

*На правах рукописи*

**Голубева Надежда Борисовна**

**Развитие профессионально-деловых качеств личности  
студентов экономических специальностей в процессе  
изучения иностранного языка**

**Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики  
и образования**

**АВТОРЕФЕРАТ**  
**диссертации на соискание ученой степени**  
**кандидата педагогических наук**

**Москва – 2011**

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии высшей школы  
Негосударственного некоммерческого образовательного учреждения высшего  
профессионального образования «Московский гуманитарный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы  
Российской Федерации  
**Ситаров Вячеслав Алексеевич**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
**Юсупов Виталий Зуфарович**  
  
кандидат педагогических наук, доцент  
**Чекун Ольга Алексеевна**

Ведущая организация: **ГОУ ВПО «Смоленский государственный  
университет»**

Защита диссертации состоится 20 сентября 2011 года в 16.30 час. на  
заседании диссертационного совета Д 521.004.05 при ННОУ ВПО «Московский  
гуманитарный университет» по адресу: 111395, г. Москва, ул. Юности, д. 5/1,  
корпус № 3, аудитория 511.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ННОУ ВПО  
«Московский гуманитарный университет».

Автореферат разослан «    » августа 2011 года.

Учёный секретарь  
диссертационного совета

Е.В. Гурова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Профессиональная подготовка квалифицированного специалиста в современном вузе требует повышения уровня его практической готовности к деятельности в динамичных условиях рыночной экономики. Сегодня конкурентоспособность выпускника определяется не только наличием суммы необходимых знаний, но и владением основными процедурами профессиональной деятельности, инновационными технологиями, деловыми качествами. Главное действующее лицо современной экономики – человек творческий, инициативный, компетентный, самостоятельный, успешно реализующий свои способности в свободной экономической деятельности, несущий ответственность за ее результаты. Формирование такого специалиста сегодня становится ведущей задачей профессиональной подготовки в рамках экономических специальностей вуза.

Вместе с тем большинство вузов в нашей стране не могут пока обеспечить достойный уровень профессионализма своих выпускников, отвечающий мировым стандартам. Во многих случаях отмечается слабая связь образовательных программ и методик с практическими задачами профессиональной деятельности в условиях постиндустриальной экономики. Внедрение новых стандартов образования и переход на двухуровневую систему подготовки осуществляется в основном административными методами, не подкрепленными системными изменениями в самой философии и методологии высшего образования, в котором по-прежнему доминирует массово-репродуктивный подход.

Фундаментальные проблемы педагогики и психологии высшего профессионального образования получили разработку в трудах С.И. Архангельского, Е.А. Климова, И.Я. Лернера, Б.Т. Лихачева, В.А. Слостенина и др. В работах этих ученых и их последователей было показано, что для качественной подготовки специалиста- профессионала необходим переход высшей школы от «знаниевой» парадигмы к деятельностной, от объяснительно-иллюстративной технологии обучения к личностно-развивающей (В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, В.Н., И.Я. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Ситаров, А.В. Хуторской, и др.).

Особое значение в системе профессиональной подготовки в вузе принадлежит иностранным языкам, роль которых значительно возрастает в эпоху глобализации. Интеграционные процессы в мире приводят к объективной интернационализации экономик. Поэтому знание иностранного языка служит верным залогом успешного профессионального самоопределения и самореализации личности, позволяет активно включаться в жизнь общества открытого типа, осваивать мировые технологии и инновации по избранной специальности.

Кроме того, как отмечают специалисты, в условиях информационного общества повышается роль иностранного языка как речевой дисциплины. Под влиянием информационных технологий у современной молодежи наблюдается общее обеднение речевых навыков. Парадокс информационно-сетевого общест-

ва в том, что расширение виртуальных контактов сопровождается свертыванием процесса живого межличностного общения. Ученые констатируют, что в связи с информатизацией в обучении «слово» всё больше уступает место «знаку», а информация всё больше подменяет собой знания. Отмечается угасание речевых навыков, сужение словарного запаса, а вербальное мышление всё больше вытесняется визуальным.

В этой связи для высшей школы сегодня задача языковой подготовки специалиста является актуальной как в профессиональном, так и в гуманитарном аспектах. Речь идет о полноценном речевом развитии, о формировании поли-языковой личности, готовой к сотрудничеству, живому общению и продуктивной деятельности в иноязычной профессиональной среде.

Язык и профессия неотделимы – таков исходный императив построения образовательного процесса в современном вузе. И если для лингвистических специальностей эта связь очевидна (поскольку язык является профессией), то в системе неязыковых вузов требуется определенная работа для того, чтобы язык служил профессии.

В педагогической науке накоплен значительный опыт в сфере содержания и методики обучения иностранным языкам (Р. Адлер, Т.Н. Астафурова, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, С.К. Фоломкина).

Между тем, практика вузовской подготовки показывает, что, несмотря на качественное преподавание иностранного языка, оно недостаточно сопрягается с задачами профессиональной специализации и как следствие не обеспечивает готовности выпускников к профессиональному росту и взаимодействию в иноязычной среде, не снимает проблемы языкового барьера. Ученые и деятели образования объясняют данное положение доминированием лингвоцентрической модели обучения, которая ограничивает пространство постижения иностранного языка границами самого языка (обучение преимущественно лексическим, грамматическим, орфографическим и др. конструкциям). В этой модели знание иностранного языка выступает как самоцель и не служит средством общения и профессионального развития личности.

Поэтому сегодня для языковой подготовки в вузе первостепенной выступает задача преодоления лингво-центрической модели в пользу личностно-центрической. В психологической науке доказано, что язык и речь выступают универсальным средством развития человека, формирования высших психических функций (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, А.А. Бодалев, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.). На базе этих функций образуются важнейшие структуры сознания, личностные новообразования, в том числе и профессиональные. Неслучайно, сфера обучения языкам в научном плане стала своеобразной лабораторией различных педагогических инноваций. Так, столь важная для педагогики категория «компетенция» изначально разрабатывалась применительно к теории языка (Н. Хомский, 1965) и позднее легла в основу построе-

ния компетентностного подхода в образовании (Ж. Делор, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Н.С. Шаблыгина и др.).

В условиях неязыковых вузов специалисты и преподаватели пытаются приблизить язык к профессии, найти формы и способы интеграции иностранного языка в семантическое поле профессиональной деятельности, внедрять элементы профильного обучения языку.

В лингвистическом плане основы профильного обучения были рассмотрены в работах отечественных учёных (В.А. Артёмов, П.Я. Гальперин, И.Я. Зимняя, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, С.Г. Тер-Минасова, и др.), а также зарубежных исследователей (Candlin С., Hutchinson Т., Widdowson Н.G. и др.).

Вместе с тем ученые предупреждают об опасности излишнего, буквального профилирования всей языковой подготовки, подчинения её узким квалификационным задачам, что значительно обедняет, деформирует язык, поскольку отрывает его от общекультурного контекста употребления. Поэтому в деле профилирования языка важно обеспечить органичную связь между культурой обучения языку и культурой овладения профессией.

Нужно исходить из того, что универсальность языка позволяет формировать столь же универсальные профессиональные образования, отвечающие не одной, а нескольким смежным специальностям. На личностном уровне это означает, что нужно развивать не частные профессиональные компетенции, а некие универсальные качества и способности, лежащие в их основе.

Для экономических специальностей такими универсальными образованиями, развитию которых может служить иностранный язык, выступает совокупность профессионально-деловых качеств личности. Направленность на дело, на решение реальных задач, на продуктивное и конструктивное взаимодействие, целеустремленность, практичность, нестандартность мышления, творческий подход – это те качества, которые необходимы сегодня и предпринимателю, и менеджеру, и финансисту, всем тем, кто занят в сфере рыночной экономики.

В целом, анализ теории и практики обучения иностранным языкам специалистов экономического профиля обнажает следующий ряд противоречий:

- между необходимостью формирования готовности к деловому общению в иноязычной профессиональной среде и традиционной схоластично-лингвистической парадигмой языковой подготовки в вузе;
- между возможностями развития профессионально значимых качеств личности в процессе обучения иностранному языку и низкой профессиональной направленностью языковых курсов, их слабой интегрированностью и межпредметным сопряжением с курсами квалификационной специализации;
- между универсально развивающим характером языковой подготовки и утилитарными, узко прагматическими тенденциями её профилирования;
- между необходимостью внедрения инновационных форм обучения языку, практико-ориентированных, активных, развивающих методов и преобладанием монологических, статических, субъект-объектных технологий обучения.

Отмеченные выше обстоятельства и указанные противоречия обусловили обращение к настоящей теме исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические возможности курса английского языка в развитии профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей?

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально апробировать совокупность педагогических условий, обеспечивающих развитие профессионально-деловых качеств в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

**Объект исследования** – образовательный процесс студентов экономических специальностей в вузе.

**Предмет исследования** – структура и развитие профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей вуза средствами английского языка.

Замысел и организация исследования предполагали проверку следующей **гипотезы**: развитие профессионально-деловых качеств студентов в процессе изучения английского языка может быть успешным, если:

- в процессе обучения используются ситуации учебно-делового сотрудничества, обеспечивающие необходимую мотивацию профессионального развития студентов;
- процесс обучения обеспечивает погружение студентов в культурное пространство экономической деятельности средствами английского языка;
- методическую основу обучения составляют диалоговые, познавательно-интерактивные формы и методы, которые направлены на соединение знания языка и опыта деловых коммуникаций.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Исследовать проблему развития профессионально-деловых качеств личности в процессе обучения иностранному языку.
2. Разработать модель педагогического обеспечения развития профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей.
3. Обосновать и экспериментально проверить совокупность педагогических условий развития профессионально-деловых качеств средствами иностранного языка в условиях неязыкового вуза.

**Теоретико-методологическую** основу исследования составляют: положения культурно-исторической теории о роли общения (слова, знака) в развитии личностных функций и качеств; компетентностный подход в образовании (Ж. Делор, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Н. Хомский, А.В. Хуторской, Н.С. Шаблыгина, Б.Д. Эльконин и др.); а также личностно-деятельностный подход в обучении (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.К. Маркова, А.Маслоу и др.), аксиологический (В. Франкл, Д.А. Леонтьев и др.), герменевтический (Х.Г. Гадамер, В.Ф. Гумбольдт и др.), синергетический (В.Г. Буданов, Е.З. Власова и др.), диалогический (субъект-

субъектный) (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, Г. Гадамер и др.), задачно-ситуационный подходы (Г.А. Балл, Г.С. Сухобский и др.) в построении образовательной практики.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс **методов исследования**. Теоретические методы: категориальный синтез, комплексный теоретический анализ, моделирование. Эмпирические методы: наблюдательные (включенное наблюдение), диагностические (тестирование), интерактивные (коллективно-групповые, поисковые методы), формирующие (эксперимент в рамках нормативного курса английского языка). Контролирующие методы: анализ данных успеваемости, экспертные оценки. Методы математической статистики: сравнительный анализ данных, корреляционный анализ.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования выступал Государственный Университет Управления (г. Москва). Экспериментальная работа проводилась со студентами дневного отделения, обучающимися английскому языку по специальностям: мировая и национальная экономика, антикризисное управление, международный бизнес.

Исследование проводилось в три этапа.

На **первом этапе** (2005-2006гг.) изучалось состояние проблемы в теории и практике психолого-педагогических исследований, проводился теоретический анализ проблемы, формулировались цель, задачи, гипотеза, разрабатывались методики опытно-экспериментальной работы.

На **втором этапе** (2006-2009гг.) проводилась опытно-экспериментальная работа в рамках преподавания курса английского языка со студентами экономических специальностей, в ходе работы осуществлялась проверка гипотезы и корректировка методов работы.

На **третьем этапе** (2009-2010гг.) выполнен заключительно обобщающий анализ материалов исследования, апробированы полученные результаты и сделанные на их основе выводы, проведено литературное оформление диссертации.

#### **Научная новизна исследования:**

- определено понятие профессионально-деловых качеств специалиста экономической деятельности как мета-качеств развития профессиональных компетенций личности;

- обоснована психолого-педагогическая структура профессионально-деловых качеств личности (когнитивная, операциональная, потребностно-мотивационная, эмоционально-волевая, ценностно-смысловая) как критериальной основа результативности проведения курса английского языка для экономических специальностей вуза;

- разработана модель педагогического обеспечения профессионально-деловых качеств в процессе изучения английского языка, направленная на построение профессионально-языковой среды обучения, интегрирующей инфор-

мационно-лингвистический, познавательного-герменевтический и интерактивный аспекты подготовки;

- выявлены педагогические условия развития профессионально-деловых качеств студентов, которые заключаются в переводе учебного пространства изучения иностранного языка в формат квази-профессиональной среды делового взаимодействия студентов.

#### **Теоретическое значение исследования:**

- представлены и раскрыты педагогические подходы к разработке проблемы развития профессионально-деловых качеств (личностно-деятельностный, аксиологический, герменевтический, синергетический, диалогический, задачно-ситуационный, компетентностный);

- обобщены и охарактеризованы ведущие подходы к организации обучения иностранным языкам в современном вузе (лингвострановедческий, коммуникативный);

- сформулированы принципы построения педагогической технологии, обеспечивающей функционирование профессионально-языковой среды подготовки студентов неязыковых вузов (принцип автономности, принцип баланса лингвистических и нелингвистических знаний, принцип переноса коммуникативных стратегий из родного языка, принцип позитивной эмоциональности, принцип внутренней системности и др.).

**Практическая значимость** исследования заключается в направленности работы, которая носит прикладной характер, поскольку отражает опыт практического решения задачи развития профессионально- деловых качеств в процессе изучения иностранного языка.

Разработанная модель построения профессионально-языковой среды и познавательно-интерактивной технологии может найти непосредственное применение в качестве реальной основы педагогического обеспечения эффективной профильно-ориентированной языковой подготовки студентов экономических специальностей.

Результаты исследования были использованы для составления учебной программы по обучению студентов английскому языку по специальности мировая и национальная экономика для студентов с первого по пятый курс, учебной программы по финансовому английскому языку для студентов четвертого курса международного бизнеса, учебной программы по деловому английскому языку для студентов первого и второго курсов международного бизнеса, а также при подборе материалов для государственных выпускных экзаменов по английскому языку для студентов указанных специальностей.

**Достоверность и надежность** полученных результатов и сделанных на их основе выводов обеспечиваются методологической обоснованностью базовых положений работы, использованием методов, релевантных объекту, предмету, цели и задачам исследования, репрезентативностью экспериментальной выборки, опытной проверкой гипотезы.



**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Профессионально-деловые качества специалиста экономического профиля являются характеристиками личности, которые дают ей возможность продуктивно выстраивать деятельность в динамичной сфере рыночной экономики. В логике профессиогенеза данные качества выступают как мета-качества, которые служат личностной основой развития профессиональных компетенций.

2. Феноменология профессионально-деловых качеств описывается сложной структурой, включающей пять взаимосвязанных составляющих: когнитивную (эрудиция, интуиция, воображение, аналитичность и прогностичность мышления), операциональную (организаторские умения, навыки анализа, планирования), потребностно-мотивационную (деловая направленность, самомотивация, готовность к риску), эмоционально-волевою (оптимизм, инициатива, упорство); ценностно-смысловую (свобода, справедливость, чувство долга, честность).

3. Для педагогического обеспечения развития профессионально-деловых качеств студентов в процессе обучения английскому языку необходима модель профессионально-языковой среды, соединяющей информационно-лингвистическую, познавательную-герменевтическую и интерактивную линии обучения.

4. Создание профессионально-языковой среды, в свою очередь, требует следующих педагогических условий: усиление задачно-профессиональной ориентации содержания обучения, приоритет личностно-развивающих методик подготовки, а также субъект-субъектного учебного взаимодействия в логике учебно-педагогического сотрудничества. Такой педагогический процесс получает полноценное воплощение посредством механизма перевода учебного пространства изучения языка в формат квази-профессиональной среды делового взаимодействия студентов на занятиях.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялось диссертантом в ходе практической работы в качестве преподавателя английского языка в Государственном университете управления (г. Москва).

Основные положения исследования были отражены в докладах на межвузовских научно-практических конференциях: «Взаимообусловленность познавательности и интерактивности в инновационных педагогических технологиях» (г. Москва, 2009); «Оптимизация формирования профессионально-управленческих навыков в процессе преподавания профильно-ориентированного английского языка» (г. Москва, 2010); «Intelligent Interactive Learning Environment is the Basis for Optimizing Professional Competences Formation» (г. Москва, 2008).

Результаты эксперимента отражены в пяти публикациях.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

**Во введении** обосновывается актуальность, научная новизна и основные методологические характеристики исследования, определены цель, задачи, объект и предмет, методы исследования, формулируются положения, выноси-

мые на защиту, показывается теоретическое значение и практическая значимость полученных результатов, содержатся сведения об их апробации.

В **первой главе** «Теоретические основы формирования профессионально-деловых качеств в процессе обучения иностранному языку» рассмотрены концептуальные основы феноменологии данных качеств, представлены методологические и прикладные подходы их развития в образовательном процессе, раскрыты возможности курса иностранного языка в формировании данных качеств у студентов экономических специальностей.

Во **второй главе** «Педагогическое обеспечение развития профессионально-деловых качеств в процессе изучения иностранного языка» разрабатываются прикладные концепты исследования, описывается модель и технология проведения опытно-экспериментальной работы, приводится анализ результативности формирующего эксперимента.

В **заключении** изложены основные теоретические и эмпирические результаты исследования, подведены общие итоги работы.

В **приложении** представлен методический и статистический материал проведенной опытно-экспериментальной работы.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

В теоретической части работы установлена сложность и неоднозначность понимания профессионально-деловых качеств специалиста рыночной экономики. Большой частью феноменология этих качеств разрабатывается в русле проблематики готовности к предпринимательской деятельности.

Личность предпринимателя как носителя деловых качеств благодаря трудам Р. Кантильона, А. Смита и К. Маркса входит в сферу научно-гуманитарного мышления. Современное понимание роли предпринимателя складывается на базе работ М. Аллэ, Б. Карлоффа, Ф. Котлера, М. Мескона, Р. Хизрича, и др. В отечественной науке характеристики личности предпринимателя рассматриваются в работах В.С. Агеева, А. Блинова, Т.И. Заславской, В.В. Томилова, Г. Черникова и др.

Начиная с работ Й. Шумпетера, учеными делаются попытки определения предпринимателя как особого психологического типа, первым качеством которого выступает развитая интуиция, восполняющая недостаток информации, вторым – сильная воля, помогающая преодолевать инерцию мышления и сопротивление среды, третьим качеством является воображение, помогающее задумывать новые комбинации и снижать степень неопределенности.

Одним из первых создателей психологического портрета предпринимателя является В. Зомбарт, по мнению которого он должен обладать качествами завоевателя, организатора и торговца. По утверждению Б. Карлоффа, предприниматели – это творческие, изобретательные, энергичные люди, незаурядные личности, с трудом вписывающиеся в административно-корпоративную культуру, и выделяющиеся следующими качествами: предпочитают принимать решения самостоятельно; восприимчивы к новому; открыты для конструктивной

критики и похвал; стремятся принимать активное участие в бизнесе; любят быстрое развитие и нововведения; направлены на расширение дела; крайне требовательны к себе и к способностям своих компаньонов.

В работах указываются два весьма важных качества: способность доводить дело до конца и умение объединить вокруг себя людей, благоприятствующих выполнению основных задач. Отмечается также внутренняя ответственность и опора на свои собственные силы (Р. Брокхаус, Д. Миллер и др.), готовность к риску, решительное и смелое поведение (К.Э. Вернерид).

Р. Хизрич и М. Питерс, ссылаясь на Р.С. Ронстад, приводят ряд особых умений и знаний предпринимателя: ясное понимание деятельности; отделение фактов от мифов; умение давать взвешенные оценки; умение находить нестандартные решения; умение вести себя и принимать решения в условиях неопределенности; умение вырабатывать новые коммерческие идеи; умение оценивать перспективность новых идей; умение находить знания, необходимые для создания нового дела; умение оценить внешнюю ситуацию; умение оценивать действия с точки зрения этики и морали; умение заключать сделки, устанавливать контакты, вести переговоры; умение получить причитающееся.

Среди отечественных авторов развернутый портрет предпринимателя был предложен А.И. Агеевым.

Обобщая данные, В.В. Томилов указывает на восемь ключевых позиций (блоков качеств) предпринимателя-менеджера: профессиональная компетентность в бизнесе и менеджменте; стратегическое мышление; предприимчивость; нравственные качества; организаторские способности; личная организованность; политическая культура; работоспособность.

В педагогическом плане развитие деловых качеств наиболее плодотворно осуществляется через усвоение культуры предпринимательства. Она характеризуется как деловая, креативная, новаторская, инициативная, прогностическая, прагматичная, рационализаторская, конкурентно-продуктивная, коммуникативная, договорная, свободная, ответственно-доверительная.

Перспектива исследования деловых качеств открывается в русле работ, посвященных развитию предприимчивости как качества личности. Это работы Л.К. Аверченко, В.Г. Булыгиной, Н.И. Городецкой, Т.В. Корниловой, Н.В. Лебедевой, В.Любкиной, С.К.Рощина, М.Н. Руткевич, М.Н. Умутбаева и др.

В образовательной сфере перспективная разработка проблемы обеспечения профессионально-деловых качеств складывается в рамках личностного, аксиологического, герменевтического, синергетического, диалогического и задачно-ситуационного подходов.

Личностно-деятельностный подход выступает отправным моментом развития профессионально-деловых качеств специалиста и полагает данные качества как сугубо личностные образования. Отсюда обучение должно носить персонализированный характер, выстраиваться в логике личностного роста обучаемого, реализовывать его мотивы, интересы, цели, ценностные ориентации и т.д. В плане организации обучения данный подход тесно сопрягается с идеей и

практикой развивающего обучения, которое центрируется на овладении обучающимся обобщенными способами познавательных действий как приемами саморазвития в образовательной сфере в качестве субъекта учебной деятельности.

Аксиологический подход исходит из представления о профессионально-деловых качествах как свойствах, возникающих на основе особого рода устремлений личности, направленных на постижение ценностей, закрепленных в культуре профессиональной деятельности. Кроме того, сами эти качества как способность выстраивать продуктивные отношения и действия в экономической сфере представляют для личности определенную субъективную ценность и смысл, с точки зрения полноценного становления и развития в профессии.

Герменевтический подход раскрывает непосредственную связь овладения профессионально-деловыми качествами с одновременным расширением сферы возможности понимания, объяснения, толкования, интерпретации экономических явлений, механизмов и процессов для выдвижения реалистических ясных целей и способов их достижения в деятельности. Данный подход полагает развитие профессионально-деловых качеств посредством углубленного постижения семантического и феноменологического пространства языка профессии, обучению искусству интерпретации текстов и символических образов и т.п.

Синергетический подход открывает возможность расширенного целостного феноменологического понимания профессионально-деловых качеств как самоорганизующегося процесса, как открытой системы, органично связанной со сценариями развертывания событий в реальности на микро-, макро- и мегауровнях существования личности в обучении, в профессии, в культуре, в быденной жизни. Педагогическое преломление синергетического подхода заключается, прежде всего, в возрастающей роли межпредметных связей, в работе всех преподавателей в общем направлении, а именно в направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний, создания у них целостного представления не только о научной картине экономической деятельности и ее структуре, но и о её процессуальных связях с другими формами деятельности, о её результатах и последствиях.

В прикладном отношении эффективное развитие профессионально-деловых качеств в рамках языковой подготовки студентов может обеспечиваться применением диалогического и задачно-ситуационного подходов.

Социально-коммуникативная природа профессионально-деловых качеств открывается в рамках диалогического подхода, согласно которому данные качества образуются в пространстве диалогических взаимодействий и отношений. В этих отношениях происходит открытие обучаемым реальности другого человека, его мыслей чувств, представлений о мире и, как следствие – открытие иных горизонтов самосознания в профессии. Отсюда процесс подготовки должен строиться на основе субъект-субъектной парадигмы обучения, а развитие деловых качеств должно предусматривать овладение обучаемым целостной и раз-

вернутой процедурой диалога посредством культивирования различных форм учебно-педагогического сотрудничества в образовательном процессе.

В технологическом плане развитие профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей может основываться на применении задачно-ситуационного подхода. Он означает овладение преподавателями технологией проектирования, постановки и решения различного рода образовательных задач, в рамках моделирования профессионально-деловых ситуаций. При этом, планирование и постановка этих задач должны идти от студента.

Общим знаменателем применения выше отмеченных подходов в системе подготовки специалиста экономического профиля выступает компетентностный подход, который интегрирует и преломляет в себе механизмы и принципы различных подходов в целях приближения системы высшего образования к задачам полноценной и продуктивной профессиональной деятельности личности. В рамках данного подхода профессионально-деловые качества будущего специалиста рассматриваются как некие мета-качества или способности, на базе которых с опытом деятельности складываются профессиональные компетенции специалиста рыночной экономики.

Анализ возможностей языковой подготовки в вузе показал, что на современном этапе курс иностранного языка может в полной мере стать личностно-развивающей учебной дисциплиной, поскольку он обладает уникальным дидактическим ресурсом и педагогическим потенциалом развития личности.

Во-первых, в отличие от других дисциплин в центре дидактических усилий преподавателя здесь выступает не столько передача знаний, сколько обучение общению, что, безусловно, связано с изменениями сознания, с формированием новых качеств личности.

Во-вторых, обучение языку в вузе носит, как правило, пролонгированный непрерывный характер, охватывая несколько лет обучения, что даёт возможность проводить более масштабную и глубокую педагогическую работу со студентами.

В-третьих, поскольку курс иностранного языка позволяет варьировать своим содержанием, предметным наполнением, то преподаватель может использовать в этом качестве материал из различных областей человеческой практики, науки, профессиональной деятельности.

Эти особенности выгодно отличают иностранный язык от других дисциплин в неязыковом вузе с точки зрения возможностей профессионализации обучения, формирования профессионально важных качеств и свойств личности. Однако, в сфере научно-методического обеспечения языковой подготовки в вузе эти возможности используются недостаточно.

На основе обобщения опыта языковой подготовки в вузах в работе констатируется, что в дидактическом плане в высшей школе доминируют два условно выделяемых подхода – лингвострановедческий и коммуникативный, в рамках которых выполняется большинство исследований последних лет.

Первый подход центрируется на обучении языку посредством погружения в культуру страны и народа – носителя языка (В.П. Верещагин, В.Г. Гак, В.С. Коростелев, В.П. Кузовлев, и др.).

Второй подход исходит из того, что язык усваивается в коммуникациях, а значит обучить языку можно путем создания в образовательном процессе интенсивной среды общения, путем моделирования разноуровневого взаимодействия. Ведущей задачей выступает формирование коммуникативной компетентности обучаемых (Н.В. Копылова, И.И. Халеева и др.). В русле данного подхода исследуется феномен межкультурной коммуникативной компетенции, развиваются концепции вторичной языковой личности (В.В. Виноградов, Н.Д. Гальскова и др.).

Данные подходы разрабатывались под языковые специальности, однако в неязыковых вузах их применение оказывается малопродуктивным. Лингвострановедческий подход фактически уводит обучение в иноязычную культуру, не отвечает задачам будущей деятельности, не задает нужной мотивации. Коммуникативный подход при всех достоинствах также не достигает нужного эффекта в плане развития профессиональных компетенций.

В работе показано, что для неязыковых вузов нужен особый, «третий путь» дидактического построения курса иностранного языка. На этом пути данный курс должен служить своеобразным языковым мостом в предстоящую профессиональную деятельность, должен расширять возможности и способности профессиональной самореализации студентов.

Опытно-экспериментальная работа складывалась из трёх этапов: 1) проективно-подготовительного; 2) формирующего; 3) контрольно-оценочного.

На первом этапе разрабатывалась содержательно-критериальная конструкция экспериментальной работы. Эта конструкция была выполнена в виде структуры профессионально-деловых качеств студентов экономических специальностей в рамках языковой подготовки в вузе. Данная структура складывается из пяти сопряженных составляющих – когнитивной, операциональной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой.

Когнитивная составляющая включает общую эрудицию, развитую интуицию и воображение, аналитичность и прогностичность мышления. Кроме того, данная составляющая полагает социальный интеллект, наличие богатого словарного запаса, способность ориентироваться в социальных отношениях, знание нормо-ролевых моделей и правил.

Операциональная составляющая означает владение организаторскими умениями, навыками анализа, разработки и принятия решений, умениями конструктивного общения, владение методами и приемами слушания, умением реалистично оценивать людей, гибко вести себя в коммуникациях. В числе значимых умений выделяются также умения координировать усилия других людей, умение работать в команде.

Потребностно-мотивационная составляющая подразумевает общую направленность личности на дело, на конкретную задачу, подчиняющую все ос-

тальные мотивы. Существенным моментом выступает самомотивация как способность к внутреннему стимулированию своей деятельности.

Эмоционально-волевая составляющая характеризует деловые качества личности со стороны чувственной сферы и волевых способностей. Прежде всего, здесь выделяется общая эмоциональная устойчивость, отражающая психическую стабильность. Выделяется также низкая тревожность, оптимизм, подвижность, решительность, смелость, упорство в достижении цели, энергичность, энтузиазм, способность к самообладанию и саморегуляции своего состояния. С данными качествами сочетаются также толерантность, непредвзятое отношение, неприхотливость, социальная уживчивость.

Ценностно-смысловая составляющая отражает мировоззренческий склад личности как носителя деловых качеств, для которой окружающий мир выступает как пространство для реализации своих планов, замыслов. В качестве ведущих ценностных ориентаций выделяются стремление внести свой вклад в преобразование действительности, создать нечто ценное и важное для других. В этом мировоззренческом контексте преобладающими субъективными смыслами жизни выступают справедливость как ценность построения отношений, создание блага как ценность построения деятельности, а также морально-нравственные императивы в лице чувства долга, честности, порядочности.

Представленная структура профессионально-деловых качеств послужила опорно-критериальной базой построения формирующего эксперимента, который проводился на втором этапе опытно-экспериментальной работы. На данном этапе осуществлялась практическая работа в рамках курса английского языка со студентами экономических специальностей. Цель работы состояла в формировании языковой развивающей среды, направленной на развитие профессионально-деловых качеств студентов.

В качестве ориентировочной основы построения этой среды выступала модель педагогического обеспечения профессионально-деловых качеств в процессе изучения английского языка (см. рис. 1).

Реализация данной модели обеспечивалась работой в рамках следующих трёх направлений работы:

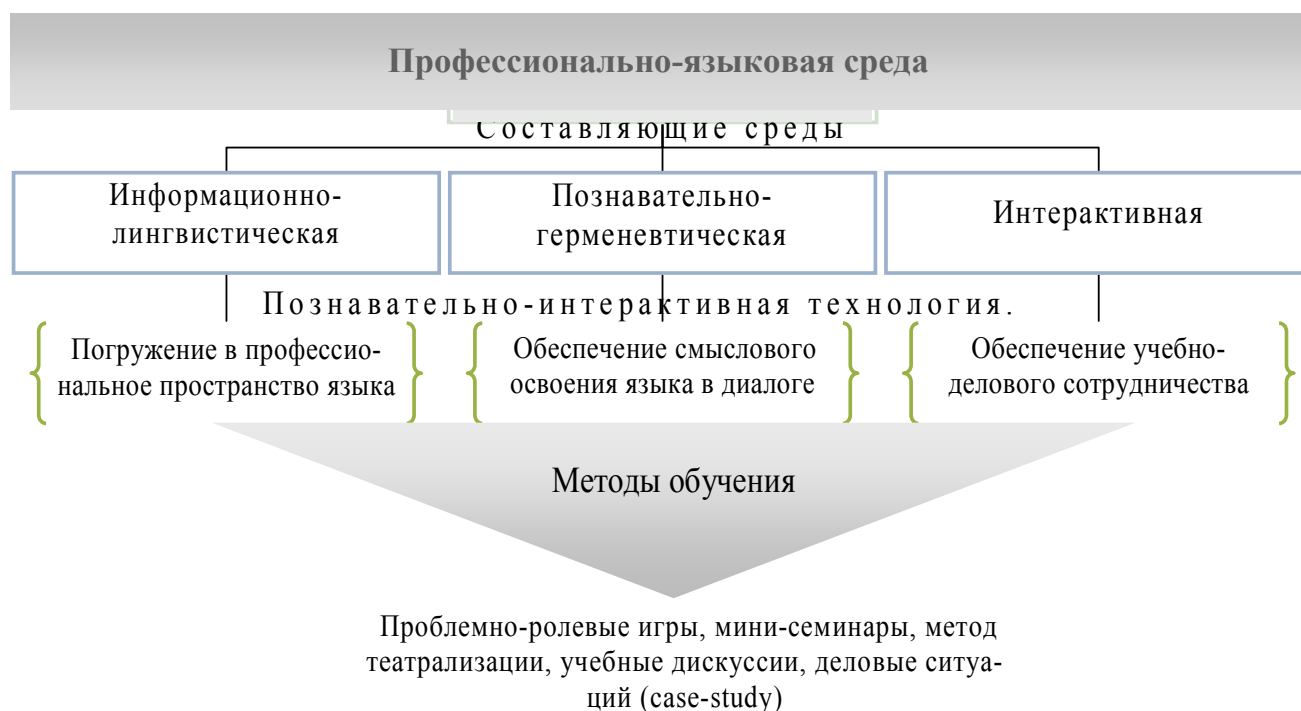
1) информационно-лингвистическое направление предусматривало интенсивное наполнение пространства изучаемого языка профессиональной лексикой, образами, символами и значениями;

2) познавательно-герменевтическое направление работы заключалось в движении к смысловому освоению языка, в достижении понимания студентами основных квалификационных и процедурных механизмов профессии, выработки осмысленной позиции в учебном процессе;

3) интерактивное направление предусматривало организацию учебно-профессионального взаимодействия и сотрудничества путем моделирования деловых, равноправных, партнерских отношений в учебном процессе.

Каждая составляющая обеспечивалась соответствующими способами организации экспериментальной работы: во-первых, погружение студентов в лек-

сическое, синтаксическое, профессиональное и культурное пространство языка; во-вторых, культивирование различных форм и способов учебного диалога, направленного на взаимопознание и самопознание студентов, в-третьих, обеспечение учебно-делового сотрудничества в процессе обучения.



**Рис. 1.** Модель педагогического обеспечения профессионально-деловых качеств студентов в процессе изучения английского языка

Указанные составляющие, в своей совокупности, были направлены на перевод учебного пространства в профессиональную среду межличностного взаимодействия студентов. В свою очередь, составляющие среды на практике реализуются в способах организации познавательной интерактивной технологии. Для этого в рамках учебных занятий использовались методы: проблемно-ролевые игры, мини-семинары, метод театрализации, учебные дискуссии, а также метод моделирования деловых ситуаций (case-study).

Таким образом, развитие профессионально-деловых качеств на занятиях английского языка обеспечивалось определенной технологией практического построения курса. В качестве таковой выступала разработанная в исследовании познавательная интерактивная технология обучения языку. Данная технология выстраивалась на базе разностороннего и непрерывного применения метода моделирования учебно-деловых ситуаций, например, метода case-study.

Данный метод выступал в качестве основной методической единицы и служил «строительным материалом» для познавательной интерактивной технологии. Выбор метода case-study обусловлен тем, что он представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, который организует обучение путём совместного решения конкретных профессиональных задач. Данный метод позволяет продуктивно сочетать познавательность и интерактивность в



процессе обучения. Он соответствует задачам вузовской подготовки, так как относится к неигровым имитационным, активным методам обучения. Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.

В педагогическом плане в основе познавательно-интерактивной технологии были заложены следующие принципы: развивающего характера обучения; деятельностного характера учения; автономности; баланса лингвистических и нелингвистических знаний; переноса коммуникативных стратегий из родного языка; позитивной эмоциональности; баланса осознанного изучения иностранного языка и неосознанного овладения им; внутренней системности.

В дидактическом плане данная технология образуется из 11 логически и содержательно связанных методик и методических приёмов обучения.

Первая методика строится на приёмах восстановления пробелов – информационное неравенство, аргументация, составление целого из частей (jigsaw – ажурная пила), установление мнения, установление степени определённости, уверенности.

Вторая методика основывается на приёмах вариативности обучения: изменение среды, в которой повторяются языковые единицы; использование различных коммуникативных умений (слушания, говорения, чтения, письма) и графических навыков; тематическое разнообразие; смещение акцента с языковой правильности на беглость или, наоборот, с дискурсивных особенностей на структуры или произношение.

Третья - методика прогнозирования активизирует имеющиеся у учащихся прошлые знания и потенциальные знания, укрепляет их компетентность, память, способности к профессиональной аналитике и диагностике ситуации.

Четвёртая методика складывается из приёмов создания атмосферы интереса, она развивает навыки работы в команде, навыки нахождения компромиссов и установления атмосферы взаимовыручки и взаимопонимания, повышает энтузиазм и энергичность.

Пятое методика использует приём методического синергизма. Это удачное сочетание элементов различных методов, соответствующее способностям и потребностям учащихся. Она развивает навык адаптации к профессии, учит справляться с трудностями, обладать гибкостью и устойчивостью в сложных ситуациях.

Шестая методика основывается на приёме интеграции коммуникативных речевых и профессиональных умений, она направлена на развитие речевых компетенций, навыков постоянного самосовершенствования и квалификационного роста.

Седьмая - методика системности и логичности, она способствует формированию навыка логического осмысления информации, рассудительности и последовательности.

Восьмая – методика разносторонней подготовки студентов к деловой ситуации. Данная методика формирует навык переноса теоретических знаний в практическую область, навык принятия решений с осознанием последствий.

Девятая методика познавательной и эмоциональной вовлеченности учащихся обеспечивает творческое отношение к делу, активную жизненную позицию субъекта деятельности.

Десятая – методика творческого построения заданий, она способствует познавательной активности и креативности студентов, формирует навыки оценки информации и выработки конструктивного варианта решения проблемы.

Одиннадцатая методика заключается в создании атмосферы сотрудничества и партнёрства, активизирует чувство коллективизма, умение работать в команде, профессиональный навык толерантности, а также способствует формированию этических норм профессионального общения и поведения.

Особое значение в познавательно-интерактивной технологии отводится изменению формы и режима контроля хода обучения студентов. Эта трансформация связана с переходом от внешнего формального контроля к неформальному позитивно-центрированному контролю и самоконтролю студентов. Такой переход вызывает развитие качеств самоорганизации, самодисциплины, внутренней ответственности.

На третьем контрольно-оценочном этапе опытно-экспериментальной работы был проведен анализ результативности формирующего эксперимента.

В рамках проведения мониторинга были обобщены сведения об успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп по английскому языку. Как показал анализ, экспериментальная работа способствовала лучшей успеваемости за счет повышения беглости чтения, связности и логичности изложений и пересказов учебных текстов, увеличения словарного запаса.

Экспертно-педагогический мониторинг заключался в определении степени выраженности центральных составляющих профессионально-деловых качеств – когнитивной и операциональной. Предлагалось оценить степень выраженности у студентов двух блоков качеств.

Когнитивный блок оценивался по следующим показателям: знание языка; словарный запас, эрудиция; рефлексивность (способность увидеть себя со стороны); социальный интеллект; гибкость мышления (свобода от стереотипов, лёгкость перехода к новому заданию); конструктивность мышления.

Операциональный блок рассматривался как центральная составляющая коммуникативной компетентности и отслеживался по следующим показателям: владение навыками устной и письменной иноязычной речи; речевая инициативность; умение сотрудничать, быть членом команды; выразительность и убедительность речи; умение вступать и вести диалог; умение убеждать, аргументировать; умение слушать, понимать иноязычную речь на слух.

Результаты обработки подсчётов экспертных оценок в экспериментальной группе показали существенный рост по критериям когнитивной сферы профессионально-деловых качеств. При этом особое повышение уровня роста отмечается по двум показателям: словарный запас, эрудиция, лингвострановедческие

знания ( $t=12,23$ , при  $p \leq 0,05$ ) и социальный интеллект как интегральная способность понимать людей, предвосхищать последствия поведения в общении ( $t=11,43$ , при  $p \leq 0,05$ ).

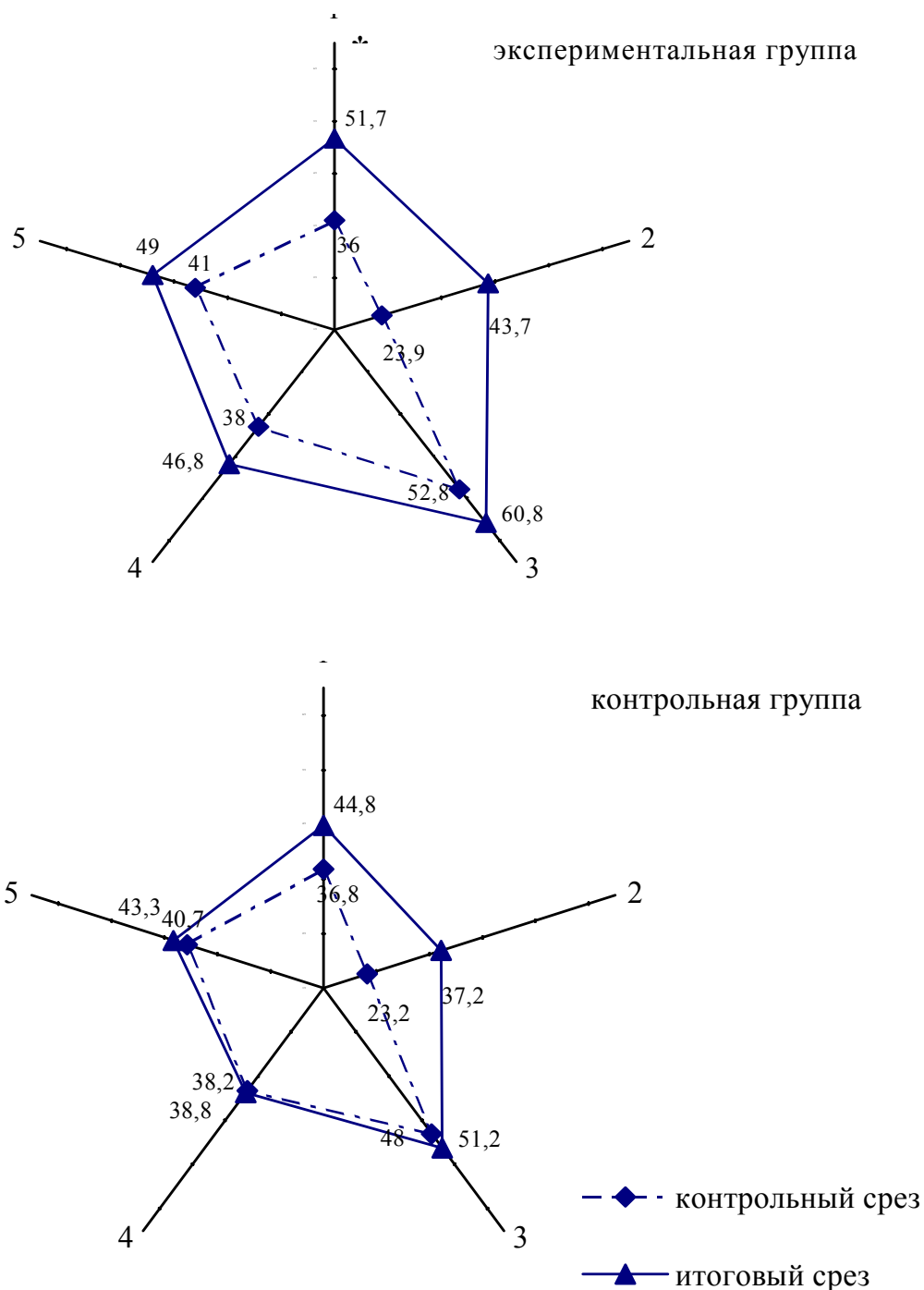
Результаты контрольного и итогового замеров операциональной составляющей были весьма низки в обеих группах на начальном этапе экспериментальной работы. После завершения формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе исходная картина данных существенно меняется в сторону позитивной динамики роста. Особо выделяется рост значений таких показателей, как: умение сотрудничать, работать с партнером, быть членом команды ( $t=14,56$ , при  $p \leq 0,05$ ); речевая инициативность ( $t=12,43$ , при  $p \leq 0,05$ ); умение вступать и вести диалог ( $t=10,24$ , при  $p \leq 0,05$ ); владение навыками устной и письменной иноязычной речи ( $t=8,48$ , при  $p \leq 0,05$ ). В контрольной группе позитивная динамика не столь значительная.

Полученные результаты свидетельствовали о том, в традиционном обучении трудно достичь необходимого уровня профессионально-деловых качеств средствами иностранного языка, если процесс обучения студентов не связывается с развитием их опыта делового общения и диалоговой деятельности как субъектов образовательной среды.

Психологический мониторинг выявлял изменения в трёх сферах: потребностно-мотивационной, эмоциональной и ценностно-смысловой.

Потребностно-мотивационный блок измерялся путем проведения методики Б.И. Додонова на выявление деловой направленности личности. Из десяти видов направленностей были отобраны пять в порядке значимости для развития профессионально-деловых качеств личности: практическая направленность; коммуникативная; гностическая; пугническая; глорическая, по которым (кроме последней) был отмечен рост данных в экспериментальной группе, соответственно: ( $t=10,45$ , при  $p \leq 0,05$ ); ( $t=7,67$ , при  $p \leq 0,05$ ); ( $t=5,43$ , при  $p \leq 0,05$ ); ( $t=4,76$ , при  $p \leq 0,05$ ).

В рамках измерения эмоционально-волевого блока применялся опросник Р. Кеттелла 16PF. В качестве основных показателей фигурировали факторы: общительность «А<sup>+</sup>»; эмоциональная устойчивость «С<sup>+</sup>»; смелость «Н<sup>+</sup>»; сознательность «G»; низкая тревожность «O<sup>-</sup>»; самоконтроль «Q<sub>3</sub><sup>+</sup>». Данные измерений в экспериментальной группе свидетельствовали о большем эмоциональном раскрепощении студентов. Наибольший рост отмечен по таким факторам, как: общительность ( $t=8,38$ , при  $p \leq 0,05$ ); смелость ( $t=6,81$ , при  $p \leq 0,05$ ), при этом снизился показатель тревожности ( $t=6,83$ , при  $p \leq 0,05$ ) и повысились ресурсы самоконтроля ( $t=6,27$ , при  $p \leq 0,05$ ).



На рисунке: составляющие профессионально-деловых качеств:

1 – когнитивная; 2 – операциональная; 3 – потребностно-мотивационная;  
4 – эмоционально-волевая; 5 – ценностно-смысловая.

**Рис. 2.** Сводные диаграммы динамики развития основных составляющих профессионально-деловых качеств студентов (в %)

Динамика изменений ценностно-смысловой составляющей отслеживалась при помощи проведения методики «Ценностных ориентаций» М. Рокича (по терминальному списку). Для диагностики нами был выделен следующий ряд ценностей, отвечающий личности с высокой выраженностью профессионально-деловых качеств: интересная работа; продуктивная жизнь; свобода; активная деятельная жизнь; общественное признание; уверенность в себе; развитие.

Полученные результаты подсчетов показали повышение субъективной значимости таких ценностей как: интересная работа ( $t=8,76$ , при  $p \leq 0,05$ ); свобода ( $t=6,32$ , при  $p \leq 0,05$ ); продуктивная жизнь ( $t=6,05$ , при  $p \leq 0,05$ ); активная деятельная жизнь ( $t=5,63$ , при  $p \leq 0,05$ ). В контрольной группе существенных изменений в их ценностных ориентациях не обнаружилось.

Пропорциональный рост других трех составляющих, отражающих психологический план профессионально-деловых качеств, указывает на позитивный психологический эффект эксперимента. Сводная картина данных замеров в контрольной группе складывается не столь динамично и пропорционально. Заметный рост значений отмечается лишь по первым двум линиям – когнитивной ( $t=5,82$ , при  $p \leq 0,05$ ) и операциональной ( $t=8,6$ , при  $p \leq 0,05$ ). При этом динамика показателей в других, психологических сферах фактически не наблюдается (см. рис. 2).

Для подтверждения вывода о глубине и системности изменений в сфере развития личности студентов в ходе экспериментальной работы был проведен корреляционный анализ полученных данных по всем показателям проведенных экспертных и психолого-диагностических измерений (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена) и составлена матрица интеркорреляций. По результатам подсчетов было установлено, что в экспериментальной группе наиболее сильные корреляционные зависимости отмечались между когнитивными и операциональными компонентами.

Кроме того, были выявлены достаточно частые и разносторонние взаимосвязи полученных в ходе экспериментальной работы знаний и умений с различными психологическими характеристиками. Так, в мотивационном плане выявилась их связь с практической направленностью. Последняя, в свою очередь, связывается с такими показателями, как эрудиция ( $r = 0,45$ , при  $p \leq 0,01$ ), рефлексивность ( $r = 0,46$ , при  $p \leq 0,01$ ), социальный интеллект ( $r = 0,46$ , при  $p \leq 0,01$ ) в когнитивном блоке, а также с показателями владения речевыми навыками ( $r = 0,51$ , при  $p \leq 0,01$ ), инициативностью ( $r = 0,49$ , при  $p \leq 0,01$ ), умением сотрудничать ( $r = 0,47$ , при  $p \leq 0,01$ ), умением вести диалог ( $r = 0,45$ , при  $p \leq 0,01$ ) операционального блока. Стоит указать также на связь коммуникативной мотивации с умением сотрудничать ( $r = 0,48$ , при  $p \leq 0,01$ ), а пугнической направленности со знанием языка ( $r = 0,51$ , при  $p \leq 0,01$ ) и социальным интеллектом ( $r = 0,5$ , при  $p \leq 0,01$ ).

В целом, полученные результаты корреляционных измерений дали основание констатировать достаточно глубокие и устойчивые изменения в структуре личностных изменений студентов в логике развития профессионально-деловых качеств, поскольку отмечаются множественные и разносторонние сопряжения роста показателей по всем составляющим структуры данных качеств.

Таким образом, результаты проведенных оценочно-диагностических срезов в рамках экспертно-педагогических и психологических измерений дали основание констатировать устойчивый педагогический эффект проведенной экспериментальной работы.

Обобщение и систематизация результатов теоретической и экспериментальной частей работы позволили сформулировать следующие **выводы**.

Профессионально-деловые качества специалиста есть личностные образования, отражающие способность продуктивно выстраивать деятельность в динамичной сфере рыночной экономики и служащие мета-качествами профессиональных компетенций.

В целях развития профессионально-деловых качеств обучение английскому языку должно выстраиваться таким образом, чтобы соединять в своём содержании, методике и самом процессе обучения не столько знания и личность, сколько профессиональный язык и опыт деловых коммуникаций.

Развитие профессионально-деловых качеств студентов экономического вуза в процессе изучения английского языка обеспечивается следующими взаимосвязанными педагогическими условиями:

- интенсивное наполнение пространства изучаемого языка профессиональной лексикой, образами, символами и значениями;
- стимулирование смыслового освоения языка, направленного на достижение понимания студентами основных квалификационных и процедурных механизмов профессии, выработки осмысленной позиции в учебном процессе;
- организация учебно-профессионального взаимодействия и сотрудничества путем моделирования деловых, равноправных, партнерских отношений в учебном процессе.

В методическом отношении обучение, направленное на развитие профессионально-деловых качеств, эффективно обеспечивается применением познавательно-интерактивной обучающей технологии, реализуемой в методиках моделирования учебно-деловых ситуаций, например, методе case-study, на базе которого можно формировать не только навыки иноязычного общения, но и профессионально-деловые качества личности. При этом важно, чтобы данная технология отвечала следующим педагогическим условиям:

- усиление профессиональной ориентации содержания обучения;
- развитие партнёрских отношений в процессе обучения;
- активизация субъектной позиции студентов на занятиях.

Все приведённые выше условия в своей совокупности обеспечивают актуализацию ведущего педагогического механизма развития профессионально-деловых качеств личности студентов, а именно перевод учебного пространства изучения языка в формат квази-профессиональной среды делового взаимодействия студентов на занятиях.

В целом, полученные в исследовании результаты и сформулированные выводы в основном подтвердили правомерность первоначально выдвинутой гипотезы.

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:**

1. Голубева Н.Б. Профильно-ориентированное преподавание английского языка как пример формирования профессиональных навыков студентов экономических вузов // Вестник университета. Государственный университет управления. 2009. №1. С. 129-134. (0,4 п.л.).

2. Голубева Н.Б. Взаимосвязь интерактивного обучения и познавательной обучающей среды // Знание. Понимание. Умение. 2010. №2. С. 257-260. (0,4 п.л.).

3. Голубева Н.Б. Оптимизация формирования профессионально-управленческих навыков в процессе преподавания профильно-ориентированного английского языка // Научные труды Московского гуманитарного университета. Вып.102. М.: Изд-во МосГУ, 2009. С. 106-111. (0,4 п.л.).

4. Голубева Н.Б. Взаимообусловленность познавательности и интерактивности в инновационных педагогических технологиях // Высшее образование для XXI века. Вып.2. М.: Изд-во МосГУ. 2009. С. 32-42. (0,7 п.л.).

5. Голубева Н.Б. Оптимизация формирования профессионально управленческих навыков в процессе преподавания профильно-ориентированного английского языка // Высшее образование для XXI века. Вып.1. М.: Изд-во МосГУ, 2010. С. 24-30. (0,4 п.л.)

Подписано в печать 28.07.2011 г. Заказ №  
Формат 60x84 1/16. Объем 1,3п.л. Тираж 100 экз.  
Издательство ННОУ ВПО «Московский гуманитарный университет»  
111395, г. Москва, ул. Юности, 5/1.