

диссертаций).

В заключение отметим, что уровень профессиональной компетенции магистра любого профиля определяется наличием приобретенных им за время обучения в вузе профессиональных навыков и умений в области как специальных, так и гуманитарных дисциплин, включая иностранный язык.

Литература

1. Барышников Н.В. «Методика обучения второму иностранному языку в школе». – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Долматовская Е.Ю. Формирование умений иноязычной письменной речи при подготовке магистров в техническом вузе. ВЕСТНИК МГЛУ. Выпуск 538. – М.: Рема, 2007. – 200 с.
3. Косинен И.И., Маркарян Е.В., Свинторжицкая И.А., Трифанова Г.В., Шабанова Л.С. «Комплекс упражнений». – Пятигорск: Пятигорье, 2005. – 154 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, направление подготовки 032700 «Филология». М.-Мин.обр. и науки РФ, 2010, 7/16.8/7.

Л.М. Дьяченко, Л.Н. Колчинцева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

За последние годы наметилось стремление внести существенные изменения в содержание, формы и методы профессиональной педагогической подготовки учителя, приблизить её к современным требованиям школы, связанным, прежде всего, с гуманизацией и культуроспособностью её деятельности. Нарастает тенденция подготовки учителя, способного не просто решать узкопрофессиональные задачи школьного предметника, но и обеспечивать «трансляцию» культуры в самом широком смысле слова [1].

Общезвестно, что каждому виду человеческой деятельности, включая речевую, как целенаправленную, мотивированную, культурно-организованную, присущи свои основания, критерии и способы оценки. Следовательно, организация образовательного процесса со студентами-филологами как компонента их профессиональной подготовки может обеспечить также и формирование личностно-ценностных ориентаций в профессиональной сфере двухуровневой системы вуза (бакалавр, магистр). Именно при таком подходе иностранный язык выступает средством развития личности и совершенствования учителя в его профессиональной деятельности.

Подход к преподаванию иностранного языка студентам-филологам как отображению социокультурной реальности делает необходимым ознакомление с культурным многообразием и вкладом европейских культур в мировую культуру на основе богатого дидактического материала о классиках английской и американской литературы, оригинальных литературоведческих материалов и информации из INTERNET.

Подготовка будущего учителя-филолога к культурному, профессиональному и личностному общению с представителями стран с иными соци-

альными традициями и языковой культурой предполагает также формирование способности понимать ментальность носителей изучаемого языка, т.е. формирование личности будущего специалиста как субъекта межкультурной коммуникации.

Центральными проблемами методик преподавания иностранного языка в вузе несомненно являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного или при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи обучения студентам-филологам мы исходим из установки, что обучение иностранному языку нельзя отделять от будущей специальности студентов. Эта установка является определяющим условием при формировании целей подготовки по иностранному языку на кафедральном уровне, т.к. обучение иностранному языку в вузе осуществляется кафедрой иностранных языков, обслуживающей студентов всех профилирующих кафедр данного вуза. Следовательно, цели профессиональной подготовки средствами иностранного языка должны быть соотносены с целями подготовки данной кафедрой требований их профессиональной деятельности.

В этом ракурсе преподаватели кафедры иностранных языков конкретизировали следующие компоненты преподавания иностранного языка и организации учебно-методических условий образовательного процесса на неязыковых факультетах:

- Осуществление научно-методического сопровождения учебного процесса;
- Разработка УМК как базового программного комплекса, определяющего системный подход в образовательном процессе;
- Создание развивающей среды в процессе профессионально-личностного становления будущего специалиста-филолога как творческой личности (ролевые игры, занятия-конференции, занятия – презентации, подготовка и защита студенческих рефератов страноведческого, лингвистического и методического профиля);
- Организация тестовой базы контроля знаний студентов с последующей апробацией и коррекцией выявленных недостатков;
- Активное использование информационно-технологических возможностей электронных ресурсов, разработанных преподавателями кафедры и в общем доступе;
- Совершенствование форм организации самостоятельной работы студентов по усвоению учебного материала и развитию их собственной языковой компетенции через соответствующее методическое сопровождение (методические указания по организации самостоятельной работы для преподавателей и студентов).

