

На правах рукописи

БОРОЗЕНЕЦ Галина Кузьминична

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД
К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Самара – 2005

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет».

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Вербицкий Андрей Александрович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Бездухов Владимир Петрович

доктор педагогических наук, профессор
Плужник Ирина Ленаровна

Ведущая организация Санкт-Петербургский государственный университет

Защита состоится 7 июня 2005 года в 11 часов на заседании диссертационного совета Д 212.218.03 при ГОУ ВПО «Самарский государственный университет» по адресу: 443011, Самара, ул. Акад. Павлова, 1, зал заседаний.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ГОУ ВПО «Самарский государственный университет».

Автореферат разослан 3 мая 2005 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Л.В. Куриленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Социально-экономические перемены обусловили вполне закономерное возвращение к человеку, деятельность и взаимодействие которого с миром и с людьми разворачиваются в режиме диалога с «другим». Попытка построения открытого, демократического общества связана с гармонизацией отношений между разными людьми, являющимися и субъектами другой культуры.

Решение данной задачи в условиях модернизации высшего профессионального образования, становления новой системы, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, смены образовательной парадигмы, связано с поиском таких подходов и методов обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку в условиях гуманизации образовательного процесса, реализация которых выводит будущего специалиста на межкультурное взаимодействие. Благодаря этому он строит конструктивные отношения с другими людьми в контексте своей профессиональной деятельности, осознанно познает социум, людей и себя в этом многоликом, быстро изменяющемся мире, понимающе сохраняет то ценное, что есть в своей и «чужой» культуре, объясняет, интерпретирует познаваемое и познанное через человека, через его вхождение во «множественность» существующих культур.

Переход к непрерывному интегрированному образованию в системе неязыковых вузов, характеризующийся тремя современными установками обучения – овладением основной и дополнительными специальностями, компьютерной и другой необходимой техникой и первым, вторым или третьим иностранным языком, актуализирует новый социальный заказ на подготовку высококвалифицированных кадров для народного хозяйства в различных типах высших и средних учебных заведений нашей страны.

В этих условиях обращение к проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка (с учетом возможностей создания оптимальных коммуникативно направленных технологий и аутентичных учебных средств) является не только актуальным, но и необходимым по многим причинам. Главная из них – необходимость теоретического обоснования и экспериментальной проверки эффективности обучения иностранным языкам с учетом результатов исследований в области смежных наук (педагогике, психологии, психолингвистики, лингвистики, лингводидактики). Центральное место в этом процессе следует отвести педагогике и методике обучения студентов неязыковых вузов.

Идеи гуманизации, интенсификации, активизации, коммуникативности и профессионализации в преподавании современных иностранных языков в системе довузовского, вузовского и послевузовского образования вызваны к жизни динамикой развития общественных и научно-технических связей, экономических отношений в странах Европы во второй половине XX века. В области образования и культуры эти идеи разрабатываются Советом по культурному сотрудничеству демократических стран Европы, включающим также и Российскую Федерацию. Основная цель этой деятельности заключается в развитии та-

кого типа образования в Европе, который соответствует нуждам современного общества, в том числе в объединении народов Европы через осознание ими культурной общности. Задачами Совета Европы являются и помощь в осуществлении и поддержке нововведений в преподавании языков и содействие в подготовке преподавателей.

В русле гуманистической педагогики образования и воспитания с 70-х годов наибольшее распространение получили два параллельно развивающихся направления в преподавании языков: коммуникативный подход (Р. Берингофт, Д. Жиро, Х. Крумм, Х.Е. Пифо, В.М. Риверс, Д. Хейндлер, Д. Шейлз, И. ван Эк; И.Л. Бим, Г.В. Колшанский, С.И. Мельник, Е.И. Пассов и ряд других зарубежных и отечественных авторов) и суггестивная педагогика (суггестопедия), или педагогика внушения, восходящая к ее создателю болгарскому ученому Г.К. Лозанову и его последователям в области интенсивного обучения иностранным языкам (Л.Ш. Гегечкори, Г.А. Китайгородская, М.М. Майорова, В.В. Петрусинский, И.Ю. Шехтер и др.).

В 80-90-х годах был выполнен ряд фундаментальных и значимых теоретико-практических диссертационных и монографических исследований по проблемам лингводидактики обучения иностранным языкам: обучение пониманию иноязычной речи (И.И. Халева); лингводидактические основы обучения стратегии речевого поведения в межкультурной коммуникации (Т.Н. Астафурова, В.П. Фурманов); коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и формирование иноязычной коммуникативной компетенции по видам речевой деятельности (А.Я. Багрова, Е.И. Калмыкова, Л.С. Каменская, С.А. Кузнецова, Л.Л. Лагутина, Е.В. Мусницкая и др.); вариативность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе в рамках многоуровневой системы обучения (Н.М. Громова; Л.П. Смирнова, О.О. Смирнова и др.); обучение профориентированному иноязычному общению (Л.А. Анисимова, Н.Г. Валеева, Л.И. Девина, Г.П. Савченко, В.Ф. Тенищева, Л.В. Юхненко и др.).

Отмечая теоретическую и практическую значимость указанных исследований, необходимо отметить, что проблема формирования коммуникативной компетентности студентов средствами иностранного языка на основе уровневого подхода и интеграции известных методов и приемов интенсивного и коммуникативного обучения в рамках гуманистической педагогики остается одной из мало разработанных в области теории и методики обучения иноязычной устной и письменной коммуникации.

Идея формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста является не просто отображением ведущих тенденций изменяющегося мира, стимулирующих поиск таких его оснований, которые обеспечивают условия для жизни, достойной человека.

Появилось понимание того, что расширение коммуникативного диапазона специалиста способствует осознанию им смысла иноязычного профессионального контекста, необходимого для эффективного решения собственных профессиональных задач. В рамках данной идеи несомненный интерес представляют исследования, рассматривающие коммуникативную компетентность

на основе гуманистической педагогики в первой половине XX века – от В.А.Сухомлинского (с гуманистической направленностью, глубоко человеческими принципами: доверие к школьникам, учение без принуждения, воспитание без наказания, сотрудничество учителей и учащихся, творческий труд и нравственная свобода, возможность выбора поступка и линии поведения, образа жизни и принятие ответственности за свой выбор), свидетельствующей о ее непреходящем значении, - до научных идей педагогов и психологов конца XX века (Л.Э. Заварзина, Е.И. Ильин, В.А. Кан-Калик, Т.В. Лаврикова, А.А. Леонтьев, В.И. Лещинский, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд, М.В. Пономарев, В.В. Сериков, Л.М. Фридман), ученых, пришедших к осознанию того, что коммуникативная компетентность – это способность (умение) осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонетических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний, навыков и умений (родного или иностранного языка) в соответствии с различными коммуникативными задачами и ситуациями общения.

Следует отметить, что гуманистические идеи концентрируют внимание представителей философских и психолого-педагогических школ и направлений на проблеме взаимосвязи обучения и воспитания (В.И. Лещинский, Т.В. Лаврикова, Л.Э. Заварзина).

При этом диалогизация обучения становится важнейшей характеристикой нового педагогического мышления, а гуманизация и гуманитаризация образования нацелены на "очеловечивание" самого знания, которое должно быть лично значимым для человека, затрагивающим сферу человеческих переживаний, гуманистических ценностей.

Попытка объединения проблематики философских, педагогических и психологических исследований о сущности и формах обучения и воспитания в неразрывное целое образовательно-воспитательный процесс (за период около двух с половиной тысячелетий развития цивилизации) – позволяет обозначить на современном этапе насущные проблемы и подходы к определению психолого-педагогических основ формирования профессионально компетентной личности будущего специалиста - выпускника высшей профессиональной школы в коммуникативном образовательном пространстве с гуманистических позиций, а именно: обучение в форме диалога; опора на родной язык, научные знания, осознаваемые и неосознаваемые психические процессы, образное и абстрактное мышление, эмоции и чувства, практический опыт общения, интересы и речедеятельностные поступки, сотрудничество; развитие, саморазвитие, самообразование, самопознание и совершенствование творческих способностей, духовности и нравственных качеств личности; воспитание и самовоспитание человечности, ценностного отношения к миру и самому себе, индивидуальности, навыков социального поведения, самостоятельности и свободы творчества; личностно-ориентированный, диалоговый, деятельностный, интегративный подходы.

Анализ научной литературы и изучение реальной педагогической практики выявили, что в зависимости от того, как проблема коммуникативной компетентности вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются ос-

новые аспекты ее изучения: коммуникативная компетентность определяется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, то есть обладание компетенцией» (А.В. Воловик); обосновывается сущность этого явления с точки зрения формирования вторичной языковой личности – личности, способной вступать в межкультурное общение с представителями других культур (Н.И. Гез); раскрывается, что коммуникативная компетентность есть совокупность компетенций, среди которых центральное место отводится иноязычной коммуникативной компетенции, определяется ее компонентный состав (И.Л. Бим, Н.И.Гез, И.А.Зимняя, Р.П. Мильруд, И. ван Эк, Д. Шейлз и др.).

Для дальнейшего углубления научных представлений о коммуникативной компетентности будущего специалиста среди многих проблем, возникающих при изучении этого явления, на наш взгляд, необходимо исследовать такие, которые связаны с разработкой концептуальных основ процесса творческой самореализации будущего специалиста, конструированием образовательного процесса в контексте диалога культур; обоснованием специального подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка, раскрытием сущности и структуры понятия «коммуникативная компетентность студентов неязыковых вузов», выявлением педагогических условий реализации модели формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка; отбором и реализацией содержания иноязычного образования в аспекте формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов с учетом специфики их специальности.

Необходимость решения данных проблем обусловлена, с одной стороны, неполным соответствием подготовки студентов по иностранным языкам в высшей школе (в частности, в системе неязыковых вузов) социальному заказу общества. С другой стороны, недостаточной интеграцией гуманитарной, просветительной и учебно-воспитательной функций образования и нарушением соотношения уровней и подсистем методов обучения, приведшим к противоречиям:

- между недостаточным объемом учебного времени, отводимого учебными планами для аудиторной и самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по иностранному языку, и практическим отсутствием учебных часов для организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной образовательной деятельности студентов по системному формированию коммуникативной компетентности на уровне творческой самореализации личности обучающегося;

- между преобладанием теоретической подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе и новой ориентацией вузовского обучения на практическое овладение студентами иностранным языком специальности как средством профессиональной коммуникации и гуманного развития личности;

между многообразием существующих методов и способов обучения, применяемых для оптимизации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку специальности, и недостаточной доказательностью методических рекомендаций преподавателям по оптимальному выбору одного метода или сочетания методов, приемов и технологий, обеспечивающих эффективное реше-

ние поставленных задач обучения и воспитания студентов с учетом прогрессивных тенденций гуманизации и профессионализации образования;

между большим числом имеющихся профессионально ориентированных источников зарубежной и отечественной учебной литературы на иностранных языках и ограниченным наличием аутентичных учебников и учебных пособий, разработанных на основе адекватной лингводидактической модели интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку специальности с опорой на родной язык;

между существующей технологией организации учебного процесса по иностранному языку в неязыковых вузах на материале профессионально ориентированных монологических учебных текстов с постоянным сравнительно-сопоставительным анализом родного и изучаемого языков, и недостатком разработок актуальных технологий, направленных на достижение практических целей повышения эффективности обучения профессиональной иноязычной коммуникации в диалоге культур.

Обозначение противоречий можно продолжить, но главное – это противоречие между современными требованиями, предъявляемыми к владению иностранным языком специальности студентом неязыкового вуза в новых социально-экономических условиях, и недостаточно высоким развитием умений продуктивной профессиональной коммуникативной деятельности, необходимых для самореализации личности обучающегося на творческом уровне.

Стремление найти способы разрешения указанных противоречий и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема создания концептуальной модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в единстве с их ориентацией на творческую самореализацию в профессиональной сфере. В практическом плане - проблема определения содержания иноязычного образования, реализация которого обеспечивает вхождение студентов неязыковых вузов в контекст диалога культур.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов.

Предмет исследования: формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов как основы творческой самореализации в профессиональной сфере.

Цель исследования: теоретическое обоснование интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка.

Гипотеза исследования. Коммуникативная компетентность студентов неязыковых вузов как интегративное свойство личности является предпосылкой успешной профессиональной деятельности в контексте диалога культур. Однако содержательные и процессуальные аспекты обучения студентов иностранному языку в условиях неязыковых вузов в полной мере не соотношены с профессиональным контекстом их будущей деятельности, предполагающей готовность к межкультурному общению в профессиональной сфере. Профессиональная подготовка к творческой самореализации предполагает качественные изменения в лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострано-

ведческой компетенциях в аксеологическом потенциале личности будущего специалиста.

Это становится реальностью, если:

- опыт гуманизации образования и конструирования образовательного процесса в контексте диалога культур учитывается при разработке концептуальных основ процесса творческой самореализации будущего специалиста;

- подготовка студентов неязыковых вузов к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере базируется на применении интегративного подхода;

- развитие лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций как структурных компонентов коммуникативной компетентности осуществляется в условиях двухуровневого образовательного процесса;

- реализация модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, блоки которой (модели), соотносимые с уровнями творческой самореализации, обеспечивают развитие способностей к продуктивной профессиональной деятельности;

- применение технологий интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов способствует активизации их творческого потенциала;

- освоение языка специальности осуществляется по алгоритму учебной деятельности, сущность которого заключается в соответствии структуры интенсивно-коммуникативного обучения уровням усвоения иностранного языка и творческой самореализации студентов;

- овладение содержанием иноязычного образования достигается студентами за счет интеграции динамических сверхзнаковых полей на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях, а учебные тексты иностранного языка специальности при опоре на родной язык представляют аутентичный материал.

Задачи исследования:

1. Разработать концептуальные основы процесса творческой самореализации будущего специалиста с учетом опыта гуманизации образования и конструирования образовательного процесса в контексте диалога культур.

2. Обосновать необходимость и раскрыть сущность интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка.

3. Раскрыть сущность и структуру понятия «коммуникативная компетентность студентов неязыковых вузов».

4. Сконструировать модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка и выявить педагогические условия ее реализации.

5. Описать инвариантную и вариативные технологии интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов.

6. Создать и апробировать алгоритм учебной деятельности, обеспечивающей формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов адекватно уровням усвоения иностранного языка специальности.

7. Отобразить и реализовать содержание иноязычного образования в аспекте формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов с учетом специфики их специальности.

Положения, выносимые на защиту:

1. Одной из важнейших потребностей современного специалиста является потребность в творческой самореализации. Однако в условиях проблемной ситуации, возникшей в современном образовании и связанной с трудностями перехода от традиционного образования к гуманистическому, личностно-ориентированному и интенсивно-коммуникативному, существует противоречие между необходимостью конструирования образовательного процесса в контексте диалога культур и отсутствием таких подходов к профессиональной подготовке специалистов, реализация которых позволит расширить коммуникативной диапазон профессионала за счет повышения качества подготовки на основе интегративного подхода.

2. Положение о необходимости подготовки студентов к реализации творческих потенциалов не может просто базироваться на идее формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста при обучении иностранному языку специальности. Требуется принципиально новый подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов с единством с развитием у них потребности в творческой самореализации. Его обоснование должно быть осуществлено на основе понимания того, что только единство интенсивных и коммуникативных стратегий профессионального контекста образовательного процесса в неязыковом вузе создает базис для успешной профессиональной деятельности в условиях межличностного и межкультурного взаимодействия. Таким подходом является интегративный подход, который обеспечивает сквозное объединение интенсивных и коммуникативных методов обучения.

3. Подготовка специалистов в неязыковом вузе, обеспечивающая формирование коммуникативной компетентности, должна протекать на коммуникативном и социокультурном уровнях, адекватных уровням творческой самореализации. Это достигается за счет внедрения сконструированной модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, в которой мотивационно-потребностный, деятельностный и коммуникативный блоки находятся во взаимодействии и единстве. Формированию коммуникативной компетентности, как совокупности лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций, способствует соблюдение следующих условий: а) организационно-методических (двухуровневый образовательный процесс, социокультурный фон профориентированной и профессиональной подготовки, театрализация и драматизация обучения студентов способам творческой самореализации в профессиональной деятельности); б) дидактических (структурирование учебного материала на основе полевого подхода к отбору текстовых материалов и дифференциации их текстовых структур в соответствии с принципом диалогизации обучения, контроль уровня сформированности коммуникативных компетенций); в) психолого-педагогических (гармонизация баланса осознаваемой и неосознаваемой психи-

ческой деятельности студентов, соблюдение последовательности уровней усвоения лингвистических и речедетельностных аспектов иностранного языка).

4. Стратегия деятельности преподавателя неязыкового вуза, основанная на внедрении в педагогический процесс модели формирования коммуникативной компетентности студентов, становится эффективной, когда применяется технология интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку, в которой виды речевой и речемыслительной деятельности соотносятся с этапами профессионально ориентированной деятельности и доминируют репродуктивно-продуктивные формы обучения иностранному языку, благодаря чему достигается цикличность развития коммуникативной компетентности и активизируется творческий потенциал будущего специалиста. Поэтапное овладение речевыми образцами ситуативно-профессионального контекста осуществляется в рамках технологии интенсивно-коммуникативного обучения по алгоритму учебной деятельности, созданному в соответствии со структурой интенсивно-коммуникативного обучения и уровнями усвоения иностранного языка: презентация → активизация → реактивация → коммуникация → контроль.

5. Формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в единстве с развитием потребности в творческой самореализации способствует специально отобранное содержание иноязычного образования, в котором система и структура языка специальности представляет интеграцию динамических сверхзнаковых полей на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях, отражая суть полевого подхода к отбору содержания с учетом сущностных характеристик структуры естественного языка. Аутентичный материал, включающий тексты языка специальности, соответствует стандартам и требованиям, предъявляемым к коммуникативным учебным средствам в соответствии с задачами обновления и модернизации современного профессионального образования

Научная новизна исследования:

– разработаны концептуальные основы процесса творческой самореализации будущего специалиста, базирующиеся на опыте гуманизации образования и на конструировании образовательного процесса в контексте диалога культур (ценностно-смысловая направленность образования находит выражение в идеях его культуросообразности, диалогичности, коммуникативной ориентированности; междисциплинарная интеграция, усиливая роль социокультурного контекста учебного процесса, представляет значимую позицию реформирования высшего профессионального образования; тенденции развития профессионального пространства обуславливают выбор адекватных подходов к обучению иностранному языку как средству межличностного и межкультурного взаимодействия);

– обоснована необходимость и раскрыта сущность интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка [необходимость реализации интегративного подхода определяется важностью развития у студентов неязыковых вузов готовности к реализации творческих потенциалов (качеств, способностей, профессионально ориентированных компетенций – основы творческой само-

реализации); сущность интегративного подхода заключается в единстве интенсивных и коммуникативных стратегий профессионального контекста образовательного процесса в неязыковом вузе, которое создает базис для успешной профессиональной деятельности; интегративный подход обеспечивает сквозное (не поэлементное) объединение интенсивного и коммуникативного методов в рамках гуманистической педагогики с опорой на ее концептуальные положения в ходе обучения иностранному языку специальности средствами иноязычной профессиональной устной и письменной коммуникации];

– раскрыта сущность и структура понятия «коммуникативная компетентность студентов неязыковых вузов» (сущность коммуникативной компетентности заключается в готовности к межкультурному общению с субъектами других культур, в том числе и в профессиональной сфере, которая способствует развитию и обогащению аксиологического компонента личности студента; в структуре коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов выделяются лингводидактическая, лингвокоммуникативная, лингвострановедческая компетенции);

– сконструирована модель (мотивационно-потребностный, деятельностный, коммуникативный блоки) формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов на коммуникативном и социокультурном уровнях, конгруэнтная идентичным уровням творческой самореализации личности студента;

– выявлены педагогические условия реализации модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов [организационно-методические – двухуровневый образовательный процесс, социокультурный фон профориентированной и профессиональной подготовки, театрализация и драматизация обучения студентов способам творческой самореализации в профессиональной деятельности и др.; дидактические – учебный материал структурируется на основе полевого подхода к отбору текстовых материалов, дифференцируются текстовые структуры учебного материала в соответствии с принципов диалогизации обучения, проводится контроль уровня сформированности коммуникативных компетенций и др.; психолого-педагогические – гармонизируется баланс осознаваемой и неосознаваемой психической деятельности студентов, соблюдается последовательность уровней усвоения лингвистических и речедетельностных аспектов иностранного языка (синтез 1 – анализ с элементами синтеза – синтез с элементами анализа – синтез 2), учитывается родной язык];

– описана технология интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку (виды речевой и речемыслительной деятельности соотносятся с этапами профориентированной деятельности; формы обучения иностранному языку трансформируются от рецептивно-имитативных к репродуктивно-продуктивным; развитие коммуникативной компетентности протекает циклично от лингводидактической и лингвокоммуникативной к лингвострановедческой компетенциям, активизируя творческий потенциал будущих специалистов; обучение иностранному языку представляет поэтапное овладение рече-

выми образцами ситуативно-профессионального контекста с помощью интенсивных и коммуникативных методик);

– создан и апробирован алгоритм учебной деятельности в соответствии со структурой интенсивно-коммуникативного обучения и уровнями усвоения иностранного языка (презентация – введение учебной информации; активизация речемыслительной деятельности – тренировка профориентированного общения; реактивация – практика профориентированного общения; коммуникация – практика профессионального общения; контроль, взаимоконтроль), обеспечивающий формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка специальности;

– отобрано и реализовано содержание иноязычного образования в аспекте формирования коммуникативной компетентности (система и структура языка специальности представляют интеграцию динамических сверхзнаковых полей на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях; аутентичный материал включает тексты языка специальности с опорой на родной язык).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно открывает в профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов новое направление научных поисков, связанных с теоретико-методическим обеспечением образовательного процесса, ориентированного на становление способностей к творческой самореализации будущего специалиста; вносит вклад в разработку понятийного аппарата профессиональной педагогики и методических основ обучения студентов иностранному языку специальности; становится основой для развития научных представлений о теории формирования готовности студентов к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере. Результаты исследования углубляют разрабатываемую в педагогической науке проблему подготовки современного специалиста, способного в условиях изменяющегося мира к реализации творческих потенций, к развитию аксиологического потенциала; расширяют возможности описания, прогнозирования процесса профессиональной подготовки в неязыковом вузе.

Полученные результаты позволяют совершенствовать подготовку студентов к межкультурному диалогу благодаря разработанной модели формирования коммуникативной компетентности; дают возможность на теоретической основе осуществлять выбор критериальных оснований для отбора содержания иноязычного образования студентов неязыковых вузов с учетом специфики специальности; обогащают теорию и методику преподавания иностранного языка специальности в рамках реализации полевого подхода, создающего условия для успешного овладения студентами лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенциями.

Обоснование интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза составит основу для систематизации педагогического знания о современных технологиях профессионального образования, обогатит учебный процесс в неязыковом вузе гуманистическими идеями.

Результаты диссертационного исследования могут служить теоретико-методической основой для формирования коммуникативной компетентности

студентов неязыковых вузов, а совокупность выделенных положений вносит существенный вклад в теорию и методику профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в совершенствовании деятельности преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах в аспекте формирования коммуникативной компетентности студентов в единстве с развитием способностей к творческой самореализации; в определении методов научно-педагогических исследований, с помощью которых изучается лингводидактическая, лингвокоммуникативная, лингвострановедческая компетенции; в апробации авторской технологии интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку, вводящей в контекст межкультурной коммуникации в профессиональной сфере; в конструировании модели формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в рамках двухуровневого образовательного процесса, обеспечивающего развитие коммуникативных компетенций, и в определении условий ее реализации.

Разработка и апробация авторского аутентичного профориентированного учебника для обучения немецкому языку экономики с приложением компьютерной версии, созданного в соответствии со стандартами и требованиями, предъявляемыми к профессиональному образованию и коммуникативным учебным средствам в Центральной и Западной Европе, вошли в число реальных предпосылок обновления и модернизации современного профессионального образования.

Методологической основой исследования являются фундаментальные положения о диалектическом развитии, единстве теории и практики; о связи, взаимообусловленности, целостности и открытости явлений реального мира; о роли языка в межкультурном общении, а также отечественные и зарубежные теории и концепции, раскрывающие проблемы профессиональной подготовки; системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса.

Источниками исследования являются фундаментальные положения:

- о единстве личности и деятельности, сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- о сущности целостного педагогического процесса (В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый и др.);
- о соотношении процессов деятельности и общения (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.А. Бодалев);
- о творческом потенциале и творческом становлении личности (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, А.П. Тряпицина, Е.А. Яковлева, В.В. Столин и др.);
- о целостном процессе общесоциального и профессионального становления личности (Г.В. Акопов, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Ю.И. Дик, Л.А. Коростылева, Н.В. Кузьмина, А.А. Полякова, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, Г.К. Чернявская и др.);
- методологии педагогики и методики педагогического исследования (В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, В.С. Ильин, В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют идеи: личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, А.С. Белкин, В.В. Беляев, С.В. Кульневич, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); культурно-исторической детерминации развития личности, единства языка и мышления (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); субъектного подхода к развитию личности (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорни, В. Шутс); единого образовательного пространства (С.К. Бондырева, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов и др.).

В проведении исследования опора делалась на: концепции формирования личности в результате активного самовыражения в деятельности (А.А. Бодалев, А.М. Медведев, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.); концепции формирования личности специалиста (Л.В. Ведерникова, М.Г. Вохрышева, В.П. Кузовлев, Т.И. Руднева, Е.В. Ткаченко и др.); концепции поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин); теории мотивации (А.А. Алхазисвали, Е.П. Ильин, Д.Н. Узнадзе, Б.И. Хачапуридзе, П.М. Якобсон др.); теории системного (В.Г. Афанасьев, А.И. Субетто, Г.П. Щедровицкий и др.) и деятельностного (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) подходов к организации учебного процесса на основе принципов системности, структурированности (И.Л. Бим, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов), функциональности (Л.М. Михайлов, Г. Фур и др.); современные теории и концепции гуманизации и гуманитаризации образования (В.П. Бездухов, М.Н. Берулава, В.Г. Воронцова, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Кулюткин, Ю.В. Сенько В.А. Сластенин Е.А. Шиянов и др.); теорию педагогической квалиметрии (А.И. Субетто, Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов и др.); теорию контекстного обучения (А.А. Вербицкий) и технологию обучения в высшей школе (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.).

В моделировании системы формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов базировались на: методологии и методике преподавания иностранного языка (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская и др.); на теории межкультурной и деловой коммуникации (С.И. Адлер, В.А. Конев, М.С. Каган, В.В. Сафонова, С.Г. Терминасова, Ю. Хабермас и др.); на принципе коммуникативной направленности учебного процесса в вузе по иностранному языку (Г.Н. Аксенова, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, Н.Б. Елухина, Г.В. Колшанский, Е.А. Маслыко, С.И. Мельник, А.С. Плесневич, В.Я. Скалкин, И.Ю. Шехтер и др.); на идеях зарубежной языковой школы (Д. Жиро, Х.Е. Пифо, В.М. Риверс, Д. Шейлз, И ван Эк и др.) и интенсивного обучения иностранным языкам (Л.Ш. Гегечкори, Г.К. Лозанов, Г.А. Китайгородская, М.М. Майорова, В.В. Петрусинский и др.).

База исследования: Тольяттинский государственный университет (неязыковые факультеты); Поволжский технологический институт сервиса; Тольяттинский филиал Самарского государственного педагогического университета; Волжский университет им. В.Н. Татищева.

Выборочная совокупность составила 1530 человек.

Этапы научного исследования.

Первый этап (1985–1990 г.г.) – изучение и анализ философской, исторической, педагогической, психологической, лингвистической литературы; накопление эмпирического материала в ходе исследования особенностей учебной деятельности в рамках интенсивного обучения иностранному языку; выявление противоречий между сложившейся практикой подготовки специалистов в неязыковом вузе и наличием в нем условий для формирования коммуникативной компетентности; осмысление опыта профессиональной подготовки в неязыковом вузе; изучение отечественного и зарубежного опыта; разработка интенсивного курса для студентов технического вуза, экспериментальной программы и учебных пособий по немецкому языку. Все это позволило обосновать исходные позиции, проблему, объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулировать его гипотезу. Результатом этого этапа явилось определение методологии и методов исследования, обоснование его программы.

Второй этап (1990–1995 г.г.) – разработка основ имитационно-коммуникативного обучения; уточнение гипотезы исследования; конкретизация условий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов; конструирование модели интенсивно-коммуникативного обучения немецкому языку и апробирование ее в вузах Тольятти, Москвы, Киева, Одессы; обработка и систематизация полученных теоретических и практических результатов; выработка рекомендаций по отбору иноязычного содержания в аспекте формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов и применению алгоритма учебной деятельности. Результатом этого этапа явилось обоснование необходимости интегративного подхода для подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях межличностного и межкультурного взаимодействия.

Третий этап (1995–1999 г.г.) – опытно экспериментальная работа по внедрению основных концептуальных положений исследования (интегрированный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, двухблочная модель учебного процесса по обучению иностранному языку специальности, интеграция интенсивного и коммуникативного методов, полевой подход к отбору языкового материала). Результатом этого этапа явились созданные нами аутентичный профориентированный учебник «Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов» и Приложение к учебнику для студентов неязыковых вузов, а также учебно-методическое пособие «Немецкий язык для экономистов».

Четвертый этап (1999–2003 г.г.) – теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы; проверка эффективности интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза; апробирование интенсивно-коммуникативных методов на факультете повышения квалификации Самарского института повышения квалификации работников образования, в различных вузах страны; оформление диссертационного исследования.

Методы исследования. В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: теоретиче-

ский анализ и синтез философской, исторической, педагогической, психологической, лингводидактической литературы для выявления подходов к обучению студентов неязыковых вузов иностранному языку специальности; лонгитюдный метод с целью многократного исследования выборки для измерения результатов формирования коммуникативной компетентности студентов; моделирование; эмпирический метод (включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, интервью, рейтинг, констатирующий и формирующий эксперименты); праксиметрический метод (изучение и обобщение опыта обучения языкам, анализ рабочих и учебных программ); методы математической квалиметрии; структурный и генетический способы интерпретации полученных в ходе исследования научных результатов.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечивается методологией исследования, ее соответствием поставленной проблеме; осуществлением исследования на теоретическом и практическом уровнях; применением комплекса методов, адекватных его предмету; возможностью повторения эксперимента; сопоставлением полученных данных с имеющимся педагогическим опытом; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью полученных экспериментальных данных; длительным (25 лет) личным участием автора в профессиональной подготовке студентов при обучении иностранному языку специальности.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Изданы монографии, отражающие концептуальные позиции исследования, учебные пособия для студентов по немецкому языку. Научные результаты исследования, теоретические положения и выводы, авторская модель и методический инструментарий используются в Тольяттинском государственном университете, Волжском университете им. В.Н. Татищева, Поволжском технологическом институте сервиса, Тольяттинском филиале Самарской гуманитарной академии, в Гуманитарном центре интеллектуального развития г. Тольятти, Саратовском государственном медицинском университете, Московском университете потребительской кооперации, Московском институте предпринимательства, Воронежском государственном педагогическом университете, лицее № 19 и лицее № 39 г. Тольятти (внедрение подтверждено справками).

Представлены доклады и сообщения по проблеме исследования на:

международной научно-методической конференции «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании» (Пенза, 2002 г.);

международной конференции «Проблемы интеллектуализации образования» (Воронеж, 2002 г.);

международной научной конференции «Русско-немецкие культурно-исторические контакты» (Тольятти, 2004 г.);

всероссийской научно-методической конференции «Межкультурологический аспект преподавания иностранных языков в неязыковых вузах» (Москва, 1997 г.);

- всероссийской конференции УМО по лингвистическому образованию (неязыковые вузы) «Новые технологии коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе» (Москва, 1998 г.);

всероссийской конференции УМО по лингвистическому образованию «Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе» (Москва, 1999 г.);

- всероссийском семинаре «Вопросы теории и практики перевода» (Пенза, 2002 г.);

всероссийской научно-практической конференции «Управление качеством образования в вузах» (Самара, 2003 г.);

всероссийской научно-практической конференции «Управление качеством подготовки специалистов на основе профессиограмм» (Гольяпти, 2004 г.)

- межрегиональной научно-методической конференции «Профессиональное образование преподавателя: традиции и инновации» (Воронеж, 2003 г.) и др.

Результаты исследования нашли свое отражение в монографиях, учебных пособиях, учебно-методических рекомендациях, научных статьях, тезисах и докладах, составляющих свыше 100 печатных листов.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы исследованная, представляется объект, предмет, цель и задачи, формулируется гипотеза, излагаются методологические основы и методы исследования, описываются этапы его организации и проведения; раскрывается научная новизна работы, теоретическая и практическая значимость полученных результатов, констатируется их обоснованность и достоверность; приводятся положения, выносимые на защиту; сообщаются сведения об апробации и внедрении результатов исследования в педагогическую практику.

В первой главе «Психолого-педагогические основы творческой самореализации личности будущего специалиста как источники интегративного подхода» рассматриваются аксиологические аспекты формирования личности в диалоге культур, система координат гуманизации образовательного процесса; доказывается, что в интеркультурной коммуникации заключены возможности развития личности студента, его социокультурной компетентности и механизма преобразования его аксиологического потенциала; осуществляется анализ проблемы творческой самореализации личности обучающегося. На основе выявленных тенденций продуктивного саморазвития определены сущность и структура коммуникативной компетентности личности будущего специалиста, что послужило основой для обоснования значимости интенсивно-коммуникативного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку специальности с позиций полевого подхода.

Во второй главе «Концептуальные подходы к построению модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка» на основе уровневого подхода конструируется модель формирования коммуникативной компетентности средствами иностранного языка; обосновывается авторское понимание сути интегрированного подхода как методологической основы в организации учебного процесса по иностранному языку; предлагаются инвариантная и вариативные технологии

интенсивно-коммуникативного обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыковых вузов.

В третьей главе «Методологические основы интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов» рассматриваются концептуальные основы проблемы обучения иностранному языку; дается обоснование необходимости сочетания суггестопедического и коммуникативного методов при обучении иностранному языку; рассматриваются подходы к разработке содержания иноязычного образования для студентов неязыковых вузов, к отбору текстовых материалов; описывается технология интенсивно-коммуникативного обучения, базирующаяся на принципах гуманизации, интенсификации, деятельностной активизации, коммуникативности.

В четвертой главе «Экспериментальная работа по реализации интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов» дается методика проведения эксперимента; выделяются показатели сформированности коммуникативной компетентности; сравнительным анализом доказываемся результативность овладения студентами иностранным языком на основе реализации интенсивного и коммуникативного методов в их единстве и взаимосвязи; обосновывается результативность разработанных и апробированных методических материалов; дается характеристика экспериментальных данных по формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов при обучении иностранному языку специальности.

В заключении обобщаются результаты исследования, излагаются его основные выводы, подтверждающие положения, выносимые на защиту, определяются перспективы дальнейшего научного поиска.

В приложении представлены: авторские разработки, раскрывающие основные исследовательские позиции; опытно-экспериментальные материалы, характеризующие содержание, организацию и результаты научного исследования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Изменения в общественной, политической и экономической жизни нашей страны вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе и в системе высшего и среднего образования. Интеграция России в европейское и мировое сообщество, расширение международных контактов и сотрудничества в области профессиональных задач требуют переосмысления роли и веса учебных дисциплин в системе высшего профессионального образования.

Значительно повышается роль иностранного языка в ориентации студентов на творческую самореализацию в условиях поликультурной среды, одним из способов которой (ориентации) является формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку.

Тенденции изменения общей ситуации в иноязычном образовании совпадают с общими принципами его модернизации (гуманизация, индивидуализация).

зация, демократизация), которые соотносятся с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества (Материалы ЮНЕСКО, 1990): общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения, междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции. Эти направления требуют научного осмысления как в теории, так и в практике обучения иностранному языку.

Усложняющиеся требования к специалисту диктуют необходимость реализации принципов творческого характера развития студента, ведущей роли социокультурного контекста при реформировании современного профессионального образования (А.А. Вербицкий, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов), учет которых позволяет преподавателю вуза формировать значимые для студентов цели собственного развития через организацию поиска ими ценностных смыслов профессиональной деятельности, придающих ей определенный культурный контекст. Все это актуализирует проблему формирования коммуникативной компетентности, разработка которой может способствовать повышению качества образования, что будет выражаться в готовности студентов к творческой самореализации.

В контексте данного исследования важным является создание модели процесса творческой самореализации будущего специалиста в профессиональной сфере (рис. 1). Исследователи утверждают, что об уровне профессионализма можно судить по степени соответствия самореализующейся личности требованиям, предъявляемым к ней профессией (Ю.И. Дик, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.).

Уровень творческой самореализации принимается за общенациональный параметр, а его механизмом становится активная, мобильная, творческая личность. Формирование такой личности требует создания условий, активизирующих потребность студентов в творческой самореализации.

Исследованием установлено, что для развития потребности студентов в творческой самореализации [от блока гармоничного развития (ГР) при опоре на блоки интеллектуализации мыслительной деятельности (ИМД) и эмоциональной рефлексии (ЭР) через блок социальной интегрированности (СИ) к блокам творческого потенциала (ТП) и индивидуальности личности (ИЛ)] оптимальной является такая организация процесса обучения, при которой у студентов неязыковых вузов вырабатываются способности к нестандартным способам осуществления деятельности, к поиску вариативных решений и к прогнозированию результатов профессиональной деятельности.

При этом организация процесса обучения студентов иностранному языку, адекватная процессу коммуникации, обусловлена феноменом переноса, суть которого заключается в осознании студентами адекватности условий обучения условиям реальной профессиональной деятельности, и феноменом мотивации, суть которого заключается в развитии познавательных, профессиональных и социальных потребностей и интересов в усвоении языка специальности как основы готовности к профессиональной деятельности.



Рис. 1. Модель творческой самореализации (ТСР) личности в процессе изучения иностранного языка специальности

Осознанию студентами адекватности условий обучения условиям реальной профессиональной деятельности способствует коммуникативный метод обучения иностранному языку, который обеспечивает овладение студентами аспектами и видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, перевод), беспереводным пониманием учебной иноязычной информации с профессиональной направленностью. Активизации речепорождения коммуникативных структур в профессиональном контексте на основе единства осознаваемых и неосознаваемых процессов усвоения иностранного языка специальности способствует интенсивный метод обучения. В этой связи актуальным становится реализация идеи объединения, интеграции коммуникативного и интенсивного методов в целях повышения эффективности обучения студентов неязыковых вузов профориентированной и профессиональной иноязычной коммуникации. Благодаря такому объединению методов обучения, процесс обучения приобретает интенсивно-коммуникативный характер, а комплексность его целей направляется на формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, под которой понимаем совокупность лингводидактических, лингвокоммуникативных и лингвострановедческих знаний, навыков и умений, образующих ее компетенций, используемых коммуникантом в профессиональной сфере. Единство интенсивных и коммуникативных стратегий профессионального контекста образовательного процесса в неязыковом вузе требует определить такую стратегию обучения иностранному языку, которая представляет органичное соединение сознательных и подсознательных компонентов в его структуре (обучение), что проявляется в параллельном овладении студентами знаниями и речевыми автоматизмами. Такую стратегию обучения реализует интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов, представляющий методологическую позицию нашего исследования, есть совокупность принципов интенсификации, коммуникативности и творческой самореализации, реализуемых в рамках гуманистической педагогики, при котором усвоение иноязычной учебной информации базируется на овладении психолого-педагогического и лингводидактического материала в целях достижения результативности профориентированной и профессиональной устной и письменной коммуникации. Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов на уровне творческой самореализации личности базируется на принципах реформирования высшего профессионального образования по иностранному языку как средству коммуникации: переход на многоуровневую систему общего профессионального образования; создание системы обучения иностранному языку специальности, обеспечивающей повышение качества профессиональной подготовки и готовность к реализации резервных возможностей и творческого потенциала личности специалиста.

Опора на интегративный подход обусловлена комплексностью целей интенсивно-коммуникативного обучения: формирование компетенций на уровне творческой самореализации личности; сквозное объединение суггестопедического, релаксopedического, суггестивно-программированного и коммуникатив-

ного методов при опоре на концептуальные положения аксиологического, акмеологического, личностно-деятельностного, