минимальный бал за контрольную работу – 0, максимальный – 10. В учебном семестре проходит 3 контрольные работы, каждая проходит в конце соответствующего учебного месяца.

Выполнение домашних заданий по ходу семестра проверяется преподавателем и оценивается по критерию выполнено-невыполнено.

Минимальный бал – 0. Максимальный – 5

Участие в семинарских занятиях. Данный оценочный пункт формируется из следующих критериев: активное участие в устном обсуждении темы

занятия на английском языке, работа по книжным и методическим указаниям, дисциплина во время занятий, ответы на теоретические и практические вопросы по ходу семестра. Оценивается преподавателем, минимальный бал – 0, максимальный – 5.

Вывод

Подготовка специалистов в высших учебных заведениях подчинена определенным психологическим закономерностям, в которых выражаются существенные психологические условия и предпосылки развития и формирования личности студента, успеха обучения и воспитания в вузе, эффективности деятельности преподавателей и руководства. К этим условиям относятся: положительная мотивация учения, интеллектуальная активность студентов, целесообразная организация их деятельности (от курса к курсу), учет роли психологических факторов в жизни вузовских коллективов, в преподавании и руководстве [5].

В каждом вузе должна существовать и эффективно функционировать система подготовки специалистов. Сущность этой системы заключается в целеустремленно организованной активной деятельности руководства, преподавателей и студентов, принципы, содержание, формы и способы которой должны быть подчинены общей цели и закономерностям формирования личности специалиста. Эта система включает также профессиональную ориентацию и отбор в вуз, изучение деятельности и личности выпускников вузов, организацию обучения и воспитания с учетом возрастных, социально-психологических и адаптационных возможностей их к целям и задачам высшей школы. Решающее звено в функционировании этой системы – управление деятельностью студентов [6].

Применение методик рейтинговой оценки знаний положительно сказывается на эффективности обучения, студенты знают, как работают в течение семестра и представляют финальный результат на экзамене/зачете.

Деловые игры так же помогают формированию профессиональных навыков у студентов, так как в ходе деловой игры студенты ведут себя в соответствии с поставленной им ролью, и применяют свои знания на практике.

...

1. Ларионова Н.И., Коломоец М.В. Программа учебной, производственной и преддипломной практик. Нижнекамск. 2009. 50 с.

2. Мустафина Э.Ш. Роль практик в процессе обучения. Нижнекамск. 2009.

3. Осипов П.Н., Якубова А.В. Организация производственных практик с позиции освоения квалификаций, сопутствующих специальности // Вестник Казан. технол. ун-та. 2012. Т. 15. №8. С. 463.

4. Абдуллин И.А., Злобин В.А., Афанасьев Г.В., Лаптев Н.И. Производственная практика студентов, как составная часть учебного процесса подготовки высококвалифицированных специалистов // Вестник Казан. технол. ун-та. 2011. Т. 14. №21. С. 246-247.

5. Кирсанов А.А., Иванов В.Г., Кондратьев В.В. Методологические проблемы инженерной педагогики как самостоятельного направления профессиональной подготовки // Вестник Казан. технол. ун-та. 2010. №4. С. 228-249.

6. Кучугурова Н.Д. Понимание учебного материала – основа эффективной самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование и наука. 2012. №3. С. 14-19.

Глава 11.

Гуманистический подход в современном иноязычном образовании

Андрух А.О.

В условиях глобализации интенсивность межкультурного иноязычного взаимодействия представителей различных государств резко увеличивается. Качество межкультурного взаимодействия существенно зависит от уровня освоения иностранного языка, который в свою очередь, определяется качеством базовых методик преподавания иностранных языков.

Базисной категорией методики является «подход к обучению». Подход к обучению определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию [Азимов 2009: 200].

Существует множество подходов к обучению иностранному языку: би-хевеиористский, когнитивный, гуманистический, личностно-ориентированный, коммуникативный и другие [Азимов 2009: 200; Колесникова 2001:16]. Современный педагог должен знать сущность и способы реализации данных подходов для эффективного достижения образовательных целей и задач.

В сложной социально-экономической ситуации, в которой оказалось наше общество, в поисках решения противоречий, возникших в результате происходящих в нем перемен, большое значение приобретает образование. Кардинальные социально-экономические перемены, происходящие во всех сферах жизни и деятельности, затрагивают и сферу образования. В противовес господствовавшим ранее авторитарным методам обучения и воспитания в образовании проявляются новые тенденции, связанные с гуманизацией образования.

Научно-технический прогресс, имеющий своей целью повышение уровня жизни и благосостояния людей, приводит к побочным эффектам:

- улучшение жизненных условий, отсутствие многих трудностей, присущих старшим поколениям, порождает некоторое равнодушие, социальную апатию;

- средства массовой информации изменяют способы познавательной деятельности таким образом, что обучающиеся становятся «пассивными» в усвоении знаний и восприятии информации;

- виртуальное общение и работа с компьютером приводят к тому, что зачастую человек прекращает общаться с другими людьми, теряет связь с обществом и природой. Компьютер начинает заменять реальные человеческие связи.

На рубеже веков перед нашим обществом и всем человечеством стоит угроза дегуманизации человека и общественных отношений. Отчуждение

человека от общества, труда, образования ведет к потере моральных ориентиров. Молодежь после виртуального общения активно вовлекается в деструктивные социальные группы, секты, террористические организации. В этой связи необходима переориентация общества на гуманистические ценности, так как наибольшую значимость в наше время приобретает задача перехода от техногенной цивилизации к антропогенной, в которой человек является высшей целью и ценностью, а научно-технический прогресс – средством становления «человека гуманного». Гуманизация образования является (должна стать) ведущей тенденцией в развитии образования, которая в дальнейшем обеспечит жизнь, достойную человека.

Эта опасность угрожает не только современному, но и всем будущим поколениям, поскольку чревата серьезными последствиями: социально-экономическими кризисами, разрушением окружающей среды, глобальными войнами и, в конечном итоге, – гибелью всей цивилизации.

Гуманистический подход в образовании – путь к гуманизации общества и к формированию подлинно человеческой культуры.

В США целый ряд ученых, таких как: Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс, Г. Олтропорт выделяли главную цель педагогики в формировании людей, способных к гуманным переменам в обществе. Они рассматривают человека как центр, обладающий ресурсами собственного позитивного развития. Ученые делают акцент на задачах воспитания личности, изначально стремящейся к самоактуализации. Высказывается озабоченность в связи с процессом дегуманизации воспитания. Ученые настаивают на учете интересов психики, индивидуальных особенностей человека, бережном отношении к личности, предлагают воспитателям отказаться от традиции быть господами своих подопечных.

Шарлотта Бюллер (1893-1974) рассматривает личность как изначально духовное существо, неизменное по сути на протяжении всей жизни. Она полагает главной движущей силой развития личности в способности самоосуществления. По Ш. Бюллер, жизнь, самоосуществление человека реализуется при сосуществовании 4-х капитальных тенденций: удовлетворение потребностей, самоограничение, творческая экспансия и стремление к внутренней гармонии.

Абрахам Харольд Маслоу (1908-1970) подчеркивает уникальность каждого отдельного человека и наличие у него потенциала эффективного саморегулирования и функционирования. С точки зрения Маслоу, человек обладает изначально заданной сущностью, заложенной от рождения в «свернутом виде». Учитывая это, предлагается главная педагогическая цепь: «Помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не отливать его по придуманной заранее кем-то форме». Жизнь человека по Маслоу – цепь удовлетворения непрерывно сменяющихся потребностей. Вершина в иерархии потребностей – стремление к самоактуализации, т.е. к самоутверждению.

Карл Рэнсом Роджерс (1902 -1987) важнейшей характеристикой «полноценно функционирующей личности» называет открытость для жизненного опыта. Его концепция альтернативна идеям формирования личности и предполагает выстраивание педагогических отношений между

участниками учебно-воспитательного процесса. «Я – концепция» Роджерса предполагает воспитание динамичного, способного к постоянному совершенству человеческого «Я». Им обоснована идея гуманной обстановки как условия «естественного развития» личности. В книге «Свобода обучать», аргументируя свою «Я – концепцию», ученый советует научить воспитанника поступать, сообразно с мыслями и чувствами.

А. Комбс возражает против управления личностью путем манипуляций стимулами и последствиями поведения учащихся. Критикуя подобный педагогический стиль, ученый замечает: «Мы рассматривали мотивацию не с точки зрения устремлений людей, сколько как вопрос, как можно понуждать их исполнять чужие желания». А. Комбс считал, что в процессе обучения должна существовать атмосфера психологической безопасности, уверенности в доброжелательности окружающих. Наставнику следует изначально стремиться понять проблемы учащегося, проявлять в отношениях с ним теплоту и участие. Учитель должен, прежде всего, замечать достижения, а не промахи ученика.

Гордон Олпорт (1897-1967) попытался в своей педагогической концепции объединить два начала: гуманистичность и индивидуализацию (стремление понять каждую личность).

Отечественные ученые, такие как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин также развивают идеи гуманизма. В их основе лежат самые важные для человека ценности, свобода выбора и ненасилие над личностью. В качестве основного вектора признавалась ориентация на индивидуальность и неповторимость каждого отдельно взятого человека [Джуринский 2012:465].

Гуманистический подход основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства и эмоции учащихся в процессе учения, воспитания и развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание мира и самопознание и способствуют учению. Данный подход подчеркивает необходимость воспитания чувства ответственности и отрицает любое ограничение свободы мысли и творчества учащихся.

Гуманистический подход характеризуется следующими основными принципами:

- учебный процесс должен развивать в учащихся общечеловеческие ценности, гуманное отношение и сочувствие к окружающим, сопереживание с ними;

- обучение должно носить личностно ориентированный характер, способствовать развитию и реализации чувства самосознания личности, познания себя и других, что предполагает дифференциацию обучения и учет индивидуальных потребностей учащихся в условиях использования коллективных форм работы;

- учитель должен способствовать развитию и актуализации личности учащихся: помогать, направлять и поощрять их самостоятельность в решении вопросов, связанных с содержанием курса и выбором материалов и приемов обучения и самообучения, то есть строить учебный процесс, опираясь на активное участие учащихся;

– учителя должны относиться к учащимся с чувством уважения, сочувствия, сопереживания и эмпатии (empathy), ценить в них личность, стараться понять их видение мира, а не навязывать им свое мнение и пути решения проблем [Колесникова 2001: 28].

Некоторые положения данного подхода противоречат общепринятому взгляду на разработку учебных программ и планов, так как с точки зрения гуманистического подхода любое планирование содержания обучения и способов овладения им не является образованием и ущемляет интересы учащихся. Многие сторонники данного подхода трактуют его как неконтролируемый, предполагающий полную свободу и диктат обучаемых в выборе содержания, средств и методики обучения (таблица 1). Гуманистический подход означает не только гуманный и «свободный» характер обучения, но и необходимость воспитания в учащихся чувства ответственности, способности к самооценке и самоконтролю, предполагает формирование умений организовать свою работу и процесс учения в целом.

Таблица 1. Позитивные проявления и опасения при реализации гуманистического подхода

Позитивные проявления при реализации гуманистического подхода	Опасения при реализации гуманистического подхода
Комплексность данного подхода предполагает свободное варьирование методов.	Необходимость в высококвалифицированных неавторитарных преподавателях, способных учесть и развить индивидуальные способности каждого из обучающихся при их возможном отсутствии.
Высокая степень сотрудничества между преподавателем и обучающимся.	Подход, требующий временных затрат.
Формирование в обучаемом высокой ответственности.	Возможность снижения учебной дисциплины обучаемых при реализации подхода.
Обеспечение высокой самоактуализации обучаемого.	Недостаточное воздействие преподавателя на деструктивное поведение обучаемых.

Гуманистический подход к образованию – прежде всего комплекс мероприятий, интегрирующий богатство лучших методик, накопленных «поведенческой» и «когнитивной» педагогическими школами, отличающийся концентрацией на личностном развитии обучаемого, что в свете нарастающей информатизации современного общества приобретает особую важность.

В основе гуманистического подхода к иноязычному образованию в высшем учебном заведении лежат общие идеи гуманизации образования, которые заключаются в «распространении идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества».

За рубежом 1960-70-е годы были ознаменованы разработкой так называемого гуманистического подхода к обучению, суть которого состоит в

ориентации на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на способы учения, которые соответствуют его индивидуальным особенностям. Для данного подхода характерна переориентация всего процесса обучения с личности преподавателя и методов преподавания на личность учащегося и способы учения.

Гуманистический подход привел к появлению в зарубежной методике целого ряда новых, нетрадиционных (альтернативных) методов обучения (fringe methods) или, вернее, овладения иностранным языком, что более точно отражает специфику названного подхода. Эти методы разрабатывались экспериментально, как правило, в частных языковых школах для определенного контингента учащихся. Сюда можно отнести метод опоры на физические действия (Total physical response), метод «тихого» обучения (The silent way), метод «общины» (Community language learning), суггестопедический метод (Suggestopedia), рисунок 1.

Большинство из перечисленных методов разрабатывалось применительно к условиям преподавания английского как второго языка и успешно используется при обучении языку в условиях языкового окружения и на различных краткосрочных курсах для взрослых.

Рис. 1. Методы обучения иностранному языку, получившие свое развитие в рамках гуманистического подхода

Однако при обучении иностранному языку вне языковой среды, когда он является общеобразовательным или специальным предметом в школе, вузе или другом учебном заведении, использование названных методов в чистом виде невозможно, поскольку имеются существенные ограничения, связанные с овладением языковой формой изучаемого явления. Тем не менее, умелое применение отдельных организационных форм и приемов, характерных для данных методов, помогает существенно повысить эффективность процесса обучения и мотивацию обучаемых.

Гуманистическое направление в психологии и дидактике, а также достижения в области лингвистики текста (discourse analysis) привели к появлению коммуникативного подхода (Communicative approach), который получил широкое распространение во многих странах и применяется в различных условиях обучения.

Если рассматривать общие принципы гуманизации языкового вузовского образования применительно к студентам, то можно выделить следующие:

1) расширение блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин и преодоление узкотехнократического мышления с целью включения специалистов в мировые процессы интеграции, что практически нереально организовать без внедрения и последующего успешного овладения дополнительными гуманитарными дисциплинами и спецкурсами;

2) расширение культурного кругозора студентов и привитие навыков межкультурного социального взаимодействия, что является обязательным условием профессиональной деятельности будущих выпускников языкового вуза;

3) формирование ответственности перед обществом за свои решения и поступки, а также формирование гуманного отношения, толерантности и терпимости к мнениям, суждениям и поступкам других людей, что также является средством поиска путей согласия, формирования общих точек зрения на возникающие вопросы в будущей профессиональной деятельности;

4) поиск путей и создание наиболее благоприятной учебной обстановки для самовыражения как студента, так и преподавателя, способствующей достижению поставленных целей и задач, имеющих как предметное, так и общемировое значение.

Ю.Л. Кузнецова в своем диссертационном исследовании выделяет следующие гуманистические педагогические технологии при обучении иностранному языку (рисунок 2):

– групповые и коллективные технологии обучения, которые предусматривают такую организацию учебного процесса, как урок-дискуссия, урок-дебаты. Значимость такой организации учебного процесса заключается в том, что студенты формируют и развивают навыки работы в макро- и микрогруппах, сами или с помощью преподавателя ставят основную и промежуточные цели, выбирают стратегию и тактики их достижения;

– метод проектов, широко использующийся в современных подходах на занятиях по иностранному языку, помогает преподавателям реализовывать не только учебные, но и развивающие цели;

– языковой портфель студента (портфолио), как одна из эффективных технологий оценивания и развития межкультурной коммуникативной компетенции учащегося, который позволяет студенту самому фиксировать свои достижения в течение всего периода обучения. Для студентов языкового вуза ведение языкового портфолио должно стать обязательным условием при обучении иностранному языку в вузе и при получении постдипломного образования, что в свою очередь позволит в дальнейшем с легкостью определить текущий уровень полученных знаний и совершенствовать его на протяжении всей жизни.

Рис. 2. Технологии обучения иностранному языку, обеспечивающие реализацию гуманистического подхода

Для достижения глобальной цели обучения иностранному языку студентов, то есть формирования иноязычной коммуникативной компетентности, могут использоваться различные приемы и методы обучения, опирающиеся на принципы гуманистического подхода [Андрух 2015: 9], и включающие дискуссии на проблемные темы, метод проектов, работу в группах, дебаты, конференции, деловые игры и профессиональные ситуации межличностного общения (рисунок 3).

Гуманистический подход противопоставляется авторитарному подходу в педагогике.

Наиболее вероятным направлением развития доминирующей идеи гуманистического подхода является интеграция гуманистического, индивидуального и личностного (лично-деятельностного) подхода.

В интеграции данных подходов общей направленностью проявится ориентация на свободную личность, стремящуюся к самоактуализации (гуманистический подход), выступающую как активный, творческий субъект учебной деятельности (лично-деятельностный подход), требующий учета индивидуальных особенностей (индивидуальный подход).

Интегральный гуманистический подход позволит в долгосрочной перспективе формировать не просто знания, умения, навыки и компетенции у обучаемых, но формировать мировоззрение свободного самостоятельного человека, ориентированного на саморазвитие и способного решать стоящие перед ним личные, профессиональные и общественные задачи.

Таким образом, можно сделать вывод, что гуманистический подход отвергает авторитарный подход в педагогике, рассматривает обучаемого как свободно мыслящий субъект, стремящийся к удовлетворению высших потребностей, к саморазвитию, к самоактуализации, а обучаемый рассматривается как равный педагогу.

...

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 144-177.

3. Андрух А.О. Специфика формирования межкультурной коммуникативной компетенции бакалавра лингвистики // Сборник научных трудов. Вып. 2. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. С. 8-9.

4. Ахманова О.С. Справочник лингвистической терминологии. М: Советская энциклопедия, 1998. 608 с.

5. Блонский П.П. Память и мышление // Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1964.

6. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 512 с.

7. Джуринский А.Н. История педагогики и образования. М.: Юрайт, 2012. 676 с.

8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: БЛИЦ, 2001. 224 с.

9. Кузнецова Ю.Л. Гуманистические педагогические технологии обучения в вузах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Казань, 2004. 23 с.