Важно отметить, что система преподавания профессионального иностранного языка требует учета функциональности иностранного языка, особенно в отношении к предмету специальности обучающихся филологов на основе единства морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексико-семантических структур. Кроме того, коммуникативно-личностная направленность в обучении предусматривает, что преподавание иностранного языка в вузе должно отвечать «взаимодополнительности и

взаимосвязи» компонентов учебной деятельности на основе соединения теории профессионального языка с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями студентов [1]. Особый интерес в этом отношении может представлять коммуникативно-мотивационная направленность обучения, определяющаяся на основе потребностей в обучении. Так коммуникативные задания в рамках специального учебного пособия для студентов-филологов продвинутого этапа обучения ориентированы на глубокое понимание читаемого произведения, обеспечения реализации этого понимания в речевой деятельности студентов, стимулирование и реализацию коммуникативных намерений профессионального обучения. В этом случае могут быть эффективны следующие задания:

- дать библиографическую справку;
- изложить мнение;
- согласиться или не согласиться с предложенной точкой зрения;
- обобщить высказывание;
- сравнить действия, персонажи и т.д.;
- уточнить информацию;
- понять основные положения;
- оценить информацию.

При этом соответствующее определение преподавателем задач речевой коммуникации по иноязычному источнику способствует отбору активного лексико-грамматического минимума, подлежащему усвоению на основе следующего алгоритма речевой деятельности:

1. Прочитать текст;
2. Определить значение предложенных компонентов содержания данного источника: *setting, solutions, problems, characters, main events, title, author.*
3. Дать краткое определение каждому компоненту на иностранном языке, e.g. *character(s)- a person in a novel, play or film.*
4. Расположить предлагаемые компоненты в логической последовательности структуры первоисточника;
5. Соотнести данные компоненты с их проблемно- ситуативным наполнением;
6. Использовать неличные формы глагола в процессе проблемно-ситуативного анализа текста.

Таким образом, может осуществляться анализ и интерпретация всех видов текстов, включая художественные, и формируются аргументированные умозаключения и выводы на основе первоисточника.

Следующим шагом в процессе подготовки бакалавры/магистра в области филологии к научно-исследовательской работе является составление реферативного сообщения (резюме). Студентам предлагается ознакомление и использование определённых речевых клише, способствующих передачи информации и оценочному подходу к фактам, действующим лицам и событиям художественного текста как объекта исследования.

Подобные задания и упражнения придают процессу иностранному языку коммуникативно-мотивированный характер и обеспечивают широкую общекультурную подготовку студентов неязыкового вуза и их соот-

ветствующую профессионализацию.

Литература

1. Морозова В.С. «Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к реализации культурологического подхода в обучении». Диссертация канд. пед. наук, Калуга, 2003, 211 с.
2. Пассов Е.И. «Искусство общения. Many men- Many Minds»/ Е.И. Пассов. – М.: иностранный язык, 2000 (Киров. Вятка; ГИПП). – 256 с.
3. Erin Bouma «Learning language through Literature and Content»// «Первое сентября. English», №40 (23-31 Oct. 2004).

Д.Н. Еркова

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ

Не затухают дискуссии по вопросам возникновения и развития цветообозначений. Похожая ситуация сложилась и с принципами их классификации. Среди всего многообразия существующих теоретических мнений мы остановимся на наиболее известных.

Одним из первых обратился к вопросу о системности цветообозначающей лексики В.А. Москович. Ученый попытался на материале лексико-семантической группы слов английского языка, обозначающих цвет спектра, показать наличие системы в этой части лексики [1: 84-87].

Известно, что число цветовых оттенков, различаемых глазом, приближается к 7 тысячам, в то время как количество соответствующих цветообозначений по данным самых полных цветовых атласов не превышает 4 тысяч, большинством из которых являются технические термины. Но, по мнению В.А. Московича, всего шесть цветообозначений (purple, blue, green, yellow, orange, red – «пурпурный, синий, зеленый, желтый, оранжевый, красный») покрывают весь спектр, а значит, их можно назвать основной системой цветообозначений. Остальные цветообозначения английского языка образуют свои подсистемы, уточняющие основную схему.

Однако Фрумкина ставит под сомнение возможность системного описания семантики слов-цветообозначений. Автор утверждает, что современная лингвистика не обладает семантическим метаязыком ни для описания денотативного значения цветообозначений, ни для описания их сигнификативного значения. Тем самым она ставит под сомнение представление о системности цветообозначающей лексики, основываясь на том, что ей не удалось обнаружить в литературе собственно лингвистического описания цветообозначений как системы в каком-либо языке, а также разумных гипотез о том, как это можно было бы сделать.

Данная точка зрения является спорной, поскольку в работах других ученых (Ф.Н. Шемакин, Е.Б. Рабкин и др.) достаточно убедительных доказательств, опровергающих эти выводы.

Например, Ф.Н. Шемакин утверждает, что вся совокупность цветов, различаемых человеческим глазом, представляет собой систему [3: 16-21]. По мнению автора, эта система является трехмерной, поскольку каждый цвет может изменяться по трем направлениям, таким как цветовой фон, насыщенность и светлота. Эта система является непрерывной и замкнутой, поскольку все цвета связаны друг с другом непрерывными переходами. Из