

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**«Национальный исследовательский  
Томский политехнический университет»**

---



**Т.А. Костюкова  
А.Л. Морозова**

**РАЗВИТИЕ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Монография

Издательство  
Томского политехнического университета  
2011

УДК 000000

ББК 00000

Д00

**Костюкова Т.А., Морозова А.Л.**

Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.

В монографии раскрывается проблема и дается характеристика процесса развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов; уточняется тезаурусное поле понятий «компетентности» и «иноязычной коммуникативной компетентности»; приводятся результаты оценки практики формирования данной компетентности будущего специалиста.

Монография составляет интерес для сотрудников высших и средних профессиональных образовательных учреждений, а так же институтов повышений квалификации, научных работников, преподавателей, учителей, аспирантов и студентов.

**УДК 000000**

**ББК 00000**

#### *Рецензенты*

Д-р. пед. наук, профессор, зав. кафедрой послевузовского образования ТГПУ *В.И. Ревякина*

Д-р. пед. наук, профессор, зам. директора по научной работе Института развития образовательных систем РАО *В.Н. Куровский*

Д-р. культурологии, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Новокузнецкого филиала НИ ТПУ *Л.А. Тресвятский*

© Костюкова Т.А., Морозова А.Л. 2011

© Томский политехнический университет, 2011

© Оформление. Издательство Томского политехнического университета, 2011

## *Содержание*

Введение	4
Глава 1. Взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов с готовностью использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования	7
Глава 2. Компоненты педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов	19
Глава 3. Организационно-педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов	37
Глава 4. Из опыта работы по развитию иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза	49
Заключение	69
Литература	72
Приложение	89

## *Введение*

Современный этап развития российского общества характеризуется перманентными изменениями в социально-экономической и политической жизни в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса и подготовки к переходу на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС-3), что обуславливает необходимость пересмотра подходов к вопросам профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов с учетом региональных особенностей.

В данном контексте актуальным становится практическое овладение будущими специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством профессионально-личностного развития в процессе обучения в вузе, что в должной мере не реализуется в существующей практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах.

В связи с этим, одним из наиболее важных направлений реформирования высшего профессионального образования сегодня выступает развитие не только собственно профессиональной, но и иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, что предполагает разработку инновационных педагогических основ данного процесса, адекватных тенденциям развития отечественного и международного социума, ориентированных на формирование готовности обучаемых использовать неродной язык в самообразовательных целях в ходе обучения в вузе.

Вопросы теории и практики развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов отражены в научных трудах В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Хуторского и др. Однако возможности развития данной компетентности будущего специалиста, ее структура и взаимосвязь с готовностью использовать неродной язык в целях самообразования представляются недостаточно изученными.

Разработкой различных методик, форм обучения и систем упражнений по предмету, нацеленных на развитие межкультурной коммуникации в процессе языкового образования, в том числе, в условиях неязыковых вузов, занимались педагоги-методисты Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и пр., при этом данные авторы не касались вопросов развития профессиональных качеств личности обучаемого, ограничиваясь рамками методических рекомендаций по преподаванию дисциплины «Иностранный язык».

Определение путей формирования исследуемой компетентности в условиях неязыковых вузов требует изучения изменений в системе высшего профессионального образования в России, чему посвятили свои труды Ю. Искандерова, Т.В. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, М.Б. Рахманина и др. Ученые справедливо считают, что реформа высшего профессионального образования (ВПО) требует поиска новых педагогических основ в области организации преподавания неродного языка в профессиональных вузах.

Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста представлены в работах В.В. Афанасьевой, Д.З. Ахмедовой, В.П. Беспалько, Д.З. Гурье, А.А. Измайловой, В.В. Карпова, В.Д. Коновалова, Г.К. Селевко, М.Ю. Целебровской, А.Г. Чернявской и других. Однако, как показывает практика, их использование не позволяет решить проблему развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях неязыковых вузов, особенно в процессе перехода системы ВПО на ФГОС-3.

Рассмотрение специфики преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вуза позволяет выделить ряд наиболее существенных противоречий между:

- современными требованиями к уровню сформированности практико-ориентированных знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств будущих специалистов, востребованных в условиях интеграции международного образовательного пространства, приобретаемых в ходе изучения иностранного языка, и недостаточной подготовленностью специалистов по предмету «иностраный язык», т. к. научные подходы опираются на старые, требующие корректировки в связи с ориентацией на Болонский процесс;

- исследованиями различных аспектов профессиональной компетентности студентов и фактическим отсутствием должного внимания к проблеме развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, в том числе в области установления ее взаимосвязи с готовностью использовать информацию на иностранном языке в самообразовательных целях во время обучения в вузе;

- необходимостью повышения уровня практического владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов в целях профессионального самообразования и неразработанностью

соответствующих педагогических условий развития исследуемой компетентности в образовательном процессе профессионального вуза.

В монографии представлены теоретико-методологические основы формирования искомой компетентности будущего специалиста, приводятся результаты оценки практики формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов в процессе реализации разработанных педагогических основ; дается характеристика процесса формирования указанной компетентности.

В монографии представлены результаты шестилетней экспериментальной работы по развитию иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов. Разработанный учебно-методический комплекс отмечен на Кузбасской ярмарке "Образование. Карьера. Занятость" (г. Новокузнецк) и был удостоен грамоты в конкурсе «Лучшее учебно-методическое пособие 2004г.» в номинации «Лучшее учебное пособие по социально гуманитарным наукам».

Надеемся, что данная монография окажется полезной ученым, аспирантам, соискателям, преподавателям и студентам неязыковых вузов, осуществляющим теоретико-методологическое изучение развития иноязычной коммуникативной компетентности и практическую реализацию условий по ее формированию.

## ***1. Взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов с готовностью использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования***

Доминантой современной системы высшего профессионального образования, ориентированной на переход на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС-3), выступает разработка новых научных основ педагогического процесса, нацеленных на подготовку компетентного специалиста, способного эффективно решать поставленные практико-ориентированные задачи, поскольку отечественному рынку труда требуется мобильный, эрудированный, свободно и критически мыслящий работник, готовый к профессиональной деятельности в перманентно-меняющихся условиях, что сегодня не представляется возможным без знания иностранного языка. Это актуализирует развитие иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста неязыковой специальности, что, в свою очередь, порождает необходимость уточнения рабочих определений, структуры исследуемой компетентности и установления ее взаимосвязи с готовностью использовать возможности неродного языка в самообразовательных целях.

Несмотря на интерес к данной проблеме со стороны педагогов-ученых [5, 6, 12, 13, 19, 70, 71, 72, 203, 204, 205, 206, 207, 221], понятия профессиональной компетентности и иноязычной коммуникативной компетентности до настоящего времени не имеют однозначной трактовки. Поэтому для уточнения рабочих определений исследования необходимо сделать краткий экскурс в их генезис и становление.

Научная отрасль, предметом изучения которой является профессиональное развитие и поведение специалиста, начала складываться в эпоху античности, и только в XIX веке, благодаря философу И. Бентаму, получила название «деонтология». В рамках указанной отрасли научного знания философ выделяет определенный набор требований (владение профессиональными знаниями, умениями и качествами), предъявляемых к работникам того времени, с учетом исторических предпосылок, национальных, а так же региональных традиций и особенностей народа [82, 109, 110, 181].

Предпосылки к появлению понятия «профессиональная компетентность будущего специалиста» могут быть обнаружены в конце XIX – начале XX веков, когда получила развитие русская религиозно-философская мысль, обратившая особое внимание

педагогов-исследователей на проблемы воспитания и образования человека в духе христианско-православной антропологии (Бердяев Н.А., Булгаков С.Н., Ильин И.А., Лосский Н.О., Флоровский Г.В.).

Термин «компетентность» в советскую педагогическую науку был введен В.И. Лениным, который констатировал, что для того, чтобы управлять каким-либо процессом, работник должен быть компетентным, полностью знать все условия и технику производства на ее современной высоте, а так же иметь соответствующее научное образование [113].

На первый план в системе высшего профессионального образования в постсоветский период и в последнее десятилетие, особенно в условиях подписания Болонского процесса, выступает переход от традиционного знаниевого на компетентностное обучение в рамках ФГОС-3 (ориентированное на получение конкретного результата), когда речь идет о формировании профессионально-компетентного специалиста [19, 37, 70, 71, 72, 73, 96, 103, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 143, 153, 177, 180, 181, 198, 199, 218, 228, 229, 237, 238]. Это требует уточнения рабочего определения профессиональной компетентности будущего специалиста неязыковой специальности.

Для нашего исследования важно установить, что понятие профессиональной компетентности многоаспектно и развивается постепенно в процессе эволюции от некой профессиональной компетентности вообще к предметной, в частности, иноязычной коммуникативной компетентности. Остановимся подробнее на анализе указанных понятий.

Изучение научных трудов Н.В. Кузьминой позволило нам увидеть, что автор ограничивает профессиональную компетентность специалиста рамками совокупности свойств личности. В составе профессиональной компетентности ученый выделяет следующие составляющие: а) специальную компетентность; б) методическую компетентность; в) социально-психологическую компетентность (сфера коммуникаций); г) дифференциально-психологическая компетентность; д) аутопсихо-логическую компетентность (рассматривает достоинства и недостатки собственной деятельности и личности) [106].

Изучение указанной проблемы продолжает вести А.К. Маркова, которая, восприняв идеи Н.В. Кузьминой, расширяет понятие профессиональной компетентности до уровня особенностей профессиональной деятельности и функций работника.

Данную компетентность будущего специалиста А.К. Маркова рассматривает в двух аспектах: во-первых, как психическое состояние специалиста, позволяющее ему действовать самостоятельно и

ответственно; во-вторых, как обладание способностью и умениями выполнять определенные профессиональные функции [123, 124, 125].

В отличие от Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой, в трактовке профессиональной компетентности будущего специалиста Л.М. Митина расставляет акценты на профессиональных знаниях. Не отрицая присутствия личностного фактора при определении данного понятия, ученый выделяет три ее подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного осуществления деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления профессионального общения); личностную (потребность в самореализации и саморазвитии) [132].

Таким образом, в ходе рассмотрения понятия профессиональной компетентности вышеуказанные авторы склонны изучать отдельные аспекты труда и личностные характеристики педагога, не уделяя должного внимания вопросу качества его практической деятельности. Поэтому в нашей работе мы опираемся на позицию В.А. Хуторского в трактовке понятия «профессиональная компетентность», которую автор рассматривает с точки зрения обладания будущим специалистом компетенцией, понимаемой как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное, эффективное выполнение профессиональной деятельности [211, 212, 213, 214].

Постановка проблемы качества улучшения подготовки студентов неязыковых вузов, с учетом требований ФГОС-3, актуализирует выделение из собственно профессиональной компетентности коммуникативной компетентности, традиционно рассматриваемую исследователями через уровень усвоения знаний, умений, навыков по предмету и анализ личностно-профессиональных свойств и качеств будущего специалиста.

Ведущим направлением при изучении данной компетентности студентов, как полагают Е.А. Алилуйко, Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, О.Ю. Искандерова, А.А. Леонтьев, М.В. Мазо, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, Л.А. Петровская, Н.И. Прокопьева, В.Л. Скалкин, Г.С. Трофимова и др., является позитивное профессионально-личностное развитие будущих специалистов, отражающее степень их готовности к профессиональной деятельности [7, 8, 64, 148, 155, 179, 180, 199, 202].

Итак, проведение анализа источников показало, что исследуемое рабочее понятие коммуникативной компетентности является неотъемлемой частью профессиональной компетентности, развиваемой на различных предметах.

Преподавание же дисциплины «Иностранный язык» на неязыковом факультете вуза, как показывает собственный практический педагогический опыт, предполагает развитие не только коммуникативной компетентности, но и иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Поэтому следует уточнить, что нами понимается под иноязычной коммуникативной компетентностью будущего специалиста неязыковой специальности и для этого обратиться к анализу ее структуры.

Отечественные исследователи, в частности, Г.И. Богин, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и т.д., склонны ограничивать иноязычную коммуникативную компетентность рамками способности понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью условных языковых знаков [28, 54, 70, 71, 72, 73, 149].

В свою очередь, зарубежные исследователи, например, Дж. Равен и Н. Хомский, расширяют данное понятие, включая в его состав ряд компонентов: лингвистический (знание лексики, фонетики, грамматики и соответствующие им умения), социолингвистический (отражает социокультурные условия использования языка) и прагматический (предполагает реализацию коммуникативной функции, порождение речевых актов) [166, 211].

Доминантным при изучении неродного языка, как полагают Г.И. Богин, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Дж. Равен, Н. Хомский и пр., становится освоение определенной суммы знаний, умений и навыков по предмету, что, как показывает современная практика преподавания дисциплины «Иностранный язык» в условиях неязыкового вуза, не имеет четкой связи с жизненными реалиями, и, следовательно, не способствует полноценному позитивному профессиональному развитию личности студента, ее самоактуализации в процессе приобретения нового языкового и культурного опыта в ходе иноязычного общения.

Таким образом, мы видим, что иноязычная коммуникативная компетентность понимается вышеуказанными учеными достаточно узко, так как они не уделяют должного внимания вопросам: развития толерантного отношения к особенностям и представителям другой культуры и изучения языка с точки зрения возможности его практического применения с целью профессионального самообразования, более того, преодоления психологического барьера при иноязычном общении, что представляется востребованным в рамках подготовки ВПО к реализации ФГОС-3 и в условиях периферийных вузов России, где наблюдается определенный дефицит

данного вида общения [28, 53, 70, 138, 154, 197, 200, 201, 208, 209, 217, 218, 219, 220, 221, 222].

Проведение контент-анализа исследуемого понятия, исторический и собственный педагогический опыт профессиональной подготовки по иностранному языку на неязыковых факультетах профессионального вуза, а так же изучение научных позиций широкого спектра специалистов по данной проблеме (Богин Г.И., Гез Н.И., Зимняя И.А., Пассов Е.И., Равен Дж., Хомский Н. и др.), позволили нам охарактеризовать структуру иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза как ситуативную категорию, отражающую способность будущего специалиста реализовывать знания – *профессиональные и лингвистические* (грамматики, лексики, фонетики), *иноязычные коммуникативные умения* (осуществлять эффективное общение); *профессионально-личностные качества* студента (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и *опыт иноязычного профессионального общения*, способствующую креативному решению разнообразных практико-ориентированных задач, возникающих в процессе обучения.

Установление структуры иноязычной коммуникативной компетентности позволяет нам перейти к уточнению ее уровней в связи с осознанием необходимости индивидуального подхода, учитывающего склонности, способности и мотивы студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах.

Г.И. Богин и Н.И. Гез полагают, что на разных этапах обучения по предмету указанная компетентность проявляется на следующих уровнях:

– уровень правильности (способность человека использовать имеющийся активный лексический запас в сочетании с корректным применением элементарных правил слово- и формо-употребления языковых единиц иностранного языка);

– уровень интериоризации (наличие у коммуниканта целостного представления о совершаемом высказывании); уровень насыщенности (предполагает широкое использование разнообразных языковых средств, отсутствие в употреблении примитивной лексики и синтаксиса);

– уровень адекватного выбора (уверенное владение разнообразными языковыми средствами в соответствии с контекстом и с конкретной ситуацией); уровень адекватного синтеза (отражает развитие отдельно взятой языковой личности) [29, 54].

Изучение уровней развития иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста изучала О.Е. Кушнарера, которая, восприняв идеи Г.И. Богина и Н.И. Геза, считает обоснованным выделение ряда ее компонентов: *лингвистический* (знание словарных единиц и грамматических правил, позволяющих осуществлять профессионально-ориентированную коммуникацию); *социолингвистический* (способность адекватно конкретной ситуации профессионального общения выбирать и применять языковые формы и средства) и *речевой* (использование языковых знаний в речи) [107].

Однако в ходе разработки уровней иноязычной коммуникативной компетентности студента вышеуказанные авторы склонны ограничиваться лингвистическими, социолингвистическими аспектами, не уделяя должного внимания профессиональной направленности языковой подготовки специалистов, что в процессе перехода на ФГОС-3 признается более чем востребованным.

Проведение контент-анализа и принятие основных положений личностно-ориентированного подхода, который признается нами в качестве ведущего в данном исследовании, определяющего право каждого студента на реализацию иноязычной коммуникативной компетентности на своем субъективном уровне, более того, учитывая требования ФГОС-3, считаем необходимым разработать более адекватные, практико-ориентированные уровни развития исследуемой компетентности, отражающие ее структуру, в частности:

1. *Когнитивный уровень* предполагает овладение набором *профессиональных* (цели, задачи, принципы профессиональной деятельности, знания способов профессионального самообразования посредством иностранного языка и пр.) и *лингвистических* (грамматика, лексика, фонетика, страноведение) *знаний*, приобретаемых в ходе изучения иностранного языка, с учетом требований программы, чтобы коммуницировать на иностранном языке.

2. *Операционный уровень* включает *умение* будущего специалиста реализовывать педагогическое общение на иностранном языке в профессиональной сфере (эффективно организовывать, вступать, поддерживать, управлять и завершать иноязычное общение с учетом личностных особенностей и возможностей партнера по общению) в ходе практического применения полученных знаний по предмету.

3. *Личностно-профессиональный уровень* проявляется в наличии таких *профессионально-личностных качеств*, как коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении, *опыта* профессионального иноязычного

общения, а так же включает мотивацию профессионального самообразования в ходе обучения в вузе.

Таким образом, уточнение профессионально-ориентированных уровней развития данной компетентности открывает возможности всесторонне реализовывать право каждого будущего специалиста на проявление иноязычной коммуникативной компетентности на личностном уровне в процессе изучения неродного языка на неязыковых факультетах профессионального вуза.

Установление уровней исследуемой компетентности, обеспечивающих реализацию личностно-ориентированного подхода в изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей, тем не менее, оставляет открытым вопрос – насколько будущие работники готовы к практическому использованию языка. Поэтому сегодня в педагогической науке и практике, ориентированных на требования ФГОС-3, возникает необходимость выявления и установления взаимосвязи искомой компетентности с готовностью обучаемых к профессиональному самообразованию за счет использования информации на иностранном языке.

Указанный вид готовности позиционируется нами как наивысшее проявление указанной компетентности. При разработке теоретических обоснований искомой готовности мы исходим из основных положений теории развития профессиональной готовности студентов профессионального вуза к трудовой деятельности, с учетом особенностей языковой подготовки на неязыковом факультете.

Проблема готовности студента к профессиональной деятельности нашла свое отражение в трудах Л.А. Кандыбовича, Т.А. Костюковой, В.А. Крутецкого, В.А. Моляко, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и других исследователей, которые трактуют профессиональную готовность не только как результат, цель профессиональной подготовки, но и как начальное и основное условие эффективной самореализации каждой личности.

Первоначально данное понятие возникло в рамках экспериментальной психологии, после чего оно было перенесено в социолого-педагогические и педагогические исследования. Однако, несмотря на свое широкое распространение, до настоящего времени понятие готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности, особенно с применением возможностей иностранного языка, не имеет однозначной трактовки в научных педагогических кругах [60, 62, 63, 92, 98, 124, 125, 134, 145, 176, 177, 178, 193, 195, 196, 211].

В современных отечественных психолого-педагогических исследованиях выделяются два основных подхода к проблеме

готовности: функциональный и личностный. Представителями первого подхода указанное понятие рассматривается как психическая функция, как особое психическое состояние, промежуточное между психическими процессами и свойствами личности, которое возникает благодаря достижению высокого функционального уровня возбуждения коры и подкорки головного мозга, господству функциональной системы, соответствующей условиям и задачам предстоящей деятельности, позволяющей успешно выполнять обязанности на основе использования имеющихся знаний, умений и личностных свойств (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Ковалев А.Г., Левитес Д.Г.) [63, 81, 89, 111].

В соответствии со вторым подходом готовность рассматривается как некое личностное качество. Так, В.А. Моляко трактует готовность как сложное личностное образование, многоплановую, многоуровневую систему качеств и свойств, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять свою деятельность [135].

В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и другие ученые определяют готовность как профессионально-значимое качество личности, включающее:

- положительное отношение к деятельности, определяющееся ее устойчивыми мотивами; адекватные требования к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента специалиста;
- владение необходимой суммой знаний, умений и навыков;
- профессионально-важные особенности процессов отражения и мышления [102, 187, 188, 223].

В.А. Сластенин под указанной готовностью понимает сложный синтез взаимосвязанных структурных компонентов:

- психологическая готовность (установка на работу);
- научно-теоретическая готовность (наличие необходимого объема профессиональных, психологических, социальных знаний, требующихся для компетентной профессиональной деятельности);
- практическая готовность (присутствие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков);
- психофизиологическая готовность (констатация предпосылок для овладения профессиональной деятельностью, сформированность профессионально-значимых личностных качеств);
- физическая готовность (соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям профессиональной деятельности и профессиональной работоспособности) [187, 188].

Таким образом, ретроспективный анализ проблемы готовности позволил нам установить, что ученые-педагоги высшей школы

рассматривают ее с различных точек зрения: профессиональной готовности студентов к профессиональной деятельности (Дурай-Новакова К.М., Ильясов Н., Печенюк Л.И. и т.д.); готовности к решению практико-ориентированных задач, к реализации конструктивно-содержательной функции работника, к осуществлению творческой проектной деятельности (Садчикова Т.Ф., Губайдуллина Р.И., Бацаева Т.Е. и пр.); профессиональной готовности к взаимодействию с окружающими (Сайфуллин Ф.А. и др.) [22, 61, 62, 80, 156, 177, 178].

Для установления взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности с готовностью к практической деятельности сегодня актуальным представляется структурирование данной готовности как сложного свойства личности, дополненного нравственным компонентом, в составе которого Г.А. Бокарева выделяет следующие элементы: содержательно-процессуальный, нравственный, мотивационно-целевой и ориентировочно-профессиональный [32].

К.М. Дурай-Новакова определяет профессиональную готовность как некую систему интегрированных переменных, включающих свойства, качества, знания и навыки (опыт) личности. В данном контексте ученый считает логичным рассматривать структуру профессиональной готовности студента с точки зрения единства: мотивационного, познавательного-оценочного, эмоционально-волевого, организационно-действенного и мобилизационно-настроечного компонентов [62].

Разнообразие позиций и разногласие педагогов-исследователей в определении сущности и основных показателей профессиональной готовности специалиста к трудовой деятельности можно объяснить динамичностью данного явления, детерминированной многочисленными внутренними и внешними факторами.

В рамках проводимого исследования в этом вопросе мы опираемся на позицию О.Ю. Елькиной в понимании готовности студента неязыковой специальности использовать информацию на иностранном языке в целях профессионального самообразования не только как результата, но и как цели профессиональной подготовки, более того, как начального и основного условия эффективной реализации возможностей личности будущего специалиста [66].

Теоретические выводы В.А. Слостенина и А.И. Щербакова о характеристике понятия «готовность», исследования В.А. Крутецкого, В.А. Моляко и т.д. о сущности и компонентах готовности будущего специалиста позволили нам определить готовность студента неязыкового факультета профессионального вуза использовать возможности

иностранный язык в целях профессионального самообразования как уровень развития будущего специалиста, характеризующий степень освоения учебной программы по предмету. Данное явление, определяя уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности и мотивацию профессионально-личностного самообразования будущего работника, как показывают наблюдения, проявляется у студентов индивидуально, так же как и исследуемая компетентность, в зависимости от их личностных особенностей, интересов. Поэтому в составе указанной готовности мы выделяем следующие компоненты, через которые нами прослеживается взаимосвязь с иноязычной коммуникативной компетентностью, а именно: теоретический, технологический, профессионально-личностный.

*Теоретическая готовность*, по-нашему мнению, – комплексное новообразование, проявляющееся в готовности студента осваивать комплекс профессиональных и лингвистических знаний, которые являются основой теоретического компонента при условии, что они интеллектуально обоснованы и эмоционально пережиты. Данная готовность связана с развитием когнитивного уровня иноязычной коммуникативной компетентности, отражающего степень овладения студентами указанными знаниями по предмету.

К *профессиональным знаниям* мы относим знания основ профессиональной деятельности; основных закономерностей развития явлений; знания характеристик движущих сил развития личности; знания целей, сущности, содержания, принципов, форм и методов решения практико-ориентированных задач и средств творческого саморазвития.

*Лингвистические знания* включают лексические, грамматические, фонетические, страноведческие знания по иностранному языку, а также знания основ правил и форм общения на иностранном языке с учетом специфики неродной культуры; осознание цели и задач обучения иностранному языку студентов на неязыковом факультете вуза.

*Технологическая готовность* предполагает готовность применять на практике иноязычные коммуникативные умения, сформированные на операционном уровне иноязычной коммуникативной компетентности. В составе обозначенных умений мы выделяем: умения описывать, объяснять реальные профессиональные явления и факты на иностранном языке, а так же планировать, организовывать, корректировать, поддерживать, завершать общение, что предполагает активное слушание, эмпатийное, толерантное принятие и адекватное самовыражение. В состав технологической готовности студентов к использованию возможностей иностранного языка в целях профессионального самообразования входят также практические

умения налаживать международные контакты, читать научную иноязычную литературу, использовать Интернет и другие современные технологии, обеспечивающие самообразование студентов в ходе обучения в вузе.

Под *профессионально-личностной готовностью* мы понимаем готовность будущего студента проявлять такие профессионально-личностные качества, как коммуникативность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер, получать опыт профессионального иноязычного общения. Эта готовность фиксируется на личностном уровне развития иноязычной коммуникативной компетентности студента в процессе практико-ориентированного иноязычного общения.

Таким образом, в составе исследуемой готовности мы выделяем теоретический, технологический, профессионально-личностный компоненты, нацеленные на профессиональное самообразование за счет использования возможностей иностранного языка в ходе обучения в вузе.

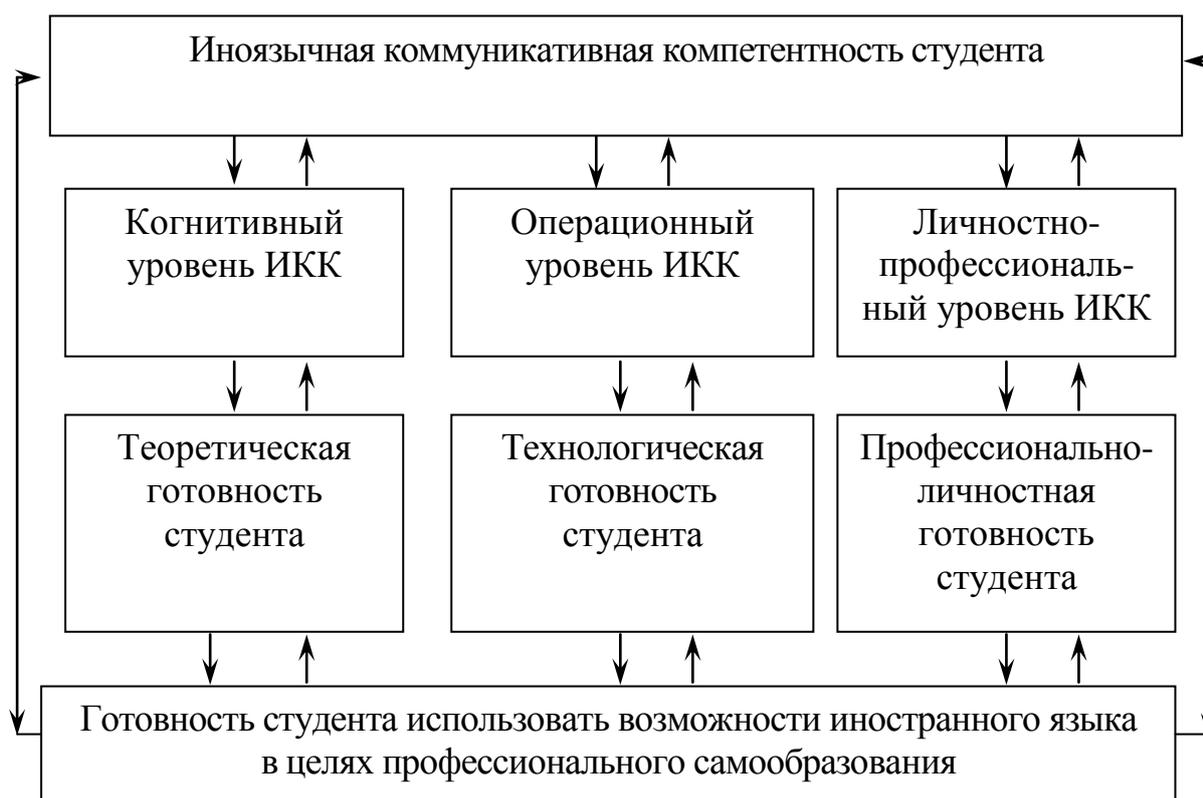
Изучение научной литературы и анализ собственного педагогического опыта позволили установить, что для успешного усвоения дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах, по-нашему мнению, будущему специалисту недостаточно просто владеть иноязычной коммуникативной компетентностью на том или ином уровне ее развития, сегодня необходимо говорить о взаимосвязи этой компетентности с готовностью использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе, что будет способствовать не только углублению практико-ориентированных языковых знаний, иноязычных коммуникативных умений, формированию профессионально-личностных качеств, приобретению опыта иноязычного общения, но и становлению профессионально-компетентного специалиста. Указанная взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыковой специальности с его готовностью использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования проявляется через установленные нами уровни развития этой компетентности и компоненты указанной готовности, представленные на схеме 1.

Итак, анализ научной литературы и собственного педагогического опыта позволили нам выявить структуру иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковой специальности, которая включает *профессиональные* и *лингвистические* (грамматики, лексики, фонетики) *знания*; профессионально-важные *иноязычные коммуникативные умения* (организовывать, поддерживать, завершать иноязычное общение), *профессионально-личностные качества*

(коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении), *опыт иноязычного профессионального общения.*

Схема 1

*Взаимосвязь ИКК\* студента с готовностью использовать возможности иностранного языка*



\* ИКК – Иноязычная коммуникативная компетентность студента неязыкового факультета

Нами установлена взаимосвязь исследуемой компетентности с готовностью будущих работников использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе, которая проявляется на следующих уровнях: когнитивном (развитие теоретической готовности в процессе овладения профессиональными и лингвистическими знаниями), операционном (формирование технологической готовности в процессе развития иноязычных коммуникативных умений) и личностно-профессиональном (развитие профессионально-личностной готовности и профессионально-личностных качеств, приобретение первичного опыта иноязычной коммуникации).

Установление структуры, уровней иноязычной коммуникативной компетентности и их взаимосвязи с готовностью использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования актуализируют разработку соответствующих педагогических основ, нацеленных на развитие указанной компетентности как ресурса повышения качества современного профессионального образования, чему посвящена следующая глава монографии.

## ***2. Компоненты педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов***

Развитию иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыковой специальности призвано помочь языковое обучение, ориентированное на развитие иноязычных коммуникативных умений в условиях интеграции международного образовательного пространства за счет мотивации профессионального самообразования. Поэтому сегодня возникает потребность в разработке и внедрении новых педагогических основ, ориентированных на развитие не только указанной компетентности, но и готовности будущего специалиста использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе, и отвечающих требованиям ФГОС-3.

В науке под педагогическими основами традиционно принято понимать теоретические положения, определяющие адекватность целей, задач, эффективность содержания, форм, методов, средств и условий обучения или воспитания [1, 2, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 31, 33, 38, 39, 43, 46, 49, 50, 56, 58, 59, 70, 77, 78, 79, 90, 92, 141, 142, 144, 146, 147, 155, 156, 157, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 183, 184, 186, 188, 191, 194, 209, 218, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238].

Предлагаемые учеными ныне действующие педагогические основы, используемые в процессе преподавания «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вуза, ориентированы на овладение обучаемыми некой суммой знаний и умений по предмету в рамках программных требований и *знаниевого подхода*. Основным недостатком существующих педагогических основ, как показывает практика преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах, является

оторванность приобретаемых знаний и умений по предмету от практических производственных и жизненных реалий. Это может быть объяснено тем, что традиционно в основе изучения курса «Иностранный язык» лежат репродуктивный принцип и грамматико-переводной метод обучения, когда учащиеся заучивают готовые реплики и тексты, а устные темы не взаимосвязаны между собой, поэтому студенты довольно быстро забывают пройденный учебный материал, что существенно осложняет и без того достаточно непростой процесс изучения и освоения неродного языка. Практика показывает, что после восьми лет изучения неродного языка (шесть лет язык изучается в школе и два года в вузе) только 7% могут коммуницировать на минимальном уровне в рамках повседневной бытовой лексики.

Поэтому сегодня возникает необходимость в разработке и апробации новых практико-ориентированных педагогических основ, адекватных реальным условиям труда и отвечающих требованиям ФГОС-3. Указанные педагогические основы должны быть направлены на развитие научно-исследовательского, организационно-управленческого, информационно-аналитического и собственно профессионального вида деятельности.

В данном контексте *педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов* выступают в качестве совокупности подходов и принципов, определяющих цель, задачи, содержание и методы обучения; мониторинга развития готовности студента использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования на основе выделенных критериев и показателей. При этом иностранный язык выступает не только в качестве средства обучения, но и как сущностная характеристика образовательного процесса, определяющая ее цель и содержание.

Следующим шагом нашего исследования является анализ действующих педагогических основ и разработка новых, отвечающих требованиям времени. Рассмотрим основные компоненты педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов, которые включают: *инвариантные* (компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы и уточняющие их принципы, определяющие цель, конкретизируемую задачами) и *вариативные* (содержание и методы обучения, мониторинг), изменяемые в зависимости от конкретных условий обучения, компоненты.

1. Ядром педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов является отбор научных *подходов*, которые рассматриваются нами с точки зрения

педагогической методологии как системы организации образовательного процесса по предмету «Иностранный язык» в условиях неязыкового факультета профессионального вуза.

Изучение научной литературы по проблеме исследования и собственный педагогический опыт позволили нам представить дидактические различия обучения, нацеленного на развитие искомой компетентности, в традиционном и компетентностном подходах в условиях вуза (таблица 1).

Таблица 1

*Дидактические различия обучения неродному языку на неязыковых факультетах вуза в традиционном и компетентностном подходах*

<i>Традиционное обучение</i>	<i>Компетентностное обучение</i>
1. Преподаватель излагает основные представления и понятия, заложенные в содержании учебного предмета и отраженные в изучаемой теме.	Преподаватель ставит перед студентами стратегическую задачу и описывает тип и характер ожидаемого результата на перспективу. Педагог предоставляет информационную базу или указывает начальные точки поиска информации. Студенты и преподаватели взаимодействуют как равные и равно-интересные друг другу субъекты, так как уровень сформированности данной компетентности определяется не знанием и возрастом, а количеством успешных проб.
2. Студенты узнают профессионально важные идеи и понятия, благодаря их прямому изложению педагогом или вопреки ему, поскольку в содержании образования они напрямую не обсуждаются, изучаются же квази-проблемы вместо практико-ориентированных проблем в соответствии с темой программы.	Студенты вычленяют значимую для решения проблему, а саму профессионально-ориентированную проблему уточняют по мере знакомства с информацией, как это бывает и при решении педагогических проблем.
3. Предмет преподается как целостный и законченный свод авторитетной и непротиворечивой информации, не подлежащей сомнению.	Предмет преподается как система практических и тестовых занятий. Образовательный процесс осуществляется в широком гуманитарном контексте, как блок исследовательских и квази-исследовательских практико-ориенти-

<i>Традиционное обучение</i>	<i>Компетентностное обучение</i>
	рованных задач на иностранном языке.
4. Учебно-профессиональное познание строится на четкой логической основе, оптимальной для изложения и усвоения.	Учебно-профессиональное познание строится по схеме разрешения педагогических проблем с учетом специальности и регионального компонента.
5. Основная цель практических работ – формирование практических манипулятивных навыков, развитие способности следовать указаниям, направленным на достижение запланированных результатов.	Материалы практических работ побуждают студентов выдвигать идеи, альтернативные тем, которые они изучают на занятии. Это позволяет в ходе учебно-профессиональной работы сравнивать, сопоставлять и самостоятельно выбирать результат на основе своих данных.
6. Изучение материала в ходе работ происходит по точно установленным указаниям и определяется методикой, направленной на иллюстрацию изученных на занятиях понятий и представлений. Это имитация исследования.	Студенты сталкиваются с новыми профессионально-ориентированными явлениями, представлениями, идеями, прежде, чем они будут изложены и изучены на паре. При этом каждый студент индивидуально определяет свою меру самостоятельности.
7. Все виды работ на занятиях должны быть спланированы преподавателем так, чтобы правильные ответы и результаты достигались лишь теми учащимися, которые четко придерживаются инструкций к лабораторной работе.	На занятиях студентам предоставляется возможность самостоятельно планировать, пробовать, предлагать свое педагогическое исследование, определять его аспекты, предполагать возможные результаты.
8. В ходе занятия ученики используют указания, что необходимо наблюдать, измерять, фиксировать, чтобы получить правильный результат.	Каждый студент индивидуально (или в группе) изучает, описывает и интерпретирует те сведения и наблюдения, которые он вместе со всеми получает в ходе практико-ориентированного исследования.
9. Знания по иностранному языку следует иллюстрировать материалом об их применении только в теории или в повседневной жизни.	Для изучения правил (или законов) студентов следует познакомить с примерами, из которых это правило (или закон) можно вывести самостоятельно, без его изложения преподавателем. Материалы носят практико-ориентированный характер.
10. Для понимания изучаемого	Студенты подвергают сомнению

<i>Традиционное обучение</i>	<i>Компетентностное обучение</i>
студентам содержания следует усвоить свод знаний, фактов, готовых выводов и оценок.	принятые представления, идеи, правила, включают в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно формулируют, обосновывают и выражают в ходе сравнения разных точек зрения и привлечения необходимых факторов из профессиональной жизни.

Данные таблицы 1 показывают очевидное преимущество компетентностного подхода, ориентированного на повышение качества подготовки будущих специалистов за счет развития их иноязычной коммуникативной компетентности, когда студенты сталкиваются с разнообразными профессионально-ориентированными задачами и решают их самостоятельно, по сравнению с традиционным обучением, построенных на усвоении готовой суммы знаний по предмету.

Новая педагогическая система опирается на компетентностный подход. Изучение литературы и собственный опыт педагогической деятельности показывают, что применение данного подхода при разработке курса «Иностранный язык» на неязыковом факультете вуза наиболее полно отвечает требованиям ФГОС-3 в области развития этой компетентности на различных уровнях, а так же способствует формированию не только мобильного специалиста, но и мотивации профессионального самообразования личности студента, а так же его адаптации к перманентно-меняющимся социально-экономическим условиям рынка труда, за счет использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий по иностранному языку на неязыковых факультетах (дискуссии, деловые игры, использование компьютерных технологий и пр.) в сочетании с внеаудиторной, клубной работой с целью формирования исследуемой компетентности.

Реализация компетентностного подхода в условиях профессионального образования, как справедливо полагает А.А. Вербицкий, осуществляется в рамках контекстного обучения. Оно направлено на овладение студентом профессиональными знаниями, умениями, качествами в ходе практико-ориентированной учебной деятельности, а так же на развитие установленной нами готовности использовать возможности иностранного языка в самообразовательных целях в ходе обучения в вузе [45].

Использование контекстного обучения в процессе изучения иностранного языка предполагает, по-нашему мнению, перманентное проявление активности и инициативы обучаемого, динамичное развитие его умений в ходе совместной деятельности всех участников образовательного процесса. Более того, данное обучение открывает перед преподавателем иностранного языка большие перспективы в области раскрытия возможностей представления региональной культуры на международном уровне, в частности, в плане сохранения самобытности малых народностей, местных достопримечательностей, культурных ценностей, традиций и т.д.

Источниками контекстного обучения служат:

- теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения»;
- смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметно-социальных, региональных особенностей избранной профессиональной деятельности на процесс и результат учебной деятельности;
- деятельностная теория усвоения социального опыта.

В преподавании дисциплины «Иностранный язык» на неязыковом факультете в условиях указанного подхода с учетом требований контекстного обучения мы опираемся на теоретические положения А. Вербицкого [45] и выделяем три базовых формы деятельности студентов:

- собственно учебная деятельность, когда намечаются предметные и социальные контексты профессиональной деятельности в ходе обсуждения теоретических вопросов;
- квазипрофессиональная деятельность, моделирующая условия, отдельные элементы трудовой действительности в ходе разнообразных деловых игр с учетом региональных особенностей;
- учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные исследовательские (подготовка реферата, статьи, доклада, презентации) или практические (проведение мероприятий) функции, что завершает процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Выделенные формы деятельности обучаемых предполагают трансформацию одной базовой формы деятельности в другую за счет промежуточных форм деятельности студентов (беседы, деловые игры, дискуссии, анализ и пр.).

В условиях компетентностного языкового обучения данные формы деятельности носят преимущественно коммуникативный характер, поэтому мы считаем необходимым учитывать теорию

коммуникативного действия, выдвинутую Ю. Хабермасом. В контексте указанной теории иноязычное высказывание имеет следующее отношение к образовательной практико-ориентированной действительности, выражающее: намерение говорящего; межличностное отношение между коммуникантами; факт действительности, более того, фиксируется внутриязыковое, лингвистическое отношение между высказыванием и совокупностью всех возможных высказываний, которые могут быть найдены в языке [209].

Итак, контекстное обучение в рамках компетентностного подхода предполагает внесение соответствующих дидактических корректировок в содержание образования по предмету с учетом специфики трудовых реалий избранной профессии в конкретном регионе с целью развития искомой компетентности. Данное обучение опирается на различные виды деятельности (учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную), отсюда возникает необходимость дополнить наше исследование, в качестве еще одного методологического ориентира, деятельностным подходом.

Деятельностный подход, в данном случае рассматриваемый как вспомогательный, в рамках компетентностного подхода, понимается нами с точки зрения профессиональной ориентации процесса изучения иностранного языка на неязыковом факультете, направлен на развитие учебно-профессиональной деятельности. Деятельностный подход в формировании иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста неязыковой специальности, разработчиками которого признаются А.А. Бодалёв, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Л.М. Митина и др., подразумевает обучение через конкретную практико-ориентированную деятельность учащихся, в частности, иноязычную коммуникативную, что представляется нам созвучным идеям вышеупомянутого контекстного обучения [4, 9, 10, 30, 53, 73, 100, 108, 119, 122, 125, 126, 127, 140, 204, 232, 237]. В данном виде деятельности происходит развитие выделенного нами комплекса умений студента:

- организовывать, корректировать, управлять иноязычным общением;
- ставить цели и достигать их;
- использовать возможности языка в профессиональных целях;
- устанавливать, налаживать международные контакты.

Целевая установка образования в условиях деятельностного подхода формулируется Э.Ф. Зеером, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк однозначно: «образование по своей функции является социокультурной

технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности» [70, С. 21]. Поэтому, применение деятельностного подхода оправдано при изучении не только профессиональных, специальных, но и общеобразовательных дисциплин («Иностранный язык» на неязыковом факультете вуза), так как он, наравне с компетентным подходом, нацелен на повышение качества образования, под которым мы понимаем развитие иноязычной коммуникативной компетентности студента.

Таким образом, ориентирующую роль в деятельностном подходе в рамках данных педагогических основ, с учетом требований компетентного подхода и контекстного обучения, выполняет социальный заказ общества на такое образование, которое должно соответствовать его политическому, социокультурному, региональному, международному и экономическому развитию.

Изучающие иностранный язык студенты рассматриваются нами как субъекты социальной деятельности, то есть как члены общества, решающие актуальные задачи в педагогической сфере не только на региональном, но и на международном уровне, что актуализирует обращение к идеям личностно-ориентированного подхода, который так же рассматривается под углом компетентного подхода, ориентирован на развитие иноязычной коммуникативной компетентности на субъективном, доступном и актуальном для студентов уровне [12, 35, 36, 47, 48, 51, 105, 117, 131, 133, 233]. В предлагаемом исследовании, в рамках личностно-ориентированного подхода, мы опираемся на научные представления Д.Г. Левитеса и считаем, что указанный подход в обучении иностранному языку на неязыковом факультете основывается на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самоценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер;
- действенность профессионально-образовательного процесса

определяется организацией учебно-пространственной среды;

- личностно-ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту студента, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [111].

Таким образом, центральным компонентом разрабатываемых педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов выступает компетентностный подход, определяющий методологическую установку проводимого нами исследования, который, исходя из логики его реализации, подкрепляется положениями деятельностного и личностно-ориентированного подходов, что задает принципиально новые ориентиры изучения иностранного языка на неязыковых факультетах.

2. Конкретизация подходов актуализирует уточнение новых *принципов* построения педагогических основ, нацеленных на развитие иноязычной коммуникативной компетентности обучаемых на различных уровнях (когнитивном, операционном, профессионально-личностном). Традиционно в основе изучения предмета «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вуза лежит *репродуктивный принцип обучения*, неориентированный на практическое овладение иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации, когда студентов обучают монологическому высказыванию, состоящему из 15-20 предложений, по заранее обговоренной теме.

Поэтому возникла необходимость пересмотра *принципов обучения* по предмету, выступающих в качестве исходных положений, уточняющих избранные подходы исследования и определяющих содержание, формы, методы, средства развития данной компетентности, более того, обеспечивающих достижение указанной нами цели. В процессе построения педагогических основ развития исследуемой компетентности мы опираемся на изложенные ниже принципы обучения, которые подробно будут рассмотрены в следующем параграфе работы:

- гуманизация образовательного процесса, заключающаяся в раскрытии личностного потенциала обучаемого в ходе его профессиональной подготовки;
- профессионально-ориентированная коммуникативная направленность процесса изучения иностранного языка, реализующаяся посредством применения совокупности методов (коммуникативного, аудиолингвального, аудиовизуального), форм (деловые игры, проигрывание практико-ориентированных ситуаций, беседа, круглый стол и т.д.) обучения;

- активизация познавательной деятельности в области реализаций принятых положений лично - ориентированного подхода;
- усиление мотивации обучения за счет использования не только выделенных методов обучения, но и компьютерных и Интернет-технологий в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, отличительной особенностью предлагаемых принципов обучения по предмету «Иностранный язык» нами признается ориентация образовательного процесса на раскрытие потенциала личности студента в ходе практического овладения профессионально-ориентированным иностранным языком, а не только усвоения определенной суммы знаний и умений с целью успешной сдачи экзамена по курсу.

3. Учитывая исходные положения вышеуказанных подходов и принципов, выступающих в качестве регуляторов построения педагогических основ, считаем необходимым обозначить их *цель* – развитие иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста, что полностью отвечает требованиям ФГОС-3. Отметим, что в ныне действующем ФГОС-2 перед студентами ставится следующая цель – овладеть обозначенной в программе суммой знаний и умений по иностранному языку, которые зачастую не носят практико-ориентированный характер и, как показывает практика, быстро забываются студентами по окончании изучения дисциплины.

Для развития иноязычной коммуникативной компетентности в условиях неязыкового вуза нами были сформулированы *задачи*:

- разработать содержание образования по предмету в контексте компетентностного подхода;
- уточнить этапы изучения тематических разделов программы в течение четырех семестров;
- выявить критерии и показатели развития иноязычной коммуникативной компетентности студента;
- установить адекватные организационно-педагогические условия развития исследуемой компетентности студента.

Для сравнения укажем, что в действующих ныне педагогических основах предполагается, что перед преподавателями иностранного языка на неязыковых факультетах вуза ставится задача донести до студентов обозначенные в программе знания, сформировать коммуникативные умения в рамках развития монологической речи (заучивание и пересказ текстов), гарантирующих успешную сдачу экзамена.

Итак, предлагаемые нами новые цели и задачи обучения по предмету «Иностранный язык», входящие составной компонентой в

разрабатываемые педагогические основы, нацелены на развитие иноязычной коммуникативной компетентности обучаемых в условиях неязыкового вуза, способствуют созданию полноценного облика профессионала XXI века, готового использовать информацию на иностранном языке с целью профессионального самообразования, в этом и заключается принципиальное отличие от принятых сегодня целей и задач.

4. Разрабатываемые педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студента актуализируют поиск нового практико-ориентированного *содержания образования*, так как действующему сегодня содержанию курса «Иностранный язык» присущ ряд недостатков: устные темы не связаны между собой и зачастую дублируют школьную программу (темы «Великобритания», «Лондон», «США», «Москва», и пр. проходят достаточно подробно в школе, поэтому малоинтересны студентам), а так же не отвечают реальным запросам обучающихся, более того, темы профессиональной направленности изучаются в самом конце изучения предмета и пр.

При разработке нового содержания образования по иностранному языку мы постарались устранить обозначенные недостатки и внести следующие коррективы в образовательный процесс по предмету:

- изучение практико-ориентированных устных тем, начиная с первого семестра;
- обеспечение диалогичности общения всех участников образовательного процесса в ходе построения субъект-субъектных отношений;
- расширение содержания иноязычного образования за счет включения внеаудиторных видов деятельности;
- организацию рефлексии как личностного осмысления, анализа собственной иноязычной коммуникативной деятельности;
- обсуждение заранее продуманных вопросов, в том числе тех, которые спонтанно появляются во время практико-ориентированного общения;
- выполнение учебно-исследовательских работ с использованием литературы на иностранном языке, к которым относятся рефераты, статьи, тезисы, обзоры, доклады и т.д.

Предлагаемое нами содержание образования по предмету «Иностранный язык» нацелено на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетентности в процессе овладения неродным языком для профессиональных целей, что представляется сегодня востребованным в условиях интеграции международного образовательного пространства.

5. Корректировка содержания образования обуславливает уточнение *методов обучения*, адекватных указанным выше подходам, принципам, целям, задачам обучения предмету. Традиционно при изучении курса «Иностранный язык» на неязыковых вузах используется грамматико-переводной метод обучения, в основе которого лежит заучивание готовых грамматических конструкций и лексических единиц, применяемых в процессе перевода или пересказа текстов, когда студенты не получают представлений о возможностях практического использования языка, так как не умеют говорить, писать, слушать и понимать иностранную речь. Поэтому перед нами возникла необходимость поиска новых методов обучения.

Предлагаемые нами методы обучения представляются основополагающими и отбираются из множества существующих методов, применяемых в профессиональном образовании при иноязычной подготовке будущих специалистов неязыковых специальностей, с учетом позиции требований ФГОС-3, в частности, развития иноязычной коммуникативной компетентности на различных уровнях: коммуникативный, аудио-лингвальный и аудиовизуальный.

а) *Коммуникативный метод обучения*, доминантой которого выступает обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению, с учетом основных идей компетентностного и деятельностного подходов, предполагает развитие когнитивного и операционного уровней исследуемой компетентности в процессе трансляции, освоения лингвистических (грамматических, лексических, страноведческих, фонетических) знаний с последующим развитием умений оперирования ими средствами иностранного языка в разноструктурных практико-ориентированных ситуациях [57, 65, 67, 68, 148, 149].

В рамках личностно-ориентированного подхода данный метод обучения языку определяет необходимость развития не только иноязычной коммуникативной деятельности, но и выделенного комплекса профессионально-личностных качеств специалиста в ходе межкультурной коммуникации (толерантность, уважение к специфике другой культуры и ее представителям, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении) за счет присутствия личностного смысла в изучении предмета, принятия и осознания современным педагогом необходимости владения иностранным языком с целью мотивации профессионального самообразования.

Личностно-ориентированный подход в области использования коммуникативного метода обучения, как справедливо отмечает И.А. Зимняя и Е.И. Пассов [73, 74, 75, 76, 148, 149], диктует смену профессиональной роли преподавателя, которая из авторитарной

становится поддерживающей. Здесь наблюдается переход от вертикального типа общения (учитель-ученик) к более продуктивному горизонтальному типу (ученик-ученик), что способствует избавлению от внутренних и внешних страхов, комплексов студентов в процессе иноязычного общения.

В рамках исследуемого метода обучения языку в области личностно-ориентированного подхода на занятиях создаются условия, способствующие развитию индивидуального творчества обучаемых, когда преподаватель выступает в роли консультанта-советчика. В случае возникновения проблемных ситуаций, которые учащиеся затрудняются разрешить самостоятельно, преподаватель может временно занимать позицию лидера с целью оказания соответствующей психологической поддержки студентам, при этом в остальное время он выступает в качестве стороннего наблюдателя [3, 9, 14, 136, 167].

Целью применения коммуникативного метода в процессе развития иноязычной коммуникативной компетентности студента нами признается создание и развитие устойчивых взаимоотношений между всеми коммуникантами (учащимися и педагогами), не ущемляющих права и достоинства собеседников; развитие умений переносить полученные теоретические знания по предмету на практику, развитие умений общаться на иностранном языке в условиях ожидаемой трудовой деятельности; проявление толерантности в рамках межкультурной коммуникации.

б) *Аудио-лингвальный метод обучения иностранному языку* трактуется нами как условно-дополняющий, сопровождающий метод коммуникативного обучения, который акцентирует овладение обучаемыми практически-применяемыми знаниями и умениями в повседневной жизни в области наиболее типичных ситуаций общения, в том числе, профессионального общения в процессе развития операционного уровня данной компетентности [167]. Указанный метод предполагает следующую организацию занятий по предмету «Иностранный язык»:

– прерогатива устного проговаривания проблемы перед письменным воплощением ее результатов; аудирование должно предшествовать говорению, из чего проистекает дидактическая последовательность формирования иноязычных коммуникативных навыков, включающая следующую цепочку: слушание > говорение > чтение > письмо;

– практико-ориентированная ситуативность занятия, когда грамматические явления преподносятся преподавателем в виде обыденных

ситуаций-диалогов, что соответствует требованиям деятельностного подхода;

- использование аутентичных языковых образцов, в том числе подражание языковым реалиям носителя языка при отработке произносительных умений;

- работа над языковыми образцами посредством имитации и частого повторения;

- основополагающее одноязычие на занятиях.

в) *Аудиовизуальный метод обучения* (далее АВМ) иностранному языку основывается на синтезе звуковых и зрительных восприятий, позволяя максимально учитывать индивидуальные особенности доминирующих каналов восприятия информации у обучаемых, что соответствует выделенным нами требованиям личностно-ориентированного подхода и нацелено на развитие профессионально-личностного уровня иноязычной коммуникативной компетентности. Данный метод обучения, также как и аудио-лингвальный, позиционируется нами в качестве сопроводительного в рамках коммуникативно-компетентностного обучения иностранному языку будущих педагогов неязыковой специализации. Основная цель АВМ – формирование речевых, рецептивных и слухо-произносительных, ритмико-интонационных навыков, а так же развитие у студентов чувственной основы владения языком.

Средствами достижения поставленной цели АВМ выступают технические средства обучения (компьютер, аудио-видео техника), картины, фильмы, аудиозаписи, деловые игры и т.д. Эффективность обучения иностранному языку с применением АВМ К. Маланден объясняет присутствием так называемых «естественных» ситуаций (представленных на картинках, в видео материалах и так далее), что достигается за счет: 1) визуального опережения, то есть предшествования изображения речевому образцу; 2) ясности и четкости изображенной ситуации; 3) наличия языкового выражения, в наибольшей степени соответствующего представленной ситуации; 4) постепенного нарастания трудностей в ситуационно-содержательном и языковом планах.

Таким образом, коммуникативный, аудио-лингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранному языку в рамках разрабатываемых педагогических основ признаются нами наиболее эффективными в процессе развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов, так как способствуют не только практическому овладению профессионально-ориентированным иностранным языком, но и мотивации профессионального

самообразования за счет использования информации на иностранном языке.

Сопоставительный анализ ныне действующих и предлагаемых педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов позволил представить их в схеме 2.

Артикулированные в схеме 2 подходы и принципы, определяющие цель, задачи, содержание и методы обучения, признанные нами в качестве доминирующих при развитии иноязычной коммуникативной компетентности студента, задают необходимость содержательно конкретизировать *функции* разрабатываемых педагогических основ.

Предлагаемые нами функции разрабатываемых педагогических основ наполнены новым содержанием:

– образовательная (предполагает овладение профессиональными и лингвистическими знаниями и умениями практического использования иностранного языка);

– воспитательная (включает развитие профессионально-личностных качеств будущего специалиста – коммуникативности, толерантного отношения к особенностям неродной культуры и ее представителям, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении и опыта профессионального иноязычного общения);

– развивающая (проявляется в мотивации профессионального самообразования посредством использования возможностей иностранного языка).

Реализация данных функций педагогических основ, с нашей точки зрения, способствует раскрытию потенциала студентов в области развития иноязычной коммуникативной компетентности.

Для более эффективного развития исследуемой компетентности в ходе реализации обозначенных нами функций педагогических основ, по-нашему мнению, необходимо выделять *этапы изучения тематических разделов образовательной программы* по данной дисциплине в условиях неязыкового факультета вуза.



На *информационно-целеполагающем* этапе подразумевается постановка цели обучения иностранному языку (адекватной цели самой педагогической технологии), а также освоение учащимися способов целеполагания и планирования коммуникативной деятельности. Данный этап предполагает постановку конкретных задач обучения и отбора способов конструирования профессионально-ориентированного содержания образования. Представленный к изучению учебный материал дополнительно включает актуальные темы профессионально-коммуникативной направленности, например: установление деловых отношений и контактов с зарубежными коллегами, изучение современных зарубежных материалов по проблемам воспитания и обучения подрастающего поколения, ознакомление с особенностями иной культуры, правилами общения и предполагает овладение студентами профессиональными и лингвистическими знаниями. Указанный этап ориентирован на развитие когнитивного уровня иноязычной коммуникативной компетентности студента в ходе овладения знаниями по предмету.

*Операционно-мониторинговый этап* ориентирован на развитие операционного уровня искомой компетентности студента и охватывает совокупность умений, обеспечивающих успешность овладения студентом иноязычной коммуникативной деятельностью (умения успешно и эффективно организовывать, вступать, поддерживать, завершать иноязычное общение, межкультурные умения, т.е. способность соотносить родную и иноязычную культуры, быть восприимчивым к различным культурам, умение выступать в роли посредника, устранять недопонимание, преодолевать стереотипы). Этот этап включает не только планирование и реализацию учебной деятельности студентов, но и охватывает мониторинг развития исследуемой компетентности, в процессе наблюдения, оценивания и выявления результатов обучения, на основе которых происходит корректировка последующего хода образовательного процесса в соответствии с достижением поставленных задач и приобретением опыта профессионального иноязычного общения.

Стратегическим компонентом *итогового* этапа, по-нашему мнению, признается переоценка мыслительных действий обучаемых в ходе иноязычной коммуникации. На данном этапе речь идет о разрешении имеющейся учебной практико-ориентированной проблемы, об осуществлении, подготовке, проведении анализа эффективности проделанной учебной деятельности всех участников образовательного процесса на неязыковом факультете.

Таким образом, подобное поэтапное изучение тематических разделов по предмету в течение четырех семестров, по-нашему мнению, способствовать развитию исследуемой компетентности студентов неязыковых факультетов на выделенных нами уровнях.

Изучение предмета «Иностранный язык» на неязыковом факультете с применением новых педагогических основ происходит в течение первых двух лет обучения в вузе с учетом обозначенных этапов изучения тематических разделов.

В начале *первого семестра* мы предлагаем фиксировать фактический уровень развития компетентности (по итогам проведения контрольного среза знаний школьной программы по предмету) с целью дифференциации студентов на группы с учетом требований личностно-ориентированного подхода и с последующей коррекцией уровня владения иностранным языком в процессе введения практико-ориентированного учебного материала по языку и формирования профессионально-личностного уровня этой компетентности. По итогам организации мониторинга успеваемости (текущего контроля) происходит анализ его результатов и последующая корректировка дальнейшего образовательного процесса.

В течение *второго семестра* констатируется активное использование возможностей современных информационных технологий (Интернет, компьютер) с одновременным введением практико-ориентированного коммуникативного учебного материала (изучение проблем семейного воспитания, установление контактов с зарубежными студентами в рамках межкультурной коммуникации), адекватного поставленным задачам и овладению иноязычными коммуникативными знаниями (культурологические знания о правилах, нормах поведения, общения, этикета страны изучаемого языка), умениями (вести деловую переписку на языке, достигать поставленные цели и задачи профессионального иноязычного общения), приобретению опыта иноязычного общения. Данные формы деятельности ориентированы на развитие операционного уровня исследуемой компетентности.

В *третьем семестре* мы акцентируем изучение практико-ориентированного коммуникативного учебного материала (изучение специфики и истории становления системы образования страны изучаемого языка, особенностей труда, быта, традиций), направленного на овладение профессиональными, лингвистическими (о возможностях использования иностранного языка в целях профессионального самообучения) знаниями и формирование выделенного комплекса профессионально-личностных качеств (коммуникативность,

толерантность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении). Здесь доминантным становится развитие когнитивного уровня указанной компетентности.

*Четвертый семестр* ориентирован на развитие исследуемой компетентности на всех выделенных нами уровнях в ходе систематизации и корректировки полученных знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств, опыта, актуализирующих дальнейшее самостоятельное профессиональное самообразование посредством языка (чтение современной зарубежной педагогической литературы, участие в международных Интернет-форумах, установление профессиональных контактов).

*Пятый-восьмой семестры* предполагают включение желающих студентов в различные интерактивные виды внеаудиторной деятельности, такие как: участие в международных конференциях, Интернет-форумах, работе межфакультетского клуба иноязычного общения, обучение в центрах дополнительного образования и т.д.

Уточнение специфики преподавания предмета «Иностранный язык» с применением разработанных педагогических основ в течение всего курса обучения является, по-нашему мнению, важным условием эффективного развития иноязычной коммуникативной компетентности специалиста.

Таким образом, анализ научной литературы и собственного практического опыта педагогической деятельности позволил нам теоретически обосновать новые педагогические основы, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей, под которыми мы понимаем комплекс подходов и принципов, определяющий цель, задачи, содержание и методы обучения иностранному языку, мониторинг развития исследуемой компетентности. Это актуализирует разработку соответствующих организационно-педагогических условий их эффективной реализации в рамках неязыковых факультетов вуза в условиях перехода высшего профессионального образования на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения.

### ***3. Организационно-педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов***

Доминантой при развитии какого-либо профессионального качества будущего специалиста в условиях перехода на ФГОС-3 становится способность студентов самостоятельно приобретать необходимые знания – о закономерностях взаимосвязей человека с природой, культурой, обществом, государством; о способах получения научной информации; о процессах становления личности, ориентированной на мир ценностей; о развитии целостной гуманитарной и естественнонаучной картины мира, которые позволят будущим специалистам адекватно и объективно оценивать социальные и природные явления, феномены культуры.

В.А. Слостенин и М.В. Булыгина признают, что эффективность развития выбранного профессионального качества студентов, в частности иноязычной коммуникативной компетентности, находится не только в тесной взаимосвязи с результативностью педагогической деятельности и влияет на качество общей профессиональной подготовки будущих учителей, но и требует выявления соответствующих организационно-педагогических условий [40, 187, 188, 189]. Поэтому мы поставили перед собой задачу разработать организационно-педагогические условия эффективного развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов профессионального вуза. В предлагаемом исследовании указанные условия выступают в качестве совокупности обстоятельств, от которых зависит успешность развития данной компетентности в процессе внедрения разработанных педагогических основ в образовательный процесс.

В ходе разработки указанных организационно-педагогических условий развития иноязычной коммуникативной компетентности мы учитывали, что изучение дисциплины «Иностранный язык» базируется на выделенных нами в предыдущем параграфе работы принципах, которые подразумевают конкретизацию теоретических знаний для овладения профессионально-ориентированными знаниями и умениями в постановке новых практико-ориентированных целей и задач.

В предлагаемом исследовании данные условия призваны способствовать реализации основных идей выделенного комплекса подходов (компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного), определяющих постановку принципов образования в области практического использования указанных педагогических

основ на неязыковых факультетах вуза со студентами I и II курсов. Принципы обучения понимаются нами как исходные и основополагающие положения, определяющие деятельность преподавателя и характер познавательной деятельности студентов в области развития исследуемой компетентности. Принципы предполагают уточнение подходов, которые определяют обучение по предмету «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вуза, направленное на развитие иноязычной коммуникативной компетентности на различных уровнях, как того требуют положения ФГОС-3, неязыковой специальности.

Так, в рамках компетентного подхода важным уточнением является принцип профессионально-ориентированной коммуникативной направленности процесса изучения иностранного языка на неязыковых факультетах вуза, который связан с установлением межпредметных связей, что достигается посредством применения совокупности коммуникативного, развивающего и аудиовизуального методов обучения, в рамках развития *теоретической готовности* студентов использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования [69].

Этот принцип ориентирован на развитие *когнитивного уровня* исследуемой компетентности в процессе овладения обучаемым суммой знаний – *профессиональных* и *лингвистических* (грамматика, лексика, фонетика, страноведение) – в ходе изучения дисциплины. В процессе формирования профессиональных убеждений (как высшей формы направленности личности специалиста), являющихся основой *теоретического компонента* данной готовности при условии, что они интеллектуально обоснованы, эмоционально пережиты и отражают готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности с практическим применением полученных знаний по иностранному языку.

Для конкретизации деятельностного подхода предполагаем использование:

– принципа активизации учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной видов деятельности, направленных на мотивацию профессионального самообразования будущего специалиста в ходе развития *операционного уровня* иноязычной коммуникативной компетентности и *иноязычных коммуникативных умений* (организовывать, поддерживать, управлять общением и достигать поставленных целей) и *технологической готовности*, актуализирующей формирование умения переносить полученные теоретические знания на практику [94, 95, 115, 116, 150, 151];

– принципа ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения всех субъектов образовательного процесса с учетом адекватности форм учебной деятельности обучаемых целям и содержанию образования по дисциплине.

В качестве уточнения личностно-ориентированного подхода считаем необходимым опереться на принцип гуманизации образовательного процесса, заключающийся в приобретении индивидуальной ориентированности образовательного маршрута по предмету и в личностном включении студента в учебную деятельность, направленную на подготовку будущего работника к выполнению в будущем профессиональных функций, способствующих развитию таких личностных качеств как толерантность, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении в процессе развития *профессионально-личностного уровня* этой компетентности и *профессионально-личностной готовности* использовать возможности иностранного языка в самообразовательных целях в ходе обучения в вузе [3, 11, 24, 41, 85, 155, 159, 160].

С нашей точки зрения, данный принцип обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вуза обуславливает формирование мотивов, выражающих осознанное отношение студента к практической деятельности в ходе приобретения опыта профессионального иноязычного общения и отличается пониманием необходимости мотивации профессионального самообразования в процессе изучения актуальных практико-ориентированных тем по предмету «Иностранный язык» с предоставлением возможности выбора заданий различного уровня сложности и направленности.

Обоснованные принципы образования легли в основу построения субъект – субъектных отношений как формы эффективного сотрудничества студентов и педагога в процессе учебной деятельности по предмету, направленных на развитие исследуемой компетентности на установленных уровнях. Подобные отношения признаются нами наиболее эффективными и оптимальными из множества существующих форм обучения, поскольку их использование способствует созданию психологически-комфортной обстановки на занятиях, ориентируют на принятие индивидуальных особенностей студента и подразумевают построение персональной траектории обучения в процессе развития иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста неязыковой специальности, что является востребованным в процессе перехода на ФГОС-3.

Организация субъект – субъектных отношений в диапазоне принятых в работе положений компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов достигается за счет:

- создания разноструктурных профессионально-ориентированных учебных ситуаций на занятиях по иностранному языку;
- предоставления студенту права самостоятельного выбора;
- перманентной корректировки данных ситуаций, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетентности студента, наивысшей степенью проявления которой признается готовность обучаемого к профессиональной деятельности с использованием английского языка.

Таким образом, отобранные принципы обучения уточняют принятые за основополагающие научные положения компетентностного подхода, подкрепляемого деятельностным и личностно-ориентированным, и направлены на построение субъект – субъектных отношений с учетом индивидуальных особенностей студентов, а так же персональной траектории обучения, что способствует развитию исследуемой компетентности на качественно новом уровне.

Указанные принципы легли в основу разработки организационно-педагогических условий развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов неязыковой специальности (дидактических, учебно-методических и организационно-технических), нацеленных на развитие исследуемой компетентности на различных уровнях, наполнив их конкретным содержанием.

I. *Дидактическим условием* развития иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыковой специальности является, прежде всего, конкретизация содержания образования по предмету «Иностранный язык» в области развития обозначенной компетентности студентов неязыковых факультетов вуза. Опираясь на мнение И.П. Подласого, под содержанием образования мы понимаем некую заранее продуманную систему знаний и умений, представленную для изучения в определенных типах учебных заведений [159, с.224].

Содержание образования по указанной дисциплине, выступая в качестве важнейшего компонента профессиональной подготовки будущего специалиста, согласно научным представлениям Ю.К. Бабанского, В.С. Леднева и др., требует тщательного структурирования в ходе проведения педагогического анализа, когда оно обобщается, оценивается с позиций мировоззрения и приводится в соответствие с поставленными целями [18, 112]. Обновление содержания образования, по-нашему мнению, особенно в условиях перехода на ФГОС-3, должно быть ориентировано на отражение специфики

конкретного региона в процессе формирования компетентного, мобильного специалиста.

В данной работе перед нами стоит цель развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов в ходе расширения границ содержания учебного курса «Иностранный язык». Это обусловило возникновение потребности в уточнении содержания обучения предмету на неязыковом факультете профессионального вуза, что может быть объяснено наличием рассогласований между:

- возрастанием значимости практического владения иностранным языком студентов неязыковой специальности в условиях интеграции международного образовательного пространства и перманентным уменьшением фактического количества часов, отводимых на дисциплину в учебных программах неязыковых факультетов;

- большими возможностями предмета «Иностранный язык» в области развития профессионально-личностных качеств будущих специалистов (коммуникативность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении) и неудовлетворительной их реализацией в процессе профессиональной подготовки по предмету;

- потребностью в разработке и внедрении инновационных педагогических основ обучения иностранному языку будущих специалистов неязыковых специальностей и их недостаточной теоретической разработанностью.

Указанные рассогласования проявляются в сложности определения цели обучения иностранному языку студента неязыковой специальности, находящейся в тесной взаимосвязи с политическими, экономическими, социальными и региональными изменениями в российском обществе. Доминирующей целью обучения иностранному языку в условиях перехода на ФГОС-3 становится не только практическое овладение языком, предполагающее владение всеми четырьмя видами речевой деятельности: рецептивная (аудирование, чтение) и продуктивная (говорение, письмо), но и развитие толерантного, то есть терпимого отношения к особенностям иной культуры, ее представителям в ходе общения в рамках межкультурной коммуникации, коммуникативности, способности преодолевать психологический барьер при иноязычном общении.

Обновление содержания образования по предмету «Иностранный язык» на неязыковых факультетах профессионального вуза в соответствии с целями высшего профессионального образования, обозначенных в ФГОС-3 (формирование компетентного, мобильного специалиста), должно не только соответствовать цели разрабатываемых

нами педагогических основ – развитие иноязычной коммуникативной компетентности, но и раскрывать суть и потенциал всех их структурных компонентов.

Отличительной особенностью предлагаемого содержания образования по дисциплине является его ориентация на развитие профессиональной мотивации изучения предмета за счет:

- появления профессионально-личностного смысла изучения неродного языка (посещение актуальных Интернет-сайтов и форумов и др.);
- осознания возможностей профессионального самообразования в ходе обучения в вузе с использованием информации на неродном языке;
- осмысления востребованности практического владения языком в рамках родного региона, который богат полезными ископаемыми, что привлекает сюда достаточно большое количество иностранцев, готовых вкладывать средства в различные, в том числе образовательные проекты, спонсорскую деятельность. Более того, региональная направленность содержания образования проявляется в организации реальных встреч с зарубежными специалистами и студентами, приезжающими к нам с целью обмена опытом, при этом студенты имеют возможность рассказать об истории, экономике, культуре и малых народностях региона и города;
- принятия социальной важности владения неродным языком в современных условиях труда, когда степень профессионализма специалиста любого профиля напрямую связана с уровнем практического владения языком.

Содержательное наполнение образовательного процесса по дисциплине, с учетом принятых положений личностно-ориентированного подхода, направлено на целостное развитие личности будущего специалиста, на раскрытие его природных особенностей (здоровья, способности мыслить, чувствовать, действовать), профессионально-личностных качеств (толерантность, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении), что определяет общечеловеческую и национальную ценность представленных учебных материалов (текстов) [152, с.140].

Ориентация на ключевые аспекты компетентностного и деятельностного подходов в области преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковом факультете обуславливает организацию учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной видов деятельности, актуализирующей соответствующее содержательное наполнение курса с учетом социально-региональных особенностей: формирование представлений

об историческом многообразии культур и цивилизаций за счет наличия разнообразных текстов, заданий, коммуникативных ситуаций (предполагающих построение диалогов, монологических высказываний, написание эссе, рефератов) страноведческой направленности; овладение знаниями по специфике межкультурной коммуникации и усвоение лексического, фонетического и грамматического минимумов по языку.

В контексте изучения иностранного языка на неязыковом факультете мы предполагаем развитие иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыковой специальности, ориентированной на практическое использование приобретенных в вузе знаний об особенностях профессиональной деятельности; о возможностях профессионального роста в процессе чтения и обсуждения литературы, просматривания тематических учебных и художественных фильмов, подготовки, проведения, анализа деловых игр. Это позволит будущему специалисту получить дополнительную информацию о: различных аспектах ожидающей его трудовой деятельности; инновационных направлениях, открытиях и тенденциях в развитии науки за рубежом, об установлении международных контактов, участии в международных программах, командировках за границу и т.д.

Содержание учебного материала по предмету, позволяющее развить указанную компетентность на различных уровнях, частично представлено и в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в блоке дисциплин гуманитарной общеобразовательной направленности и в частных методиках. Основными видами организации учебного процесса подготовки студентов к развитию иноязычной коммуникативной компетентности традиционно являются практические занятия и самостоятельная работа обучающихся, методика организации и проведения которых представлена такими дидактами, как Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов и др. [18, 152, 187, 188, 210].

Учитывая специфику подготовки специалистов на неязыковых факультетах, мы предлагаем при организации учебного процесса использовать элементы коммуникативного обучения (построение диалогов, монологов, тематика которых отражает социально-региональные особенности условий труда, ведение деловой переписки), подкрепляемого ключевыми положениями аудио-лингвального (овладение практически-применяемыми знаниями), аудиовизуального (на основе синтеза звуковых и зрительных восприятий) методов обучения.

В данном контексте коммуникативное наполнение занятий по иностранному языку обуславливает направленность учебного процесса на

практическое овладение языком в профессиональных целях и подразумевает индивидуализацию процесса обучения практико-ориентированной иноязычной коммуникативной деятельности с учетом всех свойств и качеств личности студента.

Применение компетентного и деятельностного подходов при разработке содержания образования с использованием отобранных методов обучения также дополняет коммуникативное наполнение дисциплины, что проявляется в написании разнообразных письменных работ по проблемам специальности и страноведения (эссе, реферат, аннотация, мини-сочинение, составление деловых писем и др.) с целью приобретения студентами новых профессионально-ориентированных знаний на основе анализа и обобщения передового опыта отечественных и зарубежных ученых-практиков, что способствует развитию умений самостоятельно работать по обобщению, накоплению информации и письменного оформления полученных результатов, мотивации самообразования. Проведение подобных видов работ способствует не только углублению и упрочнению знаний о закономерностях процесса иноязычного профессионального общения, но и развитию умения переносить полученные профессиональные и лингвистические знания по предмету на практику.

Таким образом, установлено, что дидактическим условием эффективного развития иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыкового факультета вуза признается конкретизация содержания образования с учетом принятых научных положений компетентного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов и выделенного комплекса методов обучения (коммуникативного, аудио-лингвального, аудиовизуального) в условиях перехода системы ВПО на ФГОС-3 и с учетом социально-региональных особенностей рынка труда.

II. *Учебно-методические условия* развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового факультета вуза на различных уровнях предполагают разработку и внедрение авторского учебно-методического комплекса по предмету, ориентированного на переход на ФГОС-3 и включающего соответствующую рабочую программу, учебное пособие по иностранному языку, сборник контрольно-измерительных материалов, направленных на развитие исследуемой компетентности студентов [15, 54, 74, 93, 184, 192, 193, 195, 214, 221].

Изучение существующих учебных пособий и программ по методике обучения иностранному языку, разработанных В.Н. Вагнер, И.А. Зимней, Е.И. Пассовым и др., позволило нам констатировать

практическое отсутствие должного внимания вопросам развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового факультета вуза на различных уровнях с точки зрения готовности специалиста к использованию иностранного языка в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе [73, 75, 148, 149].

Данный факт обуславливает разработку инновационной рабочей программы и учебного пособия по иностранному языку, нацеленных на развитие искомой компетентности будущего специалиста и его готовности использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования с выделением соответствующих профессиональных и лингвистических знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств.

*К профессиональным знаниям относятся:*

- знания основ профессиональной деятельности;
- эмоционально-волевой сферы личности профессионала;
- знания основ делопроизводства.

*Лингвистические знания включают:*

- лексическую, грамматическую, фонетическую, страноведческую информацию по иностранному языку;
- основы письма, говорения, чтения как формы коммуникации, способствующие развитию умения использовать возможности неродного языка для профессиональной актуализации в условиях современного рынка.

Исходя из задач данного исследования, нам импонирует позиция О.В. Шмайловой, которая определяет умение как сложное психологическое образование, находящееся во взаимосвязи с качествами, свойствами личности, с ее характером в целом [222].

С нашей точки зрения, в данном контексте коммуникативные умения могут быть приравнены к умению успешно осуществлять профессионально-ориентированный коммуникативный акт на неродном языке. В рамках рассмотрения проблемы развития иноязычной коммуникативной компетентности в ходе реализации педагогических основ актуальным, по-нашему мнению, становится развитие *иноязычных коммуникативных умений* студента, проявляющихся в соответствующих средствах общения (говорение, аудирование, чтение и письмо).

1. Говорение как средство общения и неотъемлемая часть речевой деятельности предполагает наличие и формирование:

- лексических, грамматических и произносительных навыков говорения; умения речевого этикета (приветствие, приглашение, просьба, предложение, отказ, извинение);

- умения выразить основные речевые функции (подтвердить, выразить, усомниться, одобрить, пообещать);

- умения говорить выразительно и высказываться целостно, связно, логично;

- умения говорить самостоятельно и высказываться продуктивно, более того, говорить экспромтом и в нормальном темпе;

- умения пересказывать прочитанное, прослушанное, а также передавать увиденное.

2. Аудирование включает в себя развитие:

- лексических, грамматических, перцептивных навыков аудирования;

- фонематического слуха и объема слуховой памяти;

- умения воспринимать, идентифицировать, понимать и интерпретировать сообщение, переспрашивать, предвосхищать, понимать речь в нормальном темпе, в фонозаписи, понимать высказывания разного характера и стиля, понимать общее содержание;

- умения понимать основную идею, смысл текста, выбрать главное из высказываний.

3. Чтение включает:

- восприятие написанного текста;

- умение распознавать почерк;

- умение идентифицировать, понимать, интерпретировать текст;

- развитие навыков поискового и изучающего чтения;

- умение выбрать материал для чтения, читать достаточно быстро и догадываться о значении незнакомых слов, пользоваться словарем и другими справочными изданиями;

- умение привлекать дополнительные источники, понимать основную идею, смысл, содержание текста, более того, выбирать главное из прочитанного.

4. Письмо проявляется в умении:

- организовывать, формулировать сообщение, умение писать от руки и печатать текст;

- лексических, грамматических и графических навыков письма;

- писать достаточно быстро и выбирать необходимую информацию, фиксировать основные мысли, составлять план и тезисы высказывания;

- писать бытовые и деловые письма, заполнять определенные виды деловых бумаг.

Логика организации нашего исследования обуславливает выделение вышеназванных *иноязычных коммуникативных умений* студентов неязыковых факультетов, которые выступают в качестве интегративного образования, синтезирующего комплекс умений, связанных с выполнением коммуникативной функции специалиста.

Таким образом, учебно-методические условия развития иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыкового факультета профессионального вуза заключаются в конкретизации профессиональных и лингвистических знаний, иноязычных коммуникативных умений по предмету, учитываемых при разработке авторского учебно-методического пособия, ориентированных на развитие исследуемой компетентности на различных уровнях в процессе перехода системы высшего профессионального образования на ФГОС-3.

III. *Организационно-технические условия* развития иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыкового факультета вуза предполагают наличие и активное использование возможностей современных технических средств обучения (компьютеров, аудио-видео аппаратуры) и Интернет-ресурсов в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вуза в процессе организации различных форм деятельности (учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной) [95, 96, 97, 99, 158, 159, 161, 162, 163].

Мы выделяем следующие возможности применения компьютера как доминирующего средства обучения, способного заменить аудио-видео аппаратуру, в области развития иноязычных коммуникативных умений (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) и овладения новыми знаниями по дисциплине:

– компьютер как источник аутентичной информации в Интернете, приобретает огромное значение для разработки качественно новых учебно-методических комплексов по иностранным языкам, при подготовке и проведении практических занятий по предмету. Валидность информации, представленной в сети Интернет, по мнению авторов, заключается в развитии выделенной нами теоретической готовности будущего специалиста, так как отвечает следующим характеристикам: информативность, актуальность, современность, разноплановость;

– использование компьютерных технологий раскрывает большие возможности в обучении студентов общению в условиях развития выделенной автором технологической готовности в ходе реальной коммуникации (установление контактов с другими профессионалами, в том числе за рубежом в процессе использования возможностей

различных чат-сайтов и форумов), в рамках изучения данного курса и за их пределами (привлечение дополнительных учебных материалов из Интернета для самостоятельной или проектной работы, установление контактов с носителями языка, с изучающими иностранный язык в других странах мира, посредством сайтов-знакомств, форумов и различных чатов).

В данном контексте дидактическая ценность информационных технологий, по-нашему мнению, может быть ограничена такими факторами, как наличие практической возможности доступа к сети Интернет и необходимость ее оплаты, а так же дидактическими навыками и техническими умениями преподавателей;

– развитие выделенной нами профессионально-личностной готовности в ходе использования информационных технологий осуществляется в процессе исправления, самокоррекции ошибок на основе многоступенчатых учебных рекомендаций (по типу алгоритмов выполнения). В случае возникновения определенных сложностей у обучаемых при выполнении учебных заданий возможен поиск дополнительной информации в Интернете с применением имеющихся ссылок.

Компьютер рассматривается нами в качестве помощника обучаемого в самостоятельном познании иностранного языка посредством использования авторских программ на компакт-дисках, в большом количестве представленных в продаже, в том числе и в Интернете [55, 96, 213, 215, 216, 217, 220, 222].

В данном случае речь идет о дифференцированных и когнитивных опорах. В первом случае подразумеваются дифференцированные ответные сообщения об ошибках, которые не только привлекают внимание обучаемых, но и заставляют их двигаться в том или ином направлении, помогая в решении проблем. Второй тип опор служит для понимания прочитанных и услышанных текстов и усвоения грамматики. Здесь активно представлены различные упражнения – шаблоны, в которые преподаватели могут добавлять собственные задания, рекомендации, что всегда важно для эффективного и творческого учебного диалога.

Использование возможностей аудио-видео аппаратуры, компьютера и Интернет-ресурсов в процессе изучения иностранного языка раскрывает широкие возможности перед преподавателем в плане развития иноязычной коммуникативной компетентности на выделенных нами уровнях и готовности студента к профессиональному самообразованию с применением возможностей иностранного языка в процессе обучения в вузе в процессе перехода на ФГОС-3.

Таким образом, выделенные нами организационно-педагогические условия (дидактические, учебно-методические, организационно-технические) центрируют развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов на качественно новом уровне в условиях перехода ВПО на ФГОС-3.

Итак, исследование особенностей профессиональной подготовки студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах профессионального вуза позволило представить оптимальный образ педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов, нуждающийся в опытно-экспериментальной проверке.

#### ***4. Из опыта работы по развитию иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза***

Процедура опытно-экспериментального доказательства корректности процесса развития указанной компетентности в рамках реализации педагогических основ была построена на сравнении результатов обучения контрольных (574 человек) и экспериментальных (596 человек) групп студентов I и II курсов исторического факультета (ИФ) и факультета педагогики и методики начального образования (ФПМНО) Кузбасской государственной педагогической академии (КузГПА) г. Новокузнецк Кемеровской области в период 2003-2009 гг. Отметим, что данные группы характеризовались примерно равными показателями по всем параметрам – успеваемость, средний балл аттестата, невысокое желание изучать иностранный язык, социальное положение.

Организация опытно-экспериментальной работы (ОЭР) по апробации педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности будущих педагогов неязыковой специальности педагогического вуза состояла из следующих этапов:

- разработка программы ОЭР;
- подготовка экспериментальной базы и условий реализации намеченной программы ОЭР;
- реализация программы опытно-экспериментального исследования по доказательству гипотезы;
- подведение итогов опытно-экспериментальной работы.

В ОЭР, основные идеи которой будут описаны ниже, мы шли от реальных интересов ее участников – студентов первых двух лет

обучения исторического факультета (ИФ) и факультета педагогики и методики начального образования (ФПМНО) КузГПА.

Принципиальной позицией ОЭР предлагаемого исследования являлся свободный выбор студентами между традиционной и экспериментальной программами изучения неродного языка, при этом приходилось следовать их склонностям, потребностям и интересам. С учетом вышеизложенного, авторами была разработана программа ОЭР, отражающая ее цели, задачи, основные идеи, планирование этапов, методы исследования и ожидаемый результат.

Цель ОЭР вытекает из цели самого исследования: эмпирическая апробация педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов неязыковых факультетов профессионального вуза.

В ходе ОЭР решались следующие задачи:

- выявление реальной потребности в развитии данной компетентности студентов ИФ и ФПМНО КузГПА;
- проектирование целей и содержания образовательного процесса, ориентированного на проверку педагогических основ и организационно-педагогических условий для эффективного развития указанной компетентности (на материале курса «Иностранный язык»);
- апробация перспективных форм изучения практико-ориентированного английского языка в целях мотивации профессионального самообразования в ходе обучения в вузе.

Планирование ОЭР осуществлялось в три этапа, отраженных в таблице 2.

Анализ собственного опыта педагогической деятельности, экспертных оценок коллег и студентов показывали, что традиционно используемые педагогические основы в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах педагогического вуза не в полной мере отвечают потребностям ФГОС-3, в частности:

- не способствуют развитию исследуемой компетентности на различных уровнях;
- не ориентированы на формирование мобильного специалиста;
- не нацелены на мотивацию профессионального самообразования личности студента-педагога;
- не способствуют адаптации студентов к перманентно-меняющимся социально-экономическим условиям рынка труда.

Таблица 2

## Этапы проведения ОЭР

<i>n/n</i>	<i>Задачи этапа</i>	<i>Методы исследования</i>	<i>Ожидаемый результат</i>
<i>I. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП</i>			
.	Выявление потребностей студентов в изучении иностранного языка с целью профессионального самообразования.	- Опрос, беседа.	Формирование групп студентов по интересам изучения неродного языка.
.	Изучение возможностей курса «Иностранный язык» в плане развития иноязычной коммуникативной компетентности.	- Изучение образовательных программ по предмету и рабочих программ кафедры иностранных языков.	Выявление направлений преобразования научно-методологического обеспечения курса в соответствии с задачами исследования
.	Разработка критериев и показателей развития исследуемой компетентности.	- Анализ литературы и практической педагогической деятельности.	Определение критериев и показателей развития иноязычной коммуникативной компетентности.
<i>II. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭТАП</i>			
.	Апробация отдельных компонентов педагогических основ, которые могут способствовать развитию данной компетентности.	- Анализ практического педагогического опыта по проблеме в рамках неязыковых факультетов. - Наблюдение. - Опрос. - Анкетирование. - Тестирование.	Выявление наиболее эффективных компонентов педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студента-педагога.
	Внедрение	- Изучение	Апробация

<i>n/n</i>	<i>Задачи этапа</i>	<i>Методы исследования</i>	<i>Ожидаемый результат</i>
.	педагогических основ развития исследуемой компетентности в практику неязыковых факультетов.	взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности студентов-нефилологов с готовностью использовать информацию на неродном языке, в целях профессионального самообразования во время обучения в вузе.	совокупности педагогических основ развития исследуемой компетентности. Откорректированное содержание расширенного курса. Тематика самостоятельной работы студентов с учетом особенностей региона.
<b>III. КОНТРОЛЬНЫЙ ЭТАП</b>			
.	Обобщение результатов реализации ОЭР.	- Наблюдение. - Беседы. - Интервью. - Анкетирование. - Анализ продуктов деятельности.	Текстовый и графический анализ результатов и их интерпретации.

На констатирующем этапе ОЭР нами была предпринята попытка не только изучения мнения коллег и студентов об уже существующих педагогических основах, но и установления потребностей студентов в изучении иностранного языка с целью профессионального самообразования, а так же изучения исходного состояния развития указанной компетентности. Анализ результатов, полученных в ходе проведения опросов, бесед, тестов, показал, что только 27% студентов заинтересованно относятся к изучению неродного языка в целях профессионального саморазвития, 52% сказали, что изучать предмет в вузе приходится по необходимости, а 21% не высказали четкой позиции, однако, обучаемые признали, что после изучения языка в школе, к сожалению, не владеют им. Отметим, что в разные годы проведения ОЭР подавляющее количество респондентов заявляли, что они хотят изучать иностранный язык не только в профессиональных целях (56%), но и для самообразования (44%).

Полученные в рамках проведения констатирующего этапа ОЭР данные о потребностях студентов актуализировали проблему изучения возможностей курса «Иностранный язык» в плане развития исследуемой компетентности в условиях перехода системы высшего профессионального образования на ФГОС-3.

На основе полученных данных в рамках проведения констатирующего этапа ОЭР был разработан прогноз ее возможных положительных и отрицательных последствий, который в первом случае позволил предположить, что:

- повысится интерес студентов к изучению иностранного языка;
- будут выявлены особенности развития иноязычной коммуникативной компетентности, учет которых поможет скорректировать проведение ОЭР;
- будет достигнут более высокий уровень развития иноязычных коммуникативных умений.

Прогноз отрицательных последствий ОЭР:

- уровень развития данной компетентности будет недостаточным для решения практико-ориентированных задач учебно-образовательной деятельности;
- если студент-педагог внутренне не готов к развитию указанной компетентности, то реализация сформулированных автором педагогических основ не приведет к достижению планируемого результата.

Следующая задача, стоящая перед нами на констатирующем этапе ОЭР, заключалась в разработке и апробации критериев и показателей развития исследуемой компетентности студентов-нефилологов.

Проблема диагностики степени развития личностно-профессиональных качеств будущего педагога, в том числе неязыковой специальности, представляется актуальной и активно-разрабатываемой в современной отечественной педагогической науке рядом ученых, а именно О.Ю. Елькиной, А.Я. Журкиной, В.С. Ильиным, Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым, В.И. Столяровым, Е.В. Ширшовым и др. [66, 94, 97, 98, 181, 182, 216, 218, 221].

Понимая под развитием какого-либо явления (свойства или качества) устойчивую последовательность изменений качественных состояний личности будущего специалиста, связанных с переходом к более высокому уровню ценностей с сохранением их эволюционных возможностей, указанные авторы отмечают, что профессионально-личностное развитие специалиста-педагога предполагает существование не только определенных компонентов, но и соответствующих уровней и степеней оценивания развития какого-либо качества, каждому из

которых свойственны те или иные элементы, находящиеся в перманентном развитии.

Процесс развития какого-либо свойства, в частности иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов неязыковых специальностей, предполагает, согласно научным представлениям О.Ю. Елькиной, разработку личностного блока, включающего определение критериев, показателей и средств измерения уровней развития искомого понятия, гарантирующего объективное осуществление его диагностики [66].

Понятие «критерий» в педагогической науке понимается как отличительный признак, на основании которого осуществляется оценка какого-либо явления, действия или идеи, и проверяется эффективность использования педагогических основ [66, 71, 75, 186, 189].

Существует несколько подходов к выбору критериев: одни исследователи в качестве ведущих критериев (Чижикова Г.И.) используют осознанность, целесообразность и эффективность, другие – мобильность, устойчивость и точность выполнения действий (Баев Э.З., Раутен В.А.) [66].

В качестве общепринятых относительных критериев развития какого-либо качества специалиста (будущего педагога) традиционно выступают успеваемость и уровень активности в разнообразной работе, которые, как показывает практика, не всесторонне отражают уровень развития искомого качества и степень выделенной соискателем готовности студента-педагога неязыкового факультета.

При разработке критериев и соответствующих показателей следует учитывать, как считает Г.В. Рубина, следующие условия:

- необходимость определения области их применения;
- семантическую определённость – точное определение смысла каждого критерия и показателя, однозначное понимание его всеми экспертами;
- конструктивность – признаки должны быть конструктивно описаны [171; с.61].

Принимая во внимание всё многообразие критериев оценивания уровня развития какого-либо качества будущего педагога, разработанных различными исследователями, опираясь на основные положения компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов и мнений по исследуемой проблеме, высказанные В.И. Байденко, П.Я. Гальпериным, З.Ф. Зеером, И.А. Зимней, В.В. Сериковым, Ю.Г. Татуром, а так же выявленные нами в первой главе работы структура и уровни искомой компетентности студентов-педагогов неязыковой специальности, считаем обоснованным

выделение одноименных с уровнями указанной компетентности критериев развития иноязычной коммуникативной компетентности: когнитивного, операционного и личностно-профессионального [19, 42, 52, 54, 70, 74, 101, 181, 182, 190, 199].

Выделенные нами критерии диагностики уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности наиболее полно отражают всю многокомпонентность и комплексность исследуемого качества будущего специалиста и могут быть использованы в качестве мерила его оценки.

Доказательством достаточности указанных критериев выступает факт установления нами взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетентности студента-педагога с его готовностью использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования.

Предложенный комплекс критериев оценивания уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности отражает многомерность данной готовности будущего педагога как целостного педагогического явления, в составе которого мы выделяем следующие компоненты:

- теоретический (готовность специалиста к усвоению педагогических, лингвистических знаний);
- технологический (готовность к реальному общению на языке в ожидаемой профессиональной деятельности);
- профессионально-личностный (готовность принимать ценности чужой культуры, осознание важности выбранной профессии).

Итак, мы предлагаем следующие критерии и соответствующие им показатели развития иноязычной коммуникативной компетентности.

Показателем *когнитивного критерия* нами признается степень овладения обучаемым знаниями – профессиональными, в данном случае педагогическими (целей, задач, принципов образования и воспитания, возрастных особенностей учеников, способов профессионального самообучения посредством языка, особенностей семейного, школьного воспитания), и лингвистическими (грамматики, лексики, фонетики, правил коммуникации, социокультурные знания в рамках программных требований). Методами диагностики указанного критерия служат наблюдение, анализ результатов выполнения различных заданий и упражнений, тестирование, беседы, анкетирование.

Показателями *операционного критерия* являются: иноязычные коммуникативные умения (успешно и эффективно организовывать, начинать, поддерживать, завершать иноязычное общение в условиях

ожидаемой педагогической деятельности); межкультурной коммуникации (соотнести родную и чужую культуры, сопереживать, понимать собеседника; преодолевать сформировавшиеся стереотипы), а так же умение оперировать и переносить полученные педагогические и лингвистические знания в практическую ситуацию иноязычного профессионально-ориентированного общения; умение организовывать самостоятельную познавательную деятельность в рамках изучения дисциплины и дальнейшего самообучения. Мы предлагаем диагностировать данный критерий посредством изучения и анализа результатов продуктов учебной деятельности (диалогов, ролевых игр, сочинений, рефератов, реферирования текстов, презентаций), тестирования, наблюдений и бесед и др.

Показателями *лично-профессионального критерия* выступают: наличие профессионально-личностных качеств учителя (коммуникативность, толерантность (проявление терпимого, уважительного отношения к представителям иной культуры, ее специфики, традициям, обычаям, образу жизни), способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении), опыт иноязычного профессионального общения. Диагностика критерия осуществлялась в ходе выполнения тестов, наблюдений, опросов, интервьюирования, самоанализа и самооценки проделанной работы, анализа эссе, сочинений.

Данные критерии и показатели использовались при отслеживании изменения уровня развития данной компетентности на формирующем этапе ОЭР, которая проводилась нами в два этапа, т.к. предмет «Иностранный язык» изучается два года. На данном этапе ОЭР перед нами стояла задача апробировать педагогические основы, нацеленные на повышение качества подготовки по дисциплине в области развития иноязычной коммуникативной компетентности в ходе практического использования выделенных нами в первой главе исследования ее компонентов: подходов, принципов, цели, задач, содержания, методов и мониторинга, а так же изучения тематических разделов по программе в течение четырех семестров.

Организация формирующего этапа проводилась нами в два этапа, когда переменными являлись следующие факты: модернизация педагогического образования по предмету в области преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах с учетом требований государственного образовательного стандарта, что проявляется в развитии указанной компетентности на выделенных нами уровнях (когнитивном, операционном, профессионально-личностном) в процессе внедрения разработанных педагогических основ. Данные

переменные определяют изменения зависимых переменных, в качестве которых выступает уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности студента-педагога неязыковой специальности.

Апробация педагогических основ на формирующем этапе ОЭР была нацелена на повышение качества подготовки по дисциплине, а так же на преодоление психологического барьера в процессе иноязычного общения в ходе практического использования обозначенных нами в первой главе исследования идей компетентностного (ориентация на получение конкретного результата, то есть развитие иноязычной коммуникативной компетентности будущего педагога), деятельностного (профессионально-деятельностная ориентация процесса изучения неродного языка) и личностно-ориентированного (развитие данной компетентности на субъективном для студентов-учителей уровне) подходов, отвечающих требованиям ФГОС-3 в области разноуровневого развития этой компетентности студентов. Принятие основных идей указанных подходов актуализировало апробацию описанных в первой главе исследования принципов построения педагогических основ, нацеленных на развитие исследуемой компетентности на когнитивном, операционном, профессионально-личностном уровнях. Это позволило нам определить цель проведения формирующего этапа ОЭР, заключающуюся в развитии иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов ИФ и ФПМНО КузГПА.

Для развития указанной компетентности в условиях ИФ и ФПМНО были сформулированы соответствующие задачи:

- апробировать разработанные нами педагогические основы в ходе внедрения обновленного содержания образования по предмету.
- проверить критерии и показатели развития иноязычной коммуникативной компетентности студента-нефилолога.

Использование на практике разработанных педагогических основ на ИФ и ФПМНО КузГПА на данном этапе ОЭР актуализировало апробацию обновленного содержания курса «Иностранный язык», когда мы расширили стандартные содержательные линии на основе внутрипредметной и межпредметной (педагогика, социальные науки, специальные предметы) интеграции общих понятий с целью фундаментализации науковедческих знаний будущего специалиста, развития его общенаучной культуры.

В качестве вариативной части содержания образования указанного курса в рабочую программу и УМК были добавлены следующие аспекты, нацеленные на развитие исследуемой компетентности на различных уровнях, например:

на когнитивном уровне:

– овладение педагогическими (основы образования, воспитания, возрастных особенностей учеников) и лингвистическими (грамматика, лексика, фонетика, страноведение) знаниями в ходе изучения текстов педагогической и страноведческой направленности;

– обсуждение понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «иноязычная коммуникативная компетентность», «иноязычная коммуникативная деятельность студента неязыкового факультета педагогического вуза»;

на операционном уровне:

– применение современных информационных технологий (Интернет, компьютер) в образовательных целях в процессе изучения предмета на неязыковом факультете педагогического вуза;

– активное использование практико-ориентированных игр, брейн-рингов, круглых столов, когда студенты могли общаться на языке на различные актуальные для них темы;

на личностно-профессиональном уровне:

– изучение роли и значения владения педагогом иностранным языком в условиях реальной трудовой деятельности с целью профессионального самообразования;

– использование иностранного языка в целях профессионального самообразования в ходе изучения педагогической литературы на языке, основ делового письма и др.;

– снятие психологических барьеров при иноязычном общении с иностранцами в ходе построения субъект-субъектных отношений.

Введение указанных аспектов в рабочую программу и УМК в процессе изучения курса «Иностранный язык» ИФ и ФПМНО КузГПА, как показала ОЭР, способствовало развитию профессионально-личностных качеств специалиста (толерантное отношение к особенностям чужой культуры и ее представителям, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении) и опыта профессионального иноязычного общения, мотивации профессионального самообразования.

Каждый выделенный нами аспект требовал не только полноты определения, но и обоснования сути понятий и логики движения от исходно-всеобщего к единству их многообразия. В данном контексте важно было не только проанализировать содержание нормативных курсов («Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «История образования и педагогической мысли», «Основы специальной педагогики и психологии», «Управление образовательными системами», «Психолого-

педагогический практикум»)), но и проверить возможности предмета «Иностранный язык» в раскрытии теории по указанным курсам с ее категориальным аппаратом, предметом, проблемами, законами и принципами деятельности, организации субъект-субъектных взаимодействий учителя и ученика, управления решением научно-педагогических проблем.

Отбор и интеграция содержательного материала по дисциплине «Иностранный язык» на ИФ и ФПМНО КузГПА позволили нам создать единое информационно-образовательное поле, дающее возможность студентам-педагогам с помощью знаний педагогики и законов языка проникнуть в сущность педагогического процесса, суть профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, апробирование педагогических основ на ИФ и ФПМНО КузГПА в ходе проведения формирующего этапа ОЭР было нацелено на внедрение обновленного содержания образования по предмету «Иностранный язык», адекватного овладению данной компетентностью на различных уровнях.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы на ИФ и ФПМНО КузГПА осуществлялась апробация соответствующих методов обучения. В ходе преподавания курса «Иностранный язык» с опорой на новые педагогические основы мы использовали следующие методы обучения:

– коммуникативный, способствующий развитию иноязычных коммуникативных знаний и умений, профессионально-личностных качеств, опыта в процессе организации различных практико-ориентированных диалогов, деловых игр, брейн-рингов и пр.;

– аудио-лингвальный, направленный на овладение студентами-педагогами профессионально-важными знаниями во время прослушивания аутентичных фонозаписей, работы с аутентичными текстами и т.д.;

– аудиовизуальный, нацеленный на развитие профессионально-личностных качеств будущих учителей, когда обучение происходит на основе синтеза звуковых и зрительных восприятий в ходе работы с техническими средствами обучения.

Апробация указанных методов обучения, рабочей программы и УМК по иностранному языку на ИФ и ФПМНО КузГПА осуществлялась в процессе изучения тематических разделов программы по предмету в соответствии с разработанными нами в первой главе работы этапами, ориентированными на развитие искомой компетентности на различных уровнях.

I. На информационно-целеполагающем этапе осуществлялось постановка цели обучения иностранному языку, адекватной цели исследования, а также освоение учащимися способов целеполагания и планирования коммуникативной деятельности.

В данной работе перед нами стояла цель развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза, раскрывающаяся через спектр задач различного характера.

- Профессионально-ориентированная задача заключалась в овладении студентами педагогическими и лингвистическими знаниями, иноязычными коммуникативными умениями по предмету, направленными на практическое использование иностранного языка в условиях дальнейшей педагогической деятельности: чтение литературы по специальности на иностранном языке; общение с коллегами (в том числе и через Интернет); проведение мероприятий с учащимися по проблемам обычаев, традиций, культур разных стран и воспитательных бесед; инсценирование зарубежных сказок.

- Познавательная задача активизировала стремление студентов к познанию профессионально-важных явлений окружающего мира (тенденции в развитии воспитания, образования, осведомленность в современной жизни других стран), что способствовало расширению кругозора учащихся, формированию эрудиции и общей культуры в рамках межкультурной коммуникации (традиции, обычаи, способы речевого и неречевого поведения, особенности быта народов других стран).

- Личностная задача, реализуемая в пределах вариативной части курса «Иностранный язык», достигалась через максимальный учет потребностей, личностных особенностей, интересов учащихся, в предоставлении студентам возможности выбора различных аспектов изучаемой темы, учебных материалов для самостоятельной работы с учетом уровня практического владения иностранным языком каждого отдельно взятого студента.

- Задача мотивации профессионального самообразования будущего педагога посредством использования возможностей языка достигалась за счет развития устойчивой положительной мотивации, позиционируемой в качестве необходимого условия овладения иностранным языком и реализуемой в процессе развития интереса к содержанию иноязычной коммуникативной деятельности и способам ее выполнения.

Реализация указанного этапа предполагала не только постановку конкретных задач обучения, но и уточнение, конкретизацию отобранного профессионально-ориентированного учебного материала, нацеленного на интенсификацию коммуникативной деятельности студентов на английском языке.

Представленный учебный материал курса включал различные аспекты иноязычной культуры, а так же способствовал развитию толерантности студентов: письменные и устные тексты педагогической, социальной, лингвострановедческой и психологической направленности, ориентированные на развитие иноязычного коммуникативного компонента данной компетентности, и способствующие созданию благоприятных условий не только для построения «диалога культур», отражающего национальную специфику речевого и неречевого коммуникативного поведения при постоянном сопоставлении двух культур, но и для ознакомления с возможностями использования языка в профессиональных целях. Студент ИФ Иван М. отметил, что «было очень интересно читать педагогические тексты на языке, так как содержащаяся в них информация пригодилась ему даже на семинарском занятии по педагогике».

Отбор содержания образования экспериментального курса происходил из различных источников информации: профессионально-ориентированных аутентичных материалов; текстов из современных книг, газет, журналов, Интернет-сайтов; аутентичных учебных пособий, изданных британскими университетами (Oxford University Press, Cambridge University Press, Longman), видео- и аудиоматериалов к соответствующим курсам, когда темы по специальности вводились с 1 семестра обучения.

Конкретизация содержания профессионально-ориентированных и лингвострановедческих материалов предполагала, в первую очередь, тщательный отбор текстов педагогической направленности, выступающих в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках отдельно взятой темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентированных на конкретного адресата.

С учетом вышеизложенного, отбор учебного материала по предмету осуществлялся по следующим направлениям:

– Материалы педагогической направленности включали тексты информационного (система домашнего обучения в США, воспитание близнецов и детей с девиантным поведением) и проблемного характера (посвященные проблемам современной молодежи, адаптации детей к школе), требующие поиска самостоятельных выводов, стимулирующие

дискуссию, обмен мнениями и способствующие формированию профессиональной позиции педагога; устные тексты диалогического характера, предполагающие присутствие профессионально-направленных ситуаций общения на языке.

Указанная тематика учебного материала нашла живой отклик у студентов. Так студентка ФПМНО Мария В. отметила, что «сравнение и обсуждение образовательных систем США, Англии, Австралии и России позволило увидеть преимущества и недостатки каждой из них и подумать на тему развития образования в регионе».

– Материалы культурологической направленности (тексты ситуативного характера о культуре, образовании, экономике, истории и обычаях стран изучаемого языка; ситуации диалогического характера, включающие выражения этикета, бытовые ситуации (знакомство, поздравления); аудио – (Departures, Connections) и видеоматериалы (at the sea, Follow Through, London). Представленные к изучению тексты и материалы ориентированы на формирование таких профессионально-личностных качеств педагога, как толерантность, коммуникабельность, отсутствие психологического барьера при иноязычном общении, что представляется актуальным в условиях периферийного вуза России и ориентации системы ВПО на ФГОС-3.

Студент Сергей П. отметил, что «узнал много полезной информации из просмотров учебных видеофильмов о культуре Англии, Майя, кельтов и др., о чем он обязательно расскажет своим ученикам, когда пойдет на педагогическую практику».

– Материалы региональной направленности содержали тексты о культуре, истории, малых народностях родного края. Данные материалы были ориентированы на приобретение профессионально-важных знаний о возможностях представления региона на международном уровне, в процессе интеграции международного образовательного пространства.

Соответствие представленного к изучению учебного материала по дисциплине «Иностранный язык» указанным требованиям позволило констатировать многофункциональность области его применения. Так, например, включенный в процесс обучения материал, посвященный проблемам домашнего обучения в США (Home Schooling), содержал следующие моменты:

- Main information (correct values, outsiders, methods of teaching). (Основная информация: овладение знаниями об образовательных ценностях США, знакомство с личностными особенностями учеников, обучаемых в условиях домашнего обучения, и с особенностями методики преподавания).

- Syllabus: every day life (care of self and environment); refinement of senses; language and vocabulary skills; awareness of the environment both geographically and historically. (Содержание обучения: знакомство со спецификой повседневной жизни (навыками самообслуживания), развитие чувств, формирование лингвистических знаний, навыков и умений и пр.).

- Cornerstones of David Guterson: 1) the importance of the Home Schooling; 2) absorbent mind; 3) respect; 4) purposeful activity; 5) self-discipline; 6) independence. (Основные положения идей Дэвида Гутерсона: 1) значимость домашнего образования; 2) интеллектуальное развитие ребенка; 3) уважение личности обучаемого; 4) целенаправленная деятельность; 5) самодисциплина; 6) самостоятельность).

- David Guterson method: learning starts with the pupil's interests and questions. (Специфика метода Дэвида Гутерсона подразумевает начало обучения только в случае проявления интереса со стороны школьника к какому-либо явлению).

Материалы, разработанные нами для изучающих указанную дисциплину студентов с учетом их уровня владения иностранным языком, по мнению членов кафедры иностранных языков КузГПА, можно охарактеризовать как профессионально-ориентированные, реальные, аутентичные, информативные и доступные в языковом плане. Помимо этого, они содержат базовый лексический, грамматический, фонетический материал по дисциплине, позволяющий организовать иноязычное общение в рамках заданной темы и выдвигать проблемные вопросы для обсуждения, например: A pupil works at his own pace. Is it possible? (Каждый ученик работает в своем темпе. Как это возможно?) How does a pupil develop a love of learning? (Каким образом ученики развивают любовь к учению?) A pupil has freedom to choose what he wishes. Is it possible to maintain discipline? (Ученики свободны выбирать занятие, которым они хотят заниматься. Возможно ли при этом соблюдать дисциплину?).

Таким образом, на информационно-целеполагающем этапе состоялась постановка целей и задач обучения иностранному языку, освоение учащимися способов целеполагания и планирования иноязычной коммуникативной деятельности в ходе конкретизации практико-ориентированного содержания образования, реализуемого в рамках следующего этапа.

II. Операционно-мониторинговый этап изучения тематических разделов рабочей программы нацелен на формирование совокупности иноязычных коммуникативных умений, обеспечивающих успешность

овладения студентом иноязычной коммуникативной деятельностью, и предполагал не только осуществление квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности обучаемых, но и наблюдение, оценивание и выявление их результатов, на основе которых происходит корректировка образовательного процесса. На данном этапе учебная деятельность студентов направлена на разрешение поставленной в рамках информационно-целеполагающего этапа профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной проблемы в ходе индивидуальной, групповой или самостоятельной работы.

Наблюдения в ходе ОЭР показывают, что развитие иноязычной коммуникативной компетентности достигается за счет овладения студентами практическими умениями организовывать, поддерживать, корректировать общение; умениями воспринимать, идентифицировать, понимать, интерпретировать услышанное, прочитанное или написанное. Данные умения являлись востребованными в профессионально-ориентированной учебной иноязычной коммуникативной деятельности обучаемых, когда они проявляли активность и самостоятельность при выборе учебных действий, настойчивость в преодолении возникающих трудностей, а также желание успешно выполнять поставленное учебное задание.

Развитие указанных умений у студентов на операционно-мониторинговом этапе подразумевало актуализацию спектра мотиваций в процессе изучения иностранного языка с учетом требований принятых положений компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов:

– Мотивация профессионального самообразования в области принятия идей компетентностного подхода ориентирована на создание ситуаций, побуждающих развитие профессиональной позиции «Я – педагог» и подразумевает осмысление и принятие учащимися важности практического владения иностранным языком в профессиональной сфере в условиях современного рынка труда в ходе чтения и прослушивания соответствующих текстов.

Студентка 1 курса ИФ Диана Л. написала в эссе на тему «Я – педагог», что «владение языком позволяет учителю свободно пользоваться иноязычной информацией, имеющейся в Интернете, при подготовке к занятиям».

– Учебно-познавательная мотивация в рамках деятельностного подхода предполагала обеспечение студентов достаточным количеством учебного материала педагогической и страноведческой направленности, способствующего формированию базовых представлений об основных аспектах планируемой профессиональной

деятельности, культуре, традициях, условиях быта и жизнедеятельности народа стран изучаемого языка.

Студент ФПМНО 2 курса Ренат В. указал, что «полезно читать различные книги, газеты и журналы на языке по вопросам педагогики и культуры, так как передо мной открывается новый интересный мир».

– Личностная мотивация в области практического применения положений личностно-ориентированного подхода реализовалась в предоставлении не только выбора отобранного учебного материала, но и в обеспечении реализации возможностей интеллектуальной творческой активности учащихся с опорой на личностные интересы и личностный опыт профессионального иноязычного общения. Указанная мотивация подразумевает принятие студента как равноправного партнера по общению и обуславливает создание субъект-субъектных отношений и ситуаций успеха, способствующих повышению уровня овладения предметом и реализации личности студента в профессиональной среде (в том числе в учебной группе).

Студент ИФ Илья Т. отметил, что «ему понравилось изучать язык, когда у него появилась возможность самостоятельно выбирать материал для изучения».

Учет данного спектра мотиваций в ходе реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволил нам наблюдать процесс качественного преобразования мотивации изучения иностранного языка от прагматического до профессионально-ориентированного, а также формирование ценностного отношения к учебному предмету «Иностранный язык» в процессе работы с текстами педагогической направленности, что признается нами востребованным в условиях ориентации профессионального образования на ФГОС-3.

Образовательная ценность текстов педагогической направленности заключалась в зашифрованной в них личностно-профессиональной позиции авторов-педагогов, а работа по ее раскрытию и пониманию, на наш взгляд, способствовала формированию у студентов ИФ и ФПМНО базовой ценностной установки на творческую самореализацию в профессиональной деятельности посредством чтения подобной литературы на языке. Нами использованы предложенные Л.В. Ведерниковой основы организации «понимающего прочтения» и обсуждения студентами вместе с преподавателем прочитанного текста [2].

Преподавателем специально создавались разнообразные проблемные ситуации на основе ценностно-насыщенных текстов. В данной работе мы рассматриваем чтение как непосредственное прочтение литературных педагогических текстов на иностранном языке,

так и просмотр художественных и документальных фильмов психолого-педагогической тематики, наконец, прослушивание аудиозаписей по проблемам образования и воспитания подрастающего поколения за рубежом.

Особую важность мы придавали тексту по двум причинам: во-первых, именно в тексте реальность представлена и сконцентрирована в доступной пониманию форме; во-вторых, текст всегда несет в себе элементы культуры, традиций, обычаев. Текст (фильм, аудиозапись) читается полностью или фрагментарно, так как важно, чтобы ситуация знакомства с ним соответствовала принципу «здесь и теперь», а в обсуждение не привносились какие-либо заранее заготовленные мнения и ссылки на прочие источники. При проведении беседы на тему эффективности подобной организации занятий, респонденты отмечали, что им нравится смотреть, а впоследствии обсуждать фильмы, слушать и петь песни, прослушивать радиопередачи.

Поскольку в группах студентов, участвующих в эксперименте, было 14-17 человек, то наиболее эффективным, как показали наши наблюдения, явилось деление группы на три подгруппы. В первую подгруппу входили студенты, которые увидели текст под разными углами зрения, извлекли для себя основной и дополнительные смыслы. Во второй подгруппе обучаемые увидели текст с одной точки зрения, извлекли для себя основной смысл и упустили дополнительные. В третьей подгруппе оказались учащиеся, которые не поняли смысла текста.

В таких условиях мы предпринимали шаги, обеспечивающие усиление понимания студентом (или осознания им своего непонимания) исходной проблемной ситуации (текста) с помощью проблематизации.

Проблематизирующие действия педагога помогали студентам выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию (почему, как, с помощью чего я что-то понял?) и осознать то, что пока не понято (что и почему я чего-то не понял?). Осуществлялись такие действия с учетом индивидуальных особенностей студентов разными способами и их комбинациями:

- одному из студентов предлагалось проговорить свое понимание (или непонимание) текста, тем самым остальные ставились в ситуацию выбора – соглашаться или не соглашаться, и они выражали свое отношение к высказанной позиции;

- к проявившемуся у студентов пониманию-непониманию текста разворачивалась процедура вопросов на сомнение;

- при отсутствии каких бы то ни было высказываний педагог сам специально провоцировал их, предъявляя от своего лица достаточно

радикальное понимание ситуации, стараясь не переступить нравственную грань.

В результате проблематизации студенты осознавали свои «слабые места», привлекали новые средства понимания, что в итоге приводило к возникновению содержательного конфликта между различными точками зрения, в котором участвовало большинство студентов группы. Данный конфликт используется педагогом как основа организации позиционного общения-обмена и сравнения участниками своих позиций понимания текста, когда каждый из них ищет место своей позиции среди других: определяет, с какими позициями можно кооперироваться, с какими необходимо конфликтовать, а с какими нельзя вступать во взаимодействие ни при каких обстоятельствах. При этом он принимает и осознает не только близкие позиции, но и понимает и признает существование противоположных, с которыми не находит точек соприкосновения. Таким образом, в позиционном общении студент обнаруживает свою позицию понимания среди других, тем самым, обретая ее во всей полноте.

Поскольку педагогические тексты весьма разнообразны по своему стилю, форме и содержанию, нами был разработан и апробирован ряд учебно-игровых процедур, ориентированных на самореализацию обучаемых в планируемой педагогической (профессиональной) деятельности. К примеру, учебно-игровая процедура «Проблема взаимопонимания одноклассников» предполагает:

- предварительное чтение текста (просмотр фильма) потенциальными «смысловыми» лидерами (3-4 человека);
- подготовку ими собственных текстов-рассуждений по мотивам увиденного (прочитанного);
- знакомство всей группы с текстом;
- знакомство с текстами - рассуждениями лидеров;
- образование микрогрупп вокруг позиции лидеров;
- диалог микрогрупп (перекрестные вопросы-ответы);
- итоговую рефлексию (Почему вы объединились вокруг этой позиции? Хорошо ли вы понимали друг друга в микрогруппе? Вы были рядом или вместе? Возникали ли у вас моменты несогласия с микрогруппой? Как вы действовали в этой ситуации?).

При проведении экспериментального курса иностранного языка (в рамках операционно-мониторингового этапа) нами были широко использованы различные игровые упражнения и деловые игры (с учетом основных положений коммуникативного, развивающего и аудиовизуального методов обучения), направленные не только на повышение уровня мотивации, но и на развитие операционного и

профессионально-личностного уровней иноязычной коммуникативной компетентности. Проведение подобных игр нацелено на: совершенствование выделенного комплекса профессионально-ориентированных иноязычных знаний и умений в процессе целенаправленного использования заданного языкового материала в речевой деятельности; обмен и обработку информации между всеми участниками игры в ходе овладения способами совместной деятельности речевых партнеров; развитие профессионально-личностных качеств будущего педагога: толерантного отношения к партнеру по общению, креативности при решении поставленных задач, коммуникабельности.

Студентка 2 курса ИФ Оля Т. отметила, что «проведение разнообразных игр на занятиях по языку не только объединило группу, но и помогло ей преодолеть боязнь говорить по-английски, так как в игре она забыла про страх совершить ошибку».

Основная цель деловых педагогических игр – помочь будущим педагогам в выборе оптимальных путей решения профессионально-педагогических проблем в процессе развития когнитивного и операционного уровней исследуемой компетентности. В ходе игры каждый ее участник имел возможность выбрать «свою» проблему, которая является средоточием его интересов.

На этапе проблематизации происходили самоопределение и переопределение в проблеме, каждый играющий волен был заявлять себя как единоличного разработчика выдвинутых им проблем (в рамках общей проблемы, заявленной в качестве центральной в конкретной игре). Рефлексивный анализ сделал возможным для участников целенаправленно формировать у себя образцы интеллектуальной работы, связанной с ситуацией неопределенности.

Студент-педагог, участвуя в игровой ситуации, по нашим наблюдениям, не боится совершить ошибки, а отсюда ему предоставлена свобода в поиске решений, а, следовательно, расширяется пространство выбора стратегий и тактик педагогической работы.

Как показала практика проведения опытно-экспериментальной работы на ИФ и ФПМНО КузГПА, погружение студентов в культуру мышления в игре расширяло их личностно-профессиональные возможности, позволило выйти из плена конкретного мышления, ограниченного рамками ситуации и обыденности. Это дало толчок к раскрепощению личности, к разрушению привычных рамок, ограничений и запретов, к ощущению уверенности в себе и значимости работы в режиме проблематизации. Деловая игра, по-нашему мнению,

выполняет ряд функций, которые находятся в диалектическом взаимодействии друг с другом: обеспечивает участников профессиональными знаниями (развитие когнитивного уровня исследуемой компетентности) и умениями применять их в планируемой педагогической деятельности (операционный уровень данной компетентности); развивает толерантность, коммуникабельность и способствует приобретению опыта иноязычного профессионального общения (профессионально-личностный уровень этой компетентности).

Помимо применения разноплановых деловых игр нами были активно использованы современные технические средства обучения, в частности, компьютер и аудио-видео аппаратура, позиционируемые нами в качестве эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Прослушивание живой речи носителей языка, выступающей в качестве готовой модели иноязычной коммуникации, способствовало совершенствованию рецептивных навыков аудирования, развитию восприятия речи на слух, корректировке произносительных навыков и умений, наконец, повышению интереса к изучению дисциплины.

Студент ФПМНО Михаил Р. отметил, что «прослушав большое количество записей, понял, что не надо бояться говорить на языке, даже, если у тебя не идеальное произношение. Оказывается, даже носители языка говорят по-разному, главное, что ты их понимаешь, а они тебя».

Организация формирующего этапа опытно-экспериментальной работы включала организацию и проведение внеаудиторной работы по иностранному языку как неотъемлемой части учебно-воспитательного процесса. Внеаудиторная работа обладает богатым потенциалом в плане развития иноязычной коммуникативной компетентности педагога. Нами были разработаны и проведены различные формы внеаудиторной работы, в частности, творческие вечера, посвященные праздникам стран изучаемого языка (Halloween, Christmas, April Fool's Day), которые проходили как праздники-конкурсы в соответствии со спецификой педагогического вуза. В процессе подготовки к праздникам студенты познакомились с обычаями, традициями, готовили костюмы, сочиняли стихи, обдумывали свои выступления. Помимо этого, студенты ИФ и ФПМНО КузГПА активно принимали участие в олимпиадах и страноведческих викторинах, конкурсах переводов стихотворений, более того, в научных студенческих конференциях с последующим написанием статей по теме исследования, используя иноязычные источники.

Предложенная система проведения внеаудиторных видов занятий по предмету «Иностранный язык» (с применением разработанных нами педагогических основ) способствовала созданию благоприятных условий для совершенствования педагогических, лингвистических знаний и иноязычных коммуникативных умений по иностранному языку, повышению мотивации обучения, стимулировала творческую активность и самостоятельный поиск необходимой информации, а также способствовала повышению интереса студентов к будущей профессиональной деятельности.

Организационно-мониторинговый этап изучения тематических разделов по предмету с использованием разработанных педагогических основ подразумевал организацию мониторинга, который включает контролирующие действия и результат обучения. Основными задачами мониторинга, по нашему мнению, являются:

- акцентирование внимания на процессуальной стороне учебной деятельности в отличие от результативной (сформированность педагогических и лингвистических знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств и выделенного опыта);
- оптимизация использования зоны ближайшего развития учащегося;
- организация лично-своеобразного мониторинга, соответствующего достаточно широкому диапазону личностных вариаций деятельности педагога;
- индивидуальный подход к студентам;
- профилактика деструктивных изменений в структуре учебной деятельности обучаемых;
- достижение максимально возможного эффекта обучения, наиболее полное использование ресурсов обучаемых;
- фиксация и учет непрогнозируемых изменений в учебной деятельности, которые дают положительный или отрицательный эффект.

В качестве способов осуществления мониторинга мы использовали методы сбора информации и учета полученных данных в принятии управленческих решений и регуляции построения учебной деятельности. К методам сбора информации мы относим учебные задачи и метод тестовых ситуаций, наблюдение, анкетирование, беседы, интервьюирование, которые осуществлялись в ходе проведения разнообразных тестовых работ (различного уровня сложности) и выполнения студентами разноплановых контрольных и

самостоятельных работ, написания рефератов, сочинений, эссе, реферирования текстов, наконец, выполнения проектов с применением возможностей Интернета. На основе анализа полученных итогов происходила дальнейшая корректировка образовательного процесса по предмету «Иностранный язык».

С целью мониторинга уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов нами были разработаны тесты совместно с коллегами кафедры иностранных языков КузГПА (Ананенко Д.В. и Игумновой О.В.). Уровни сложности заданий в этих тестах и их содержание полностью соответствовали требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования для педагогических специальностей. Разработка многовариантного теста проводилась с помощью компьютерной системы ТестГен.

Данные тесты носят универсальный характер и могут быть использованы для оценки уровня подготовки при аттестации студентов более чем по 20 педагогическим специальностям. Условия проведения тестирования описаны в инструкции к тестам. Анализ результатов тестовых заданий дает возможность сделать выводы об уровнях усвоения материала дисциплины по темам и разделам в данном вузе и провести сравнительный анализ с обобщенными результатами по группе вузов. Для обработки результатов тестирования, получения статистических данных и представления их в графических формах использовалась система Камертон.

III. На итоговом этапе изучения тематических разделов рабочей программы по предмету с применением педагогических основ речь шла о разрешении поставленной проблемы и об осуществлении подготовки и собственно проведении анализа эффективности проделанной учебной деятельности всех участников образовательного процесса в соответствии с поставленными целями и задачами. На данном этапе происходило переживание ситуации успеха в ходе осознания достигнутого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности. Полученные итоги позволили оценить не только степень владения иностранным языком, но и раскрыть новые возможности его использования в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе.

Использование на практике исследуемых педагогических основ на ИФ и ФПМНО КузГПА в ходе формирующего этапа ОЭР обусловило внедрение обновленного содержания образования и методов обучения, адекватных овладению данной компетентности на различных уровнях в преподавании дисциплины «Иностранный язык» в течение четырех

семестров (12 модулей) в условиях перехода ВПО на ФГОС-3 с учетом обозначенных этапов изучения тематических разделов.

В начале первого семестра (1-3 модули) выявлялся фактический уровень владения языком в ходе проведения контрольного среза знаний школьной программы по предмету с целью дифференциации студентов на группы с учетом требований личностно-ориентированного подхода. В ходе обучения предмету в рамках первого семестра актуальным стало развитие когнитивного уровня исследуемой компетентности в ходе выравнивания уровня фактического владения языком студентами в сформированных группах, ликвидации пробелов в знаниях по дисциплине в процессе изучения практико-ориентированного учебного материала по языку (письменные тексты педагогической направленности, представленные в современных книгах, журналах, газетах, и устные тексты: диалоги, монологи, собеседование) с последующей организацией мониторинга успеваемости, анализа его результатов и корректировки образовательного процесса.

В течение второго семестра (4-6 модули) доминировало развитие операционного уровня иноязычной коммуникативной компетентности. Это достигалось за счет активного использования возможностей современных информационных технологий (Интернет, компьютер) в области введения актуального коммуникативного учебного материала (построение диалогов, монологов, написание эссе, минисочинений по проблемам семейного, школьного воспитания и образования, установления контактов с зарубежными коллегами в рамках межкультурной коммуникации посредством Интернета), адекватного поставленным задачам, и овладения лингвистическими знаниями (культурологическими знаниями о правилах, нормах поведения, общения, этикета, классовой структуре страны изучаемого языка), иноязычными коммуникативными умениями (вести деловую переписку с зарубежными коллегами, достигать поставленные цели и задачи профессионального иноязычного общения). Мониторинг и контроль процесса коммуникации на данном этапе обучения отслеживался в ходе наблюдения за реакцией на введение новых элементов (смена темы, темпа общения) и восполнения пробелов в коммуникации, учет оговорок, ошибок, неточностей при общении.

В третьем семестре (7-9 модули) было организовано изучение профессионально-ориентированного коммуникативного учебного материала (особенности и история развития системы образования, воспитания, труда педагога, быта, традиций страны изучаемого языка), направленного на развитие профессионально-личностного уровня этой компетентности и выделенного комплекса профессионально-

личностных качеств (коммуникативность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении), опыта профессионального иноязычного общения и на овладение педагогическими и лингвистическими знаниями.

Четвертый семестр (10-12 модули) был нацелен на развитие иноязычной коммуникативной компетентности на всех уровнях в ходе систематизации и корректировки полученных педагогических и лингвистических знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств и опыта, актуализирующих мотивацию дальнейшего профессионального самообразования посредством изучения разнообразной информации на иностранном языке (чтение современной зарубежной педагогической литературы, участие в международных Интернет-форумах и т.д.).

В рамках проведения формирующего этапа ОЭР на факультете педагогики и методики начального образования (ФПМНО) и историческом факультете (ИФ) КузГПА г. Новокузнецка мы изменили подход к изложению учебного материала с целью придания курсу лично-смыслового значения. На каждом занятии выделялись значимые блоки, ключевые понятия, основные тезисы с двумя обоснованиями (студента и преподавателя), устанавливалась связь с предыдущими темами, определялось место данной темы в общем разделе программы и выявлялись внутренние связи теоретических положений с практикой. Для усиления личного смысла изучаемого материала тема занятия сообщалась студентам заранее, когда обучаемым дается задание по самостоятельному изучению проблемы в учебных пособиях с правом выбора того или иного источника (по желанию студента предлагался сравнительный анализ нескольких авторов). Пятиминутная концентрация предназначена для осмысления изученного материала (с целью контроля уровня подготовки - опрос письменный), далее осуществляется презентация и обоснование темы.

Проведение опроса на предмет эффективности предложенного курса показало, что студенты положительно оценивают модернизированное содержание предмета. Анастасия П. (ИФ 2 курс) написала: «Оказывается, изучение языка может быть интересным, ведь мы обсуждаем волнующие нас проблемы, которые мы предлагаем сами». Другой респондент, Михаил В. (ФПМНО 2 курс) указал, что «очень важно, что мы изучаем английский язык применительно к профессии, а примерные темы занятий, которые можно интерпретировать по-своему, нам сообщают заранее».

В нашей практике использовались разные типы практических занятий по «Иностранному языку»: традиционные (информационно-

обзорные), проблемные (с организацией поиска решения проблемы или суммирования разных точек зрения), занятие-диалог (бинарная с участием студентов, занимающих противоположные точки зрения по теме), занятие-дискуссия, занятие-консультация, что вызвало симпатию со стороны студентов. Татьяна К. (ФПМНО 1 курс) сказала, что «любому учителю полезно уметь не только слушать учеников, но и вести с ними беседу, а порой и спорить, так как в споре рождается истина. Хорошо, что на занятиях по языку у нас есть такая возможность».

На формирующем этапе ОЭР на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» нами были использованы следующие методы: самопрезентации; прогнозирование возможных педагогических ошибок из-за незнания теории или неточной ее интерпретации; конструирование педагогически ценных и оптимальных выборов с учетом индивидуальных особенностей; решение педагогических ситуаций; коллективный анализ и самоанализ с позиции проявления профессионально-личностных качеств, иноязычных коммуникативных умений и внутреннего состояния (Что увидел? Что чувствовал?); приемы включения в диалог («Вам слово, коллега», «Я хотел бы дополнить», «Позвольте возразить», «Имею свою точку зрения»).

Студент Иван М. (ИФ 2 курс) заявил, что «очень интересно сравнивать, обсуждать педагогические системы других стран, различные профессиональные проблемы, думать о том, как бы я поступил на месте того педагога».

Апробирование теоретически разработанных педагогических основ в течение 2002-2009 гг. в ходе реализации формирующего этапа ОЭР позволило нам наблюдать процесс качественного изменения ценностного отношения студентов-учителей ИФ и ФПМНО КузГПА к предмету «Иностранный язык» в ходе развития их иноязычной коммуникативной компетентности, что нашло отражение в таблице 2.2.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о развитии профессионального интереса у студентов-нефилологов ИФ и ФПМНО КузГПА к изучению неродного языка, обучающихся с применением разработанной нами программы в ходе апробации новых педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности.

Таблица 2

Результаты апробирования программы расширенного курса по предмету  
«Иностранный язык»

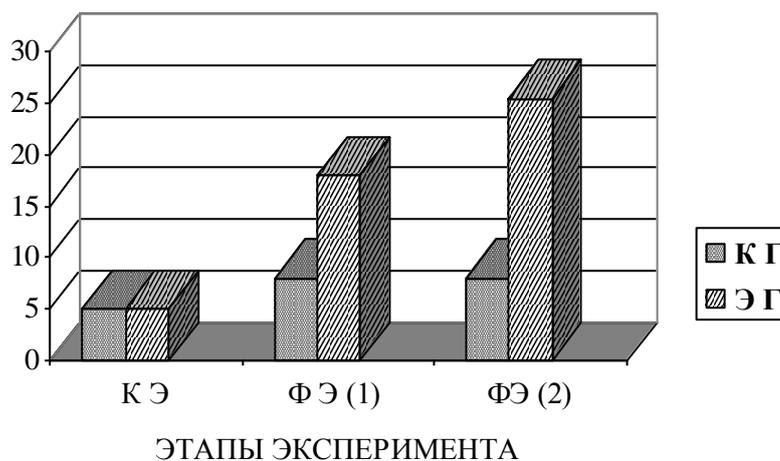
Мнения респондентов (курс способствует ...)	В начале курса %	В конце курса %
осмыслению необходимости изучения иностранного языка в целях профессионального самообразования.	23	77
стремлению к самостоятельному изучению языка	17	83
развитию интереса к		
– самообразованию;	19	81
– изучению неродной культуры;	13	87
– представлению культуры региона на международном уровне;	4	96
– предмету.	18	82
проявлению творческой инициативы в самостоятельной работе.	19	81

\* Результаты апробирования программы расширенного курса по предмету «Иностранный язык» представлены горизонтально (построчно) в процентах.

Во время обучения иностранному языку студенты имели возможность не только совершенствовать степень владения языком, с учетом требований программы и общества к уровню профессиональной подготовки современных специалистов, но и качественно расширить сферу практического применения полученных профессионально-ориентированных знаний, иноязычных коммуникативных умений, совершенствовать искомые профессионально-личностные качества, получить соответствующий опыт, а также узнать о возможностях использования иностранного языка в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе, что является востребованным в условиях перехода системы высшего профессионального образования на ФГОС-3.

С целью дифференциации студентов по уровню развития исследуемой компетентности, на основе разработанного критериально-оценочного аппарата, мы составили соответствующую шкалу оценивания, включающую высокий, средний и низкий уровни. Подученные данные свидетельствуют о том, что систематическая работа со студентами экспериментальных групп по проблеме развития иноязычной коммуникативной компетентности позволила констатировать увеличение высокого уровня данной компетентности - с 5% (по итогам констатирующего этапа эксперимента) до 25,5% (по результатам II этапа формирующего эксперимента) и соответствующее увеличение среднего уровня - с 61,5% до 70,5%; более того, уменьшение низкого уровня указанной компетентности - с 69% до 4% по итогам II этапа формирующего эксперимента.

Динамика изменения высокого, среднего, низкого уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы на ИФ и ФПМНО КузГПА отражена на рисунках 1, 2, 3.



*Условные обозначения: КЭ – констатирующий этап эксперимента; ФЭ (1) – контрольный эксперимент после завершения первого этапа формирующего эксперимента; ФЭ (2) – контрольный эксперимент после завершения второго этапа формирующего эксперимента*

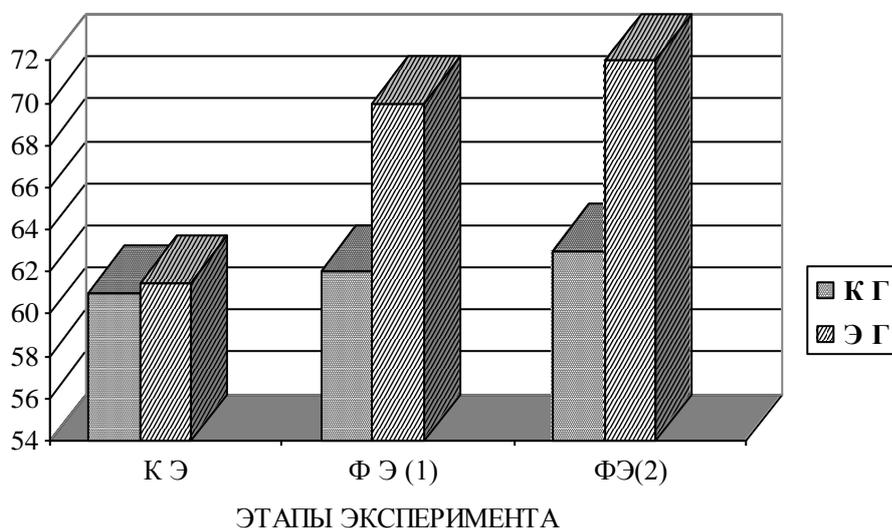
**Рис. 1 Динамика увеличения высокого уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов на разных этапах ОЭР на ИФ и ФПМНО КузГПА**

Данные, отображенные на рисунке 1, показывают, что постепенное увеличение высокого уровня развития иноязычной

коммуникативной компетентности студентов ИФ и ФПМНО КузГПА фиксировалось, начиная с самого начала проведения ОЭР, когда мы только начали реализовывать на практике новые педагогические основы.

Как показывает рисунок 2.1, увеличение высокого уровня развития указанной компетентности за весь период ОЭР составило 17% в экспериментальной группе и около 3% в контрольной группе, что убедительно доказывает эффективность предложенных педагогических основ развития искомой компетентности.

Динамика увеличения среднего уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов на разных этапах ОЭР на ИФ и ФПМНО КузГПА отображена на рисунке 2.



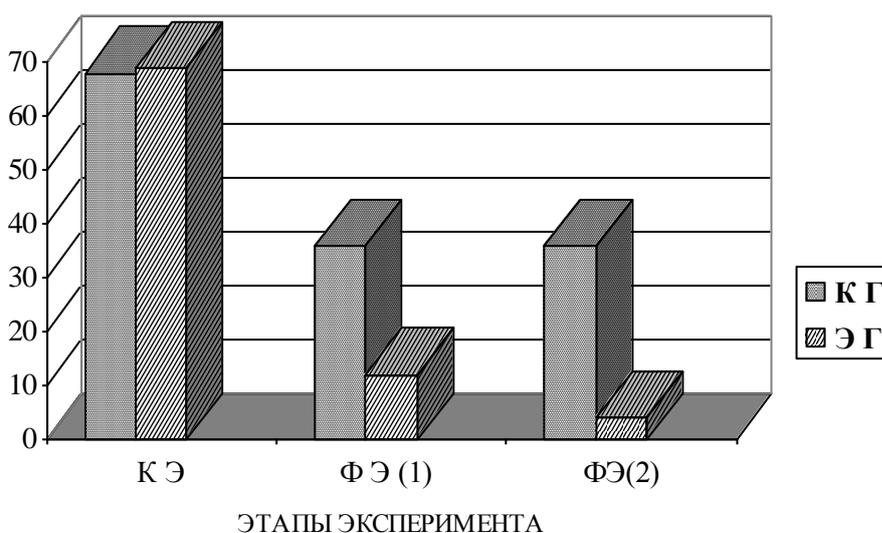
*Условные обозначения: КЭ – констатирующий этап эксперимента; ФЭ (1) – контрольный эксперимент после завершения первого этапа формирующего эксперимента; ФЭ (2) – контрольный эксперимент после завершения второго этапа формирующего эксперимента*

**Рис. 2. Динамика увеличения среднего уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы на ИФ и ФПМНО КузГПА**

Увеличение среднего уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов, представленное на рисунке 2, по итогам проведения всей ОЭР в экспериментальных группах составляет около 10%, в то время, как в контрольных группах этот показатель остался практически не измененным.

На рисунке 3 отображена динамика уменьшения низкого уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей на разных этапах ОЭР.

Данные, отображенные на рисунке 3, демонстрируют очевидное уменьшение количества студентов с низким уровнем развития данной компетентности, что свидетельствует не только об эффективности разработанных нами педагогических основ, но и об актуальности данной проблемы в условиях современного рынка труда.



*Условные обозначения: КЭ – констатирующий этап эксперимента; ФЭ (1) – контрольный эксперимент после завершения первого этапа формирующего эксперимента; ФЭ (2) – контрольный эксперимент после завершения второго этапа формирующего эксперимента*

**Рис. 3. Динамика уменьшения низкого уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы на ИФ и ФПМНО КузГПА**

Для определения коэффициента изменения уровня развития этой компетентности студентов-педагогов в процессе внедрения разработанных педагогических основ нами была использована методика, предлагаемая В.Ф. Сорокой и Г.В. Рубинной.

При оценке изменения указанного уровня мы выявляли коэффициент эффективности ( $x$ ), определяемый отношением количества правильно выполненных учебных заданий в экспериментальных группах к среднеарифметическому количеству правильно выполненных

$$X = \frac{X_{\text{Э}}}{X_{\text{К}}}; \quad X_{\text{Э}} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p}; \quad X_{\text{К}} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p};$$

учебных заданий по этой же теме в контрольных группах, то есть:

где:

$N$  – общее число студентов =  $N_1$  (высокий) +  $N_2$  (средний) +  $N_3$  (низкий);  $P_i$  – количество правильно выполненных учебных заданий;

$p$  – максимальное количество учебных заданий.

В таблицах 2 - 6 представлены данные об изменении коэффициента уровня развития исследуемой компетентности, полученные с учетом всех этапов проведения ОЭР. В таблицах 3 и 4 отображен уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов ФПМНО и ИФ по результатам организации констатирующего этапа.

Таблица 3

*Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов ФПМНО (результаты констатирующего этапа ОЭР)*

Уровни развития ИКК	Группы	Объём выборки	Степень оценки		
			В	С	Н
Когнитивный (набор педагогических и лингвистических знаний)	К	64	2	30	32
	Э	68	2	28	38
	$\eta_{\text{Э}} = 0,7 \quad \eta_{\text{К}} = 0,7$				
Операционный (умение осуществлять коммуникативный акт на иностранном языке в профессиональной сфере и др.)	К	71	2	630	39
	Э	69	1	29	39
	$\eta_{\text{Э}} = 0,8 \quad \eta_{\text{К}} = 0,9$				
Личностно-профессиональный (толерантность и пр.)	К	39	3	14	22
	Э	37	2	15	21
	$\eta_{\text{Э}} = 0,9 \quad \eta_{\text{К}} = 0,8$				

$\eta_{\text{ср.к.}} = 1,1$  (коэффициент эффективности изменения уровня развития ИКК)

Данные таблицы 3 показывают неудовлетворительный уровень развития искомой компетентности на констатирующем этапе ОЭР на ФПМНО как в экспериментальной, так и в контрольной группах, а коэффициент эффективности изменения уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студента  $\eta_{\text{ср.к.}}$  составляет 1,1.

Таблица 4

*Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов ИФ (результаты констатирующего этапа ОЭР)*

<i>Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности</i>	<i>Группы</i>	<i>Объём выборки</i>	<i>Степень оценки</i>		
			<i>В</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>
<i>Когнитивный (набор педагогических и лингвистических знаний.)</i>	<i>К</i>	<i>62</i>	<i>1</i>	<i>21</i>	<i>40</i>
	<i>Э</i>	<i>63</i>	<i>2</i>	<i>29</i>	<i>32</i>
	<i><math>\eta_{\text{Э}} = 0,9 \quad \eta_{\text{К}} = 0,7</math></i>				
<i>Операционный (умение осуществлять коммуникативный акт на иностранном языке в профессиональной сфере и др.)</i>	<i>К</i>	<i>70</i>	<i>2</i>	<i>627</i>	<i>41</i>
	<i>Э</i>	<i>67</i>	<i>2</i>	<i>20</i>	<i>45</i>
	<i><math>\eta_{\text{Э}} = 0,7 \quad \eta_{\text{К}} = 0,9</math></i>				
<i>Личностно-профессиональный (толерантность, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении, опыт)</i>	<i>К</i>	<i>38</i>	<i>4</i>	<i>15</i>	<i>19</i>
	<i>Э</i>	<i>36</i>	<i>2</i>	<i>10</i>	<i>24</i>
	<i><math>\eta_{\text{Э}} = 0,8 \quad \eta_{\text{К}} = 1,0</math></i>				

*$\eta_{\text{ср.к.}} = 1,1$  (коэффициент эффективности изменения уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студента)*

Результаты, представленные в таблице 4, так же как и в таблице 3, демонстрируют низкий уровень развития этой компетентности на констатирующем этапе ОЭР на ИФ в обеих группах, где коэффициент эффективности изменения уровня развития компетентности  $\eta_{\text{ср.к.}}$  составляет 1,1, что подтверждает необходимость создания педагогических основ, нацеленных на развитие исследуемой компетентности будущего учителя.

В таблицах 5 и 6 показан уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов ФПМНО и ИФ по результатам организации формирующего этапа ОЭР.

Таблица 5

*Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов (результаты формирующего этапа ОЭР на ФПМНО)*

<i>Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности</i>	<i>Группы</i>	<i>Объём выборки</i>	<i>Степень оценки</i>		
			<i>В</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>
<i>Когнитивный (набор педагогических и лингвистических знаний)</i>	<i>К</i>	<i>54</i>	<i>4</i>	<i>29</i>	<i>21</i>
	<i>Э</i>	<i>57</i>	<i>15</i>	<i>40</i>	<i>2</i>
	<i><math>\eta_{\text{Э}} = 1,6 \quad \eta_{\text{К}} = 1,1</math></i>				
<i>Операционный (умение осуществлять коммуникативный акт на иностранном языке в профессиональной сфере и др.)</i>	<i>К</i>	<i>61</i>	<i>4</i>	<i>28</i>	<i>28</i>
	<i>Э</i>	<i>62</i>	<i>22</i>	<i>39</i>	<i>2</i>
	<i><math>\eta_{\text{Э}} = 1,7 \quad \eta_{\text{К}} = 1,0</math></i>				
<i>Личностно-профессиональный (толерантность, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении, опыт)</i>	<i>К</i>	<i>58</i>	<i>2</i>	<i>29</i>	<i>27</i>
	<i>Э</i>	<i>58</i>	<i>19</i>	<i>37</i>	<i>2</i>
	<i><math>\eta_{\text{Э}} = 1,7 \quad \eta_{\text{К}} = 1,0</math></i>				

*$\eta_{\text{ср.к.}} = 1,7$  (коэффициент эффективности изменения уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студента)*

Данные таблицы 5 свидетельствуют об увеличении коэффициента эффективности изменения уровня развития этой компетентности в экспериментальных группах на 0,6, по сравнению с предыдущим этапом опытно-экспериментальной работы.

Результаты, представленные в таблицах 5 и 6, положительно характеризуют проведение опытно-экспериментальной работы, так как данный коэффициент увеличился в экспериментальных группах на 0,7, по сравнению с предыдущим этапом, а в контрольных группах он увеличился незначительно (на 0,1), что доказывает правильность и эффективность теоретически разработанных и апробированных педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов неязыковой специальности профессионального вуза.

Таблица 6

Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов (результаты формирующего этапа ОЭР на ИФ)

Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности	Группы	Объём выборки	Степень оценки		
			В	С	Н
Когнитивный (набор педагогических и лингвистических знаний)	К	56	3	21	32
	Э	59	21	36	2
	$\eta_{\text{Э}} = 1,7 \quad \eta_{\text{К}} = 1,0$				
Операционный (умение осуществлять коммуникативный акт на иностранном языке в профессиональной сфере и др.)	К	60	62	27	31
	Э	61	22	39	1
	$\eta_{\text{Э}} = 1,6 \quad \eta_{\text{К}} = 1,1$				
Личностно-профессиональный (толерантность, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении, опыт)	К	57	2	26	29
	Э	59	22	35	2
	$\eta_{\text{Э}} = 1,8 \quad \eta_{\text{К}} = 1,0$				

$\eta_{\text{ср.к.}} = 1,7$  (коэффициент эффективности изменения уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студента)

В таблице 7 представлены сводные данные о приросте уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-педагогов на всех этапах проведения опытно-экспериментальной работы.

По расчётам выборки (см. табл. 7) по итогам проведения ОЭР нами было получено значение  $\eta = 1,7$  в экспериментальных группах, по сравнению с  $\eta = 1,0$  в контрольных группах, в то время, как на констатирующем этапе в обеих группах фиксировалось  $\eta = 0,9$ . Характеристика коэффициента эффективности изменения уровня развития этой компетентности ( $\eta > 1$ ) позволяет сделать вывод об эффективности применения разработанных педагогических основ в процессе развития указанной компетентности студентов-педагогов.

Для доказательства статистической достоверности полученных результатов формирующего этапа ОЭР нами был использован критерий  $\chi^2$  (хи-квадрат). В индуктивной статистике выдвигаются две гипотезы:

нулевая ( $H_0$ ) и альтернативная ( $H_1$ ) гипотеза. Согласно нулевой гипотезе ( $H_0$ ) разница между распределениями в выборках недостоверна и различие имеющихся данных незначительно. В соответствии с альтернативной гипотезой ( $H_1$ ), выступающей в качестве рабочей гипотезы предлагаемого исследования, различия между обоими распределениями достаточно значимы.

Таблица 7

*Изменение уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза*

№	Уровни развития иноязычной коммуникативной компетентности педагогов	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		ИФ		ФПМНО		ИФ		ФПМНО	
		К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1.	Когнитивный	0,7	0,9	0,7	0,7	1,0	1,7	1,1	1,6
2.	Операционный	0,9	0,7	0,9	0,8	1,1	1,6	1,0	1,7
3.	Личностно-профессиональный	1,0	0,8	0,8	0,9	1,0	1,8	1,0	1,7

\* ИКК- иноязычная коммуникативная компетентность

Значение критерия  $\chi^2$  мы определили по формуле: 
$$\chi^2 = \sum_{i=1}^m \frac{(\varepsilon - T)^2}{T}$$
, где  $\varepsilon$  – эмпирические частоты;  $T$  – теоретические частоты.

Предлагаемый метод заключается в оценке разницы распределений эмпирических и теоретических частот с целью сравнения количества учащихся, у которых повысился уровень развития искомой компетентности будущих педагогов, с теми, у кого он остался неизменным (таблицы 8, 9, 10).

Данные таблицы 8 показывают, что уровень эмпирических частот в экспериментальной группе выше, по сравнению с контрольной.

Таблица 8

*Эмпирические частоты*

<i>Группы</i>	<i>Результаты (человек)</i>		<i>Всего</i>
	<i>повысился уровень</i>	<i>уровень не изменился</i>	
Экспериментальная	19	8	27
Контрольная	6	21	27
Всего	25	29	54

В таблице 9 представлены расчеты теоретических частот по указанному методу.

Таблица 9

*Теоретические частоты*

<i>Группы</i>	<i>Результаты (человек)</i>		<i>Всего</i>
	<i>повысился уровень</i>	<i>уровень не изменился</i>	
Экспериментальная	$\frac{25 \times 27}{54} = 12,5$	$\frac{29 \times 27}{54} = 14,5$	27
Контрольная	$\frac{25 \times 27}{54} = 12,5$	$\frac{29 \times 27}{54} = 14,5$	27
Всего	25	29	54

Сравнение и преобразование эмпирических и теоретических частот позволило получить следующие данные (таблица 10).

Таблица 10

*Расчетная таблица  $\chi^2$* 

<i>Группы</i>	$\mathcal{E}$	$T$	$(\mathcal{E}-T)$	$(\mathcal{E}-T)^2$	$\frac{(\mathcal{E}-T)^2}{T}$
Экспериментальная (повысился уровень)	19	12,5	6,5	42,25	3,67
Экспериментальная (уровень не изменился)	8	14,5	- 6,5	42,25	3,13
Контрольная (повысился уровень)	6	12,5	- 6,5	42,25	3,67
Контрольная (уровень не изменился)	21	14,5	6,5	42,25	3,13
					$\sum_{i=1}^m 13,6$

Мы получили  $x^2_f = 13,6 > x^2_{st} = 12,6$  (см. таблицу 9), поэтому нулевая гипотеза ( $H_0$ ) опровергается на высоком уровне значимости ( $P < 0,05$ ). Это позволяет признать, что выявленное различие в экспериментальной и контрольной группах не может быть объяснено случайными причинами, так как является следствием целенаправленной деятельности.

Для исследования готовности студентов использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования в процессе обучения в вузе мы провели опрос среди учащихся, добровольно посещающих организованный нами английский клуб «Контакт», целью которого является оказание помощи всем желающим индивидуально изучать и совершенствовать уровень владения иностранным языком после окончания изучения обязательного курса. Результаты исследования представлены в таблице 11.

Таблица 11

*Использование возможностей иностранного языка студентами по окончании изучения дисциплины в процессе обучения в педагогическом вузе, в %\**

<i>Использование иностранного языка студентами в целях профессионального самообразования</i>	<i>Экспериментальные группы</i>		<i>Контрольные группы</i>	
	<i>ИФ</i>	<i>ФПМНО</i>	<i>ИФ</i>	<i>ФПМНО</i>
Чтение профессиональной литературы на языке	51	46	12	5
Чтение профессиональной литературы на языке в Интернете	36	29	7	–
Изучение языка в специализированных языковых школах дополнительного образования	17	12	4	2
Самостоятельное изучение языка	38	27	6	13
Участие в профессиональных Интернет-форумах	41	34	7	5
Установление и поддержание контактов со студентами-педагогами за границей, в том числе через Интернета	53	46	–	–
Поездка за рубеж с целью обучения	3	–	–	–
Участие в научных конференциях	37	39	15	12

<i>Использование иностранного языка студентами в целях профессионального самообразования</i>	<i>Экспериментальные группы</i>		<i>Контрольные группы</i>	
	<i>ИФ</i>	<i>ФПМНО</i>	<i>ИФ</i>	<i>ФПМНО</i>
Организация воспитательно-образовательных мероприятий в общеобразовательных школах, детских домах на языке, посвященных особенностям неродной культуры	16	19	–	–

\* Данные ячеек таблицы 11 представлены в % соотношении от общего количества студентов, принявших участие в ОЭР.

Результаты проведения опроса среди членов клуба «Контакт» (таблица 11), свидетельствуют о том, что систематическая работа с обучаемыми позволила констатировать эффективность разработанных нами педагогических основ, так как они способствуют развитию готовности использования возможностей иностранного языка в целях профессионального самообразования в процессе обучения в вузе.

Итак, предложенная нами система организации, планирования и проведения учебных занятий по дисциплине «Иностранный язык» в соответствии с разработанными педагогическими основами развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов, апробированные нами в учебном процессе Кузбасской государственной педагогической академии на I и II курсах факультета педагогики и методики начального образования и исторического факультета, показали, что их использование способствует развитию исследуемой компетентности, дополняя полноценный облик педагога-профессионала.

## *Заключение*

Результаты теоретического анализа и проведенной экспериментальной работы позволили авторам прийти к следующим выводам:

- Структура иноязычной коммуникативной компетентности студента неязыкового вуза включает профессиональные и лингвистические знания, профессионально-важные иноязычные коммуникативные умения, профессионально-личностные качества, опыт профессионального иноязычного общения будущего специалиста и проявляется на выделенных нами уровнях: когнитивном, операционном и личностно-профессиональном.

- Структура, уровни иноязычной коммуникативной компетентности студента находятся во взаимосвязи с его готовностью использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообучения в ходе обучения в вузе. Установлено, что когнитивный уровень (профессиональные и лингвистические знания) развития данной компетентности предполагает развитие теоретической готовности; операционный уровень (иноязычные коммуникативные умения) включает формирование технологической готовности, а на личностно-профессиональном уровне искомой компетентности (личностно-профессиональные качества и опыт иноязычного общения) проявляется профессионально-личностная готовность студента.

- Разработанные педагогические основы включают следующие компоненты: инвариантный (компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы и уточняющие их принципы, определяющие цель, конкретизируемую задачами) и вариативный (содержание и методы обучения, мониторинг) и способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетентности на качественно новом уровне, обеспечивают не только направленность образовательного процесса на формирование мотивации профессионального самообразования, но и мобильности будущего специалиста за счет использования информации на иностранном языке в процессе обучения в вузе, что является востребованным в условиях перехода системы высшего профессионального образования на государственный образовательный стандарт третьего поколения.

- Выявленные организационно-педагогические условия развития указанной компетентности: дидактические

(профессионально-ориентированное вариативное содержание образования по предмету), учебно-методические (разработка УМК по иностранному языку, способствующее развитию исследуемой компетентности), организационно-технические (внедрение современных технических средств обучения для развития готовности использовать возможности иностранного языка в целях профессионального самообразования), определяют эффективность развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов профессионального вуза.

• Анализ результатов проведения ОЭР позволил констатировать эффективность данных педагогических основ в плане развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов, так как они способствуют увеличению высокого уровня исследуемой компетентности с 7% (по итогам констатирующего этапа эксперимента) до 25,5% (по результатам II этапа формирующего эксперимента) и соответствующее увеличение среднего уровня с 25% до 70,5%, более того, уменьшение низкого уровня указанной компетентности – с 68% до 4%. Выявление динамики изменения уровня развития этой компетентности ( $\eta$ ) с помощью методики, описанной В.Ф. Сорокиной и Г.В. Рубинной, так же подтвердило результативность ОЭР, когда по расчётам выборки было получено значение коэффициента  $\eta=1,7$  в экспериментальных группах, по сравнению с  $\eta=1,0$  в контрольных группах, в то время, как на констатирующем этапе ОЭР в обеих группах фиксировалось  $\eta=0,9$ . Использование критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) для доказательства статистической достоверности полученных результатов формирующего этапа ОЭР позволило получить  $\chi^2_f = 13,6 > \chi^2_{st} = 12,6$  на высоком уровне значимости ( $P < 0,05$ ) и признать, что выявленное различие в экспериментальной и контрольной группах является следствием целенаправленной деятельности.

• Разработанный учебно-методический комплекс по дисциплине «Иностранный язык», включающий рабочую программу, учебное пособие «Иноязычная коммуникативная компетентность будущего педагога» для студентов гуманитарных факультетов неязыковых вузов и сборник контрольно-измерительных материалов (тестов) по английскому языку, способствуют развитию исследуемой компетентности будущих специалистов.

- Предложенная система организации занятий и внеаудиторной работы по предмету «Иностранный язык» в учебном процессе Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк) со студентами I и II курсов неязыковых факультетов с опорой на разработанные педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза позволила установить, что ее использование развивает не только указанную компетентность будущего специалиста, но и готовность использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе.

Авторы не претендуют на исчерпывающее решение вопросов, обозначенных в работе. Данное исследование рассматривается нами как попытка раскрыть основные научные подходы к решению проблемы совершенствования профессиональной подготовки студентов по иностранному языку на неязыковых вузах и, на основании результатов теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, наметить пути дальнейшего решения этой проблемы по вопросам развития искомой компетентности специалиста любого профиля в условиях высшего профессионального образования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина, О.А. Демократизация образования и подготовка специалистов: проблемы и поиски высшего образования России [Текст] / О.А. Абдулина // Наука и школа. – 1996. – №1. – С.3-10.
2. Абдулина, О.А. Формируем педагогические умения и навыки [Текст] / О.А. Абдулина // Вестник высшей школы. – 1977. – №2. – С. 83-85.
3. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 704с.
4. Абульханова – Славская, К.П. Деятельность и психология личности [Текст] / К.П. Абульханова – Славская. – М.: Наука, 1980. – 336с.
5. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 357с.
6. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология [Текст] / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208с.
7. Активные методы обучения в природоохранительном образовании [Текст] / Под ред. Д.Н. Кавтарадзе. – М.: МГУ, 1982. – 52с.
8. Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции 18-19 ноября 2003 [Текст] / Под ред. М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко. – Брянск: БГУ, 2003. – 215с.
9. Алексахина, Е.М. Подготовка студентов педагогических вузов к воспитанию учащихся начальных классов [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Е.М. Алексахина. – Москва, 1989. – 41с.
10. Алёхина, И.В. Самоменеджмент в деятельности учителя [Текст] / И.В. Алёхина, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – Брянск: БГПИ, 1995. – 100с.
11. Андреев, В.С. Динамика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.С. Андреев. – Казань: изд-во Казанский университет, 1998. – 237с.
12. Андреева, Г.И. Социальная психология [Текст] / Г.И. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 495с.
13. Аристотель: Сочинения в 4-х томах [Текст] / Под ред. З.Н. Микеладзе. – М.: Мысль, 1975.
14. Арутюнов, В.С. О классификации методов активного обучения: 4 межведомственная школа-семинар по активным методам обучения [Текст] / В.С. Арутюнов, Н.В. Борисова, С.Г. Колесниченко. – Рига: ЛГУ, 1983. – 232с.

15. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н.А. Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 272с.
16. Афанасьева, В.В. Проектирование педагогических технологий / В.В. Афанасьева // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С.147-150.
17. Ахмедова, Д.З. Преподаватели вуза и инновационные технологии [Текст] / Д.З. Ахмедова, Л.И. Гурье // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С.139-144.
18. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558с.
19. Байденко, В.И. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения [Текст] / В.И. Байденко, Е.Б. Белов, В.А. Богословский. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С.137.
20. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 416с.
21. Батурина, Т.И. Введение в педагогическую профессию [Текст] / Т.И. Батурина, Б.Ф. Кузина. – М.: Академия, 1999. – 176с.
22. Бацаева, Т.Е. Психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Бацаева. – Брянск, 1998. – 201с.
23. Безрукова, В.С. Педагогика [Текст] / В.С. Безрукова – Екатеринбург: Изд-во Свердловского педагогического института, 1993. – 344с.
24. Беляева, А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах [Текст] / А.П. Беляева. – М.: Высшая школа, 1991. – 208с.
25. Беспалова, Г.М. Социальное проектирование подростка. Как изменить отношение в школе [Текст] / Г.М. Беспалова, Н.М. Виноградова. – Брянск: Изд-во Брянской областной типографии, 2002. – 47с.
26. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогических технологий [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 193с.
27. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144с.

28. Богданова, Е.Л. Педагогическая толерантность как основа реализации педагогического партнерства [Электронный ресурс] / Е.Л. Богданова. – Режим доступа: [http://psy.tsu.ru/data/pdf/1\\_07.pdf](http://psy.tsu.ru/data/pdf/1_07.pdf)
29. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра фил. наук / Г.И. Богин. – Ленинград: 1984. – С.7-9.
30. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1975. – 159с.
32. Бокарева, Г.А. Дидактические основы совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе обучения общенаучным дисциплинам [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук / Г.А. Бокарева. – М., 1988. – 390с.
33. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущих учителей [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Болина. – Челябинск, 2001. – 19с.
34. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.8-14.
35. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системе воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Волгоград: Учитель, 1999. – 560с.
36. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Педагогика нового времени, 2000. – 351с.
37. Болотова, А. Гуманистическая ориентация высшего педагогического образования [Текст] / А. Болотова // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С.119-129.
38. Бочарова, О.Н. Учитель как субъект педагогического общения [Текст] / О.Н. Бочарова. – Кемерово: РИО КемГУ, 1994. – 76с.
39. Букт, Н.О. О современном направлении русских университетов и потребностях высшего образования [Текст] / Н.О. Букт // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С.129-135.
40. Булыгина, М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучению иностранному языку [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / М.В. Булыгина. – Екатеринбург, 1997. – 173с.
41. Бусыгина, А.Л. Развитие профессиональной компетентности преподавателей как фактор повышения эффективности учебного процесса ВУЗа [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / А.Л. Бусыгина. – СПб., 1994. – 183с.

42. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства: концепция, опыт [Текст] / К.Я. Вазина. – Челябинск: ГУПТО, 1997. – 242с.
43. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика [Текст] / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – 2-е изд. стереотип. – М.: Академия, 2000. – 440с.
44. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Ведерникова. – М., 2001. – 274с.
45. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
46. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246с.
47. Виноградова, Н. Д. Развитие творческой индивидуальности школьника – одна из важнейших функций воспитательного коллектива [Текст] / Н.Д. Виноградова // Теоретические проблемы воспитательного коллектива школьников. – Тарту: Изд-во Тартский Университет. – 1975. – 308с.
48. Вильвовская, А.В. Теоретические основы формирования содержания обучения при лично-ориентированном подходе к образованию [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / А.В. Вильвовская. – М., 1996. – 176с.
49. Воронин, А.М. Педагогические теории, системы, технологии [Текст] / А.М. Воронин, В.Д. Симоненко. – Брянск, 2005. – 189с.
50. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1956. – 379с.
51. Габрусевич, С.А. От деловой игры – к профессиональному творчеству [Текст] / С.А. Габрусевич, Г.А. Зорин – Минск: Университетское, 2004. – 125с.
52. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976.
53. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / Я.П.Гальперин; отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – 277с.
54. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект методологического исследования [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С.18.

55. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев.– М.: ШКОЛА–ПРЕСС, 2005. – 448с.
56. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. – 263с.
57. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации [Текст] / Под ред. А.П. Садохина. – М.: Академия, 2002. – 385с.
58. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2002. – 342с.
59. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239с.
60. Делор, Ж. Образование: сокровитное сокровище [Текст] / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.-89с.
61. Дмитриев, Г.Д. Многоуровневое образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 2007. – 208с.
62. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М: Изд-во МГУ 2003. – 46с.
63. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 2008. – 383с.
64. Единство обучения и воспитания студентов [Текст] / Под ред. Г.А. Петровой, Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГТУ, 2001. – 160с.
65. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. – 291с.
66. Елькина, О.Ю. Педагогическая технология подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников [Текст] / О.Ю. Елькина. – Новокузнецк: РИО КузГПА. – 2006. – 180с.
67. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛТУ, 1999. – 165с.
68. Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами информационных технологий [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19с.
69. Зарецкая, Е.Н. Риторика [Текст]: Теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – М.: Дело, 2005. – 475с.

70. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – №3. – С.16-21.
71. Зеер, З.Ф. Модернизация профессионального образования [Текст]: Компетентностный подход / З.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216с.
72. Зеер, З.Ф. Основы профориентологии [Текст] / З.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Высшая школа, 2005. – 159с.
73. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2007. – 159с.
74. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Феникс, 2004. – 480с.
75. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
76. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Феникс, 2005. – 148с.
77. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования [Текст] / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997.– №5. – С.3-17.
78. Ивашина, А.Д. О технологических моделях обучения и управления [Текст] / А.Д. Ивашина, В.Д. Коновалов // Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт.: Сборник статей научно-методической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2007. – С.195-198.
79. Измайлова, А.А. Интеллектуальные технологии в образовании [Текст]: Поиск, разработка, реализация (на материалах информатики) / А.И. Измайлова, М.Ю. Целебровская // Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт.: Сборник статей научно-методической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2006. – С.24-32.
80. Ильясов, Н. Научно-педагогические основы совершенствования готовности будущих учителей к творческой профессиональной деятельности [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ильясов – Алма-Ата, 1986. – 21с.
81. История педагогики и образования. От зарождения в первобытном обществе до конца XX века [Текст] / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512с.

82. Кабрин, В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теории, методы, исследования [Текст] / В.И. Кабрин. – М.: Смысл, 2005. – 248с.
83. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 67с.
84. Канн-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Канн-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
85. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Под ред. М.А. Арсеньева. – М.: Высшая школа, 1982. – 687с.
86. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 2008. – 131с.
87. Карпов, В.В. Зарубежные образовательные технологии [Текст] / В.В. Карпов. – СПб.: ГУ, 2002. – 62с.
88. Классический университет – инновации школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) [Текст] / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: ТГУ, 2008. – 262с.
89. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / Под ред. Г.В. Залевского. – Томск: ТГУ, 1999. – 154с.
90. Ключко, В.Е. Две стратегии управления развитием инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс]: / В.Е. Ключко // Научно-педагогический журнал БГПУ. – Режим доступа: [http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnir/ARNIW/№1\\_1999/nauch\\_konf/](http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnir/ARNIW/№1_1999/nauch_konf/).
91. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 276с.
92. Ковалев, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 269с.
93. Козырев, В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова А.П. Тряпицына. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 392.
94. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога [Текст] / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2007. – 336с.
95. Коменский, Я.А. Антология гуманной педагогики [Текст] / Под ред. И.Д. Чечель. – М.: Изд. дом Шалавы Амонашвили, 2002. – 224с.
96. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М.: ВШ, 2002. – 45с.
97. Косов, Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие [Текст] / Б.Б. Косов. – М.: Академический Проект, 2007. – 240с.

98. Костюкова, Т.А. Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития [Текст] / Т.В. Костюкова, О.С. Михайлова // Образование в Сибири. – 2005. – №13. – С.68-72.
99. Костюкова, Т.А. Применение компьютерных информационных технологий в учебном процессе вуза [Текст] / Т.В. Костюкова // Новые педагогические технологии. – Пекин: Изд-во университета Хай-Хе, 2006. – 89с.
100. Краснорядцева, О.М. Формирование профессионального образа мира как специальная задача высшего образования [Текст] / О.М. Краснорядцева // Проблемы образования в Казахстане. – Алма-Ата: АГПУ, 1993. – 264с.
101. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению [Текст] / Сост. С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина. – М.: Филология, 2007. – 80с.
102. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 247с.
103. Крюкова, Л.И. Игровое имитационное моделирование XXI века (обзор) [Текст] / Л.И. Крюкова // Вестник высшей школы. –1992. – №2. – С.61-84.
104. Ксенофот: Сочинения в 2-х томах [Текст] / Под ред. В.Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1982. – 574с.
105. Кузнецов, М.Е. Личностно ориентированная подготовка учителя: теоретико-методологический аспект [Текст] / М.Е. Кузнецов. – Брянск: БГПУ, 2000. – 375с.
106. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина – М.: Просвещение, 2007. – 264с.
107. Кушнарера, О.Е. Роль коммуникативных технологий [Текст] / О.Е. Кушнарера // Проблемы гуманитарного образования в техническом вузе: сборник статей научно-методической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – С.139.
108. Лебедева, Н.В. О психологической готовности личности к деятельности [Текст] / Н.В. Лебедева // Социально-психологические проблемы обучения и воспитания учащихся и студентов. – Тверь, 1992. – С.60-63.
109. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии [Текст] / К.М. Левитан. – М.: Просвещение, 2003. – 230с.
110. Левитан, В.А. Культура педагогического общения [Текст] / В.А. Левитан. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного университета, 1985. – 168с.

111. Левитес, Д.Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения [Текст] / Д.Г. Левитес. – М.: Прогресс, 2003. – 320с.
112. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М., 2002.
113. Ленин, В.И. Речь на III Всероссийском съезде рабочих водного транспорта [Текст] / В.И. Ленин // Полн. собр. соч. – Т.40. / В.И. Ленин. – М.: Политиздат, 1970. – 215с.
114. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев – М.: Просвещение, 1979. – 48с.
115. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / Под ред. М.К. Кабардова. – М.: Логос, 1996. – 96с.
116. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 496с.
117. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: ИПЛ, 1975. – 302с.
118. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1991. – 186с.
119. Лешер, О.В. Интерсоциальное образование студенческой молодежи: теория и практика [Текст] / О.В. Лешер. – Челябинск: РИО ЧГУ, 1997. – 299с.
120. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Наука, 2006. – 286с.
121. Лихачёв, Б.Т. Педагогика [Текст] / Б.Т. Лихачёв. – М.: Прометей, 1998. – 464с.
122. Лобанова, Н.Н. Профессиональная педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их работы [Текст] / Н.Н. Лобанова // Профессиональная педагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов: проблемы, поиск, опыт. – СПб., 1992. – С.12-19.
123. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
124. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308с.
125. Маркова, А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования. Формирование учебной деятельности [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2002. – 218с.

126. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Матяш. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 44с.

127. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности в условиях технологического образования [Текст] / Под ред. В.В. Рубцова – Мозырь: Белый ветер, 2000. – 286с.

128. Матяш, Н.В. Проектирование процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога [Текст] / Н.В. Матяш // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2003. – С.215-256.

129. Матяш, Н.В. Подготовка учителя технологии к обучению школьников проектной деятельности [Текст] / Н.В. Матяш, Н.В. Семёнова. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2000. – 120 с.

130. Матяш, Л.Г. Ценностно-мотивационные детерминанты профессионального роста преподавателя высшей школы [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Матяш. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2003.– 23с.

131. Мелихеда, Я.И. Личностно-ориентированная технология обучения в учебном процессе подготовительного отделения [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / Я.И. Мелихеда. – М., 2000. – 181с.

132. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320с.

133. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория [Текст] / А.К. Михальская. – М.: Академ А, 2008. – 432с.

134. Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя и реализации целостного процесса [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Мищенко. – М., 1992. – 387с.

135. Моляко, В.А. Психологическое изучение творческой личности [Текст] / В.А. Моляко. – Киев: Знание, 2008. – 71с.

136. Найн, А.Я. Педагогические инновации и педагогический эксперимент [Текст] / А.Я. Найн // Педагогика. – 1996. – №5. – С.10-15.

137. Найн, А.Я. Культура делового общения [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: ЧГУ, 1997. – 256с.

138. Недбаева, С.В. Становление и развитие личностно-ориентированной психологической практики в российском образовании [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук / С.В. Недбаева. – Москва, 2000. – 214с.

139. Никандров, Н.Д. Об активизации учебной деятельности [Текст] / Н.Д. Никандров // Вестник высшей школы. – 1983. – №8. – С.26-31.

140. Общая и профессиональная педагогика [Текст] / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, – Брянск: Изд-во БГПУ, 2003. – 174с.
141. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст] // Департамент по языковой политике. – Страсбург: Изд-во Совета Европы, 2004. – 256с.
142. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2006. – 448 с.
143. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития [Текст] / О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С.45-50.
144. Олейник, В.К. Гуманизация образовательного процесса студентов филологического факультета университета [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / В.К. Олейник. – Курган, 1999. – 208с.
145. Орлов, В. Многоуровневая подготовка специалистов [Текст] / В. Орлов // Высшее образование в России. – 1995. – №2. – С.121-123.
146. Осинский, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / А.К. Осинский. – М., 2001. – 370с.
147. Панфилова, А.П. Теория и практика общения [Текст] / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2007. – 288с.
148. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 2007. – 276с.
149. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе [Текст] / Е.И. Пассов, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 347с.
150. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова, – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512с.
151. Педагогика [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 603с.
152. Педагогика [Текст] / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1998. – 479с.
153. Перова, Т.Ю. Традиции и новаторство в гуманитарном образовании [Текст] / Т.Ю. Перова // Проблемы профессиональной компетентности молодых специалистов (Материалы городской научно-практической конференции). – Новокузнецк: КузГПА, 2004. – С.87-90.
154. Петрова, Г.И. Современные тенденции изменения содержания образования: опыт становления философии образования в

образовательных практиках [Текст]: монография / Г.И. Петрова. – Томск: Томский ЦНТИ, 2001. – 124с.

155. Петровская, Л.А. Компетентность в общении [Текст] / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 2006. – 216с.

156. Печенюк, Л.И. Формирование у старшеклассников нравственно-психологической готовности к труду в сфере обслуживания [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Печенюк. – М., 1981. – 22с.

157. Пищулин, В.Г. Модель выпускника университета [Текст] / В.Г. Пищулин // Бедач. – 2002. – №9. – С.22-27.

158. Платон: Избранные диалоги [Текст] / Под ред. С. Ошеров. – М.: Художественная литература, 1965. – 441с.

159. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] / И.П. Подласый – М.: Просвещение, 1996. – 432с.

160. Поздеева, С.И. Проектная методика в обучении: история и современность [Текст] / С.И. Поздеева, Т.В. Кузнецова // Проблемы образования в Казахстане. – Алматы, 1993.

161. Прозументова, Г.Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение [Текст] / Г.Н. Прозументова. – Новосибирск, 1996. – 116с.

162. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) [Текст] / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной. – М.: Педагогика, 2002. – 144с.

163. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – 159с.

164. Психолого-педагогические проблемы общения [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. – 160с.

165. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

166. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Д. Равен. – М., 2002. – 135с.

167. Рахманина, М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам [Текст] / М.Б. Рахманина. – М.: Московский лицей, 2008. – 281с.

168. Рогозов, Н.С. Профессиональная деятельность учителя [Текст] / Н.С. Рогозов. – М.: Высшая школа, 1987. – 157с.

169. Романова, Т.В. Педагогические условия формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Романова. – Магнитогорск, 1999. – 167с.

170. Рубина, Г.В. Применение ЭВМ в графической подготовке студентов / Г.В. Рубина. – Брянск: БГПУ, 1992. – 98с.
171. Рубина, Г.В. Информационные технологии в профессиональной подготовке студентов вузов [Текст] / Г.В. Рубина, В.Ф. Сорока. – Брянск, 2006. – 99с.
172. Рыбин, В.А. Гуманизм: опыт философского осмысления [Текст] / В.А. Рыбин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №10. – С.32-41.
173. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И. Рыданова. – Минск: МГИ, 2008. – 316с.
174. Савенкова, Л.А. Формирование коммуникативных умений воспитателей в педвузе [Текст]: дисс... канд. пед. наук / Л.А. Савенкова. – Киев, 1987. – 184с.
175. Сагатовский, В.Н. Философские основы педагогической деятельности [Текст] / В.Н. Сагатовский // Вестник высшей школы. – 1987. – №1. – С.10-24.
176. Садчикова, Т.Ф. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Ф. Садчикова. – М., 1978. – 16с.
177. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 200с.
178. Сайфуллин, Ф.А. Формирование готовности студентов педагогических институтов к работе с родителями сельских школьников [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.А. Сайфуллин. – М., 1986. – 16с.
179. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
180. Селезнева, Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект [Текст] / Н.А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – №4. – С.21-26.
181. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технология [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2000. – 147с.
182. Сериков, В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград: Перемена. – 2003. – №1 (02). – С.7-13.

183. Симоненко, В.Д. Педагогические теории, системы, технологии [Текст] / В.Д. Симоненко, А.М. Воронин. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1998. – 191с.

184. Ситаров, В.А. Формирование методической компетентности будущего учителя [Текст] / В.А. Ситаров // Теория и практика высшего педагогического образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1991. – С.74-81

185. Скок, Г.Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу [Текст] / Г.Б. Скок, Н.И. Лыгина. – М: Педагогическое общество России, 2003. – 96с.

186. Скударнова, И.Н. Коммуникативная культура учителя [Текст] / И.Н. Скударнова. – Новокузнецк: КузГПА, 2004. – 58с.

187. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: ШКОЛА-ПРЕСС, 2000. – 512с.

188. Слостенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования [Текст] / В.А. Слостенин // Независимый педагогический журнал «Магистр». – 1994. – №6. – С.2-8.

189. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.

190. Слостенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование [Текст] / В.С. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1982. – С.14-28.

191. Слостенин, В.А. Школьная реформа и формирование социальной активности личности учителя [Текст] / В.А. Слостенин // Формирование социальной активности личности учителя: межвузовский сборник научных трудов / Под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Изд-во МГПУ, 1984. – С.3-20.

192. Ситаров, В.А. Формирование методической компетентности будущего учителя [Текст] / В.А. Ситаров // Теория и практика высшего педагогического образования: межвузовский сборник научных трудов. – М., 1991. – С.74-81.

193. Слаутина, Н.М. Формирование профессиональной компетентности студентов ВУЗа. [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Слаутина. – Кемерово, 2005. – 24с.

194. Соколова, И. Ю. Качество подготовки специалиста в техническом вузе и технологии обучения [Текст] / И.Ю. Соколова, Г.П. Кабанова. – Томск: ТПУ, 2003. – 203с.

195. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 115с.

196. Сухобская, Г.С. Гуманистическая направленность личности преподавателя как основа совершенствования его профессиональной компетентности [Текст] / Г.С. Сухобская // Профессиональная педагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов: проблемы, поиск, опыт. – СПб., 2002. – С.30-36.

197. Сысоев В.П. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук. / В.П. Сысоев. – М., 2004. – 268с.

198. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Политехнический музей, 2006. – 112с.

199. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С.20-26.

200. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624с.

201. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений [Текст]. – М.: Наука, 1990. – 2с.

202. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Г.С. Трофимова. – СПб., 2000. – 33с.

203. Фадейкина, О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Фадейкина. – Екатеринбург: УГПУ, 2001. – 19с.

204. Федеральный закон о внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Ось – 89, 1996. – 175с.

205. Филиппов, В.М. Модернизация российского образования [Текст] / В.М. Филиппов. – М.: Просвещение, 2003. – 96с.

206. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С.34-41.

207. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №10. – С.24-31.

208. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [Текст] / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 124с.
209. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие [Текст] / Ю. Хабермас. – СПб., Наука, 2000. – 377с.
210. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов. – Минск: Университетская книга, 1998. – 560с.
211. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский. – М.: Просвещение, 1972. – 145с.
212. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
213. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61.
214. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как всех обучать по-разному? [Текст] / А.В. Хуторской – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383с.
215. Чепиков, В.Т. Педагогика [Текст] / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173с.
216. Чернявская, В.С. Развитие педагогической толерантности [Текст] / В.С. Чернявская. – М.: Просвещение, 2002. – 154с.
217. Чернявская, А.Г. Развивающие технологии и качество образования [Текст] / А.Г. Чернявская // Проблемы гуманизации образования в техническом вузе: сборник статей научно-методической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2007. – С.156-164.
218. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2004. – 320с.
219. Шаповалов, А.А. Аз и Буки педагогической науки: введение в педагогическое исследование [Текст] / А.А. Шаповалов. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 123с.
220. Шелтен, А. Введение в профессиональную педагогику [Текст] / А. Шелтен. – Екатеринбург: ЕГУ, 2006. – 228с.
221. Ширшов, Е.В. Информационные педагогические технологии: ключевые понятия: словарь [Текст] / Е.В. Ширшов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 256с.
222. Шмайлова, О.В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / О.В. Шмайлова. – Сургут, 1997. – 179с.

223. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / А.И. Щербаков. – М.: Просвещение, 1976. – 191с.
224. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности: Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391с.
225. Якурин, В.А. Педагогическая психология [Текст] / В.А. Якурин – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2000. – 349с.
226. Dickinson, L. Self-instruction in language learning [Text] / L.Dickinson Cambridge: CUP, 2007. – 215p.
227. Funk, H. Schnittstellen-Fremdsprachenunterricht zwischen “alten” und “neuen” Medien [Text] / Tschirner, E., Funk, H., König, M.(eds): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2003. – S.13-28.
228. Gardner, R. C. A student's contribution to second language learning. Language teaching [Text] / R.C. Gardner, P.D. Madntyre. – London: McMillan, 2002. – P.36-53.
229. Hawkins, E. W. Modern languages in the curriculum [Text] / E.W. Hawkins Cambridge, CUP. – 2007. – 353p.
230. Hutmacher, W. Key competencies for Europe [Text] / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzezland. – Berlin: Council for Cultural Co-operation, 1997. – P.43-57.
231. Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching [Text] / C. Kramsch. – Oxford: OUP, 1993. – 241p.
232. Krashen, S. D., Terrell T.D. The natural approach: language acquisition in the classroom [Text] / S.D. Krashen, T.D. Terrell. – Oxford: Pergamon, 2003. – 542p.
233. Little, D., Devitt, S., Singleton, D. Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice [Text] / D. Little, S. Devitt, D. Singleton. – Dublin: Authentik, 1998. – 384 p.
234. MacKay, W.F. Language teaching analysis [Text] / W.F. MacKay. – London: Longman, 2005. – 531p.
235. Savignon, S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.) [Text] / Savignon S.J. Addison-Wesley. – London: Longman, 1983. – 142p.
236. Tschirner, E., Funk, H., König, M. Schnittstellen. Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. [Text] / E. Tschirner, H. Funk, M. König, (eds). – Berlin: Cornelsen Verlag, 2000. – 296s.
237. While, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review [Text] / R.W. While. – Berlin: BSU, 1959. – № 66. – S.53-59.

238. Williams, E. Reading in the language classroom [Text] /  
E. Williams. – London: McMillan, 1984. – 148p.

**ОПРОСНИК**

*Цель:* определить потенциал профессионального самообразования будущих учителей.

Дорогой друг!

Убедительно просим Вас искренне ответить на предложенные вопросы. Результаты обработки анкеты могут быть использованы Вами для составления и коррекции программ профессионального самообразования, без которого невозможен процесс становления будущего педагога. Заполненные Вами анкеты будут использованы нами исключительно в научных целях при разработке содержания и методики подготовки будущего учителя к формированию готовности, к формированию и развитию его иноязычной коммуникативной компетентности и не подлежат разглашению. Отметьте в каждом вопросе только одно значение, выраженное в баллах: 5 – всегда; 4 – как правило; 3 – редко; 2 – иногда; 1 – никогда.

УТВЕРЖДЕНИЯ	ОТВЕТЫ				
1. Я стремлюсь изучать себя					
2. Я оставляю время на самообразование, несмотря на занятость					
3. Появление трудностей стимулирует мою активность					
4. Обратная связь помогает мне узнать и оценить себя лучше					
5. Я размышляю о своей профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной деятельности					
6. Я анализирую свои чувства и опыт					
7. Я читаю педагогическую литературу на иностранном языке					
8. Я дискутирую по интересующим меня вопросам					
9. Я верю в свои возможности					
10. В общении я стараюсь быть более открытым					
11. Я понимаю влияние окружающих людей на меня					

УТВЕРЖДЕНИЯ	ОТВЕТЫ				
12. Я управляю своим профессиональным и языковым развитием и получаю позитивные результаты					
13. Я получаю удовольствие от усвоения нового знания					
14. Возрастающая ответственность меня не пугает					
15. Я положительно отношусь к возможности своего продвижения по службе					
<i>Общая сумма баллов</i>	75				

Общая сумма баллов свидетельствует о Вашем потенциале саморазвития:

75-55 – активное самообразование;

54-36 – ориентация на самообразование зависит от внешних условий, отсутствует сложившаяся система;

35-15 – самообразование приостановлено, хотя имеется достаточный потенциал.

Благодарим за предоставленные ответы!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

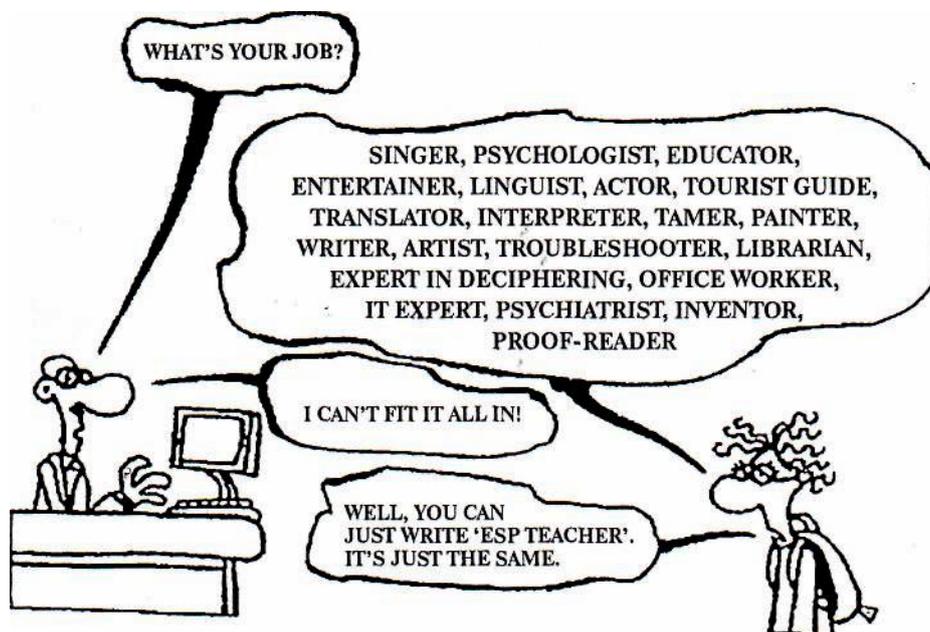
**Тема: «Профессиональные функции педагога»**

Цель: формирование представлений о профессиональных функциях педагога в ходе развития иноязычных коммуникативных умений (умения организовывать и поддерживать устное общение, выслушивать собеседника, умение письменно фиксировать основные мысли, идеи)

Форма работы: ролевая игра, дискуссия, беседа, дебаты.

Look at the picture below. Read the roles listed in it. Answer the question:  
*Can you identify a teacher with any/many/most of the roles?*

(Idea of Lourdes Miguel, text of Nieves Alaron. Borrowed from materials of



Barbora Budikova, Masaryk University, Brno, Czech Republic.)

**ESP – English for Specific Purposes**

Work in groups. Read the list of roles and functions and discuss your ideas in a group, share them in plenary, write your ideas down in the lines below

---

---

---

---

---

**Тема: «Профессионально-личностные качества педагога»**

*Цель:* формирование представлений о профессионально-личностных качествах педагога в ходе развития иноязычных коммуникативных умений (умения организовывать и поддерживать устное общение, выслушивать, соглашаться, возражать собеседнику, умение письменно фиксировать основные мысли, идеи на языке)

Форма работы: ролевая игра, дискуссия, беседа, дебаты.

Read the list of the qualities of a teacher. Make your own list, exchange and discuss it with your partner.

*QUALITIES OF A TEACHER*

1. Fluent speaker of English.
2. Some knowledge of specialist subject of study.
3. Some knowledge of specialist language associated with specialist subject of study.
4. Understands different types of students.
5. Stable health and psychological makeup.
6. Ability to motivate students.
7. Skills in materials selection and adaptation.
8. Ability to control class.
9. Friendly and supportive.
10. Ability to get on well with colleagues.
11. Commitment to making money.
12. Familiarity with a wide range of teaching materials.
13. Ability to develop his/her own teaching materials.
14. Wide-ranging teaching experience.
15. Confidence in handling students.
16. Willingness to work long hours.
17. Knowledge of professional communication skills.



**ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ (работа с лексикой)**

**VOCABULARY TO THE TOPIC EDUCATIONAL LADDER**

SCHOOLING	RELATIONS	MY JOB	SKILLS	EXTRA
To think about problems; Questionnaire; Quiz; A colleague; Achievement; A lack of interest; Knowledge; To be pressed by teachers; A place of formal education; The main educational programs; Regular school hours; Various systems of teaching.	To deal with people; To explain; Statements; Opinion; To see smb's point of view; Personal insults; To upset smb.; To ignore; Cultural and confidence-building activities; To demonstrate our individual talents; To become closely associated with smth.	To enjoy taking decisions; To work as part of a team; To work on one's own; To persuade others; To indicate; To have a particular interest in smth.; Movement; To be employed in; To be held in; To conduct; To spread to; To prohibit; To take part in an activity.	To have responsibility; Special skills; To know how to type (do smth.); Ability; To make decisions; physical and mental energy; To develop one's skills in social relationships; To tend to do; To arouse interest; Education policy; Regular schools.	Exactly; Frequently; To feel anxious; An attractive place; Such as; Important; Although; A number of; Interestingly; Separation; Frequently; An important factor; Modern; Denomination; Volunteer; Compulsory; A perfect time; Uncomfortable; Narrow views; An experience.

## TASKS TO THE VOCABULARY

1. Study the vocabulary to the topic “Educational ladder”. Learn the new words.

2. Think about the words from the list you can use while presenting the topic.

3. Find synonyms to the following words:

◇ *Compulsory* = *obligatory*;

◇ *Achievement* =

◇ *Knowledge* =

◇ *To ignore* =

4. Think about all the possible words that you can make out of these (use dictionary):

◇ *An education* – *to educate; educator; to be educated; etc.*

◇ *An experience* –

◇ *To deal with people* –

◇ *School hours* –

Make up sentences with the words.

5. Make verbs and find synonyms to them.

◇ *A place* – *to place, to be situated ...*

◇ *An interest* – *to*

◇ *A system* – *to*

◇ *A demonstration* – *to*

6. Make four forms of the verbs:

◇ *To attend-attended – attended – attending;*

◇ *To ignore* –

◇ *To think* –

◇ *To develop* –

*Nota Bena!*

Present a situation or a small dialogue based on the following words:

A colleague;  
Various systems of teaching;  
To develop one's skills in social relationships;  
To tend to do;  
Narrow views;  
An experience;  
To work on one's own;  
To persuade others;  
To explain;  
Statements;  
Opinion;  
Achievement;

**ПРИМЕРНАЯ ТЕМА ДИАЛОГОВ**

STUDYING		
STUDENT A	STUDENT B	STUDENT D
<p>You are a young teacher who wants his pupils to get the best possible education. You involve new methods of teaching and think about the result of your work. Your pupils are <i>graduating school</i>.</p>	<p>You are a pupil. In a year you are <i>graduating school</i>. Ask your teacher to tell you about the best Universities in your country and abroad.</p>	<p>You are a pupil. In a year you are <i>graduating school</i>. Your father wants you to study at home but you do not like the idea. Discuss the problem with your teacher and classmates. Think about university to study afterwards.</p>

**Примерный материал по аудированию**

Задание: прослушав песню (3 раза), заполните пропуски

SAM BROWN  
STOP!

All that I have is all that you've \_\_\_\_\_  
Did you \_\_\_\_\_ that I'd come to depend on you  
\_\_\_\_\_ the love I had in me  
Now I find you've lied and I \_\_\_\_\_ it's true

Wrapped in her arms \_\_\_\_\_ the street  
And I can't help but wonder if \_\_\_\_\_ going on  
\_\_\_\_\_ but you don't know how it feels  
When you realize that you're \_\_\_\_\_  
Oh you'd better stop before \_\_\_\_\_ all apart  
You'd better \_\_\_\_\_ you go and break my heart  
Ooh you'd \_\_\_\_\_  
Time \_\_\_\_\_ I've tried to walk away  
But it's not that easy \_\_\_\_\_ is torn in two  
\_\_\_\_\_ myself to it every day  
Now all I can \_\_\_\_\_ leave it up to you

Oh you'd better stop before \_\_\_\_\_ apart  
You'd better stop before \_\_\_\_\_ and break my heart  
Ooh you'd better stop

\_\_\_\_\_ love me  
(you will remember)  
Now's the \_\_\_\_\_  
(that day forever)  
I won't believe that you'd walk \_\_\_\_\_

Oh you'd better \_\_\_\_\_ me all apart  
\_\_\_\_\_ stop before you go and break my heart  
Ooh you'd better stop  
Oh that \_\_\_\_\_ soul is torn in two  
So I just resign myself to it \_\_\_\_\_  
Now all I \_\_\_\_\_ leave it up to you

Oh you'd better stop before you tear me \_\_\_\_\_  
You'd better stop before \_\_\_\_\_ and break my heart  
Ooh you'd better stop

Научное издание

КОСТЮКОВА Татьяна Анатольевна  
МОРОЗОВА Анна Леонидовна

**РАЗВИТИЕ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Монография

Научный редактор  
доктор педагогических наук

*Т.Б. Кропачева*

Верстка

*Д.М. Морозова*

Дизайн обложки

*И.О. Фамилия*

Подписано к печати 00.00.2010. Формат 60x84/16. Бумага  
«Снегурочка».

Печать XEROX. Усл.печ.л. 000. Уч.-изд.л. 000.

Заказ ХХХ. Тираж 200 экз.



---

Томский политехнический университет  
Система менеджмента качества  
Томского политехнического университета  
сертифицирована  
NATIONAL QUALITY ASSURANCE по стандарту  
ISO 9001:2000

---

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТПУ. 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30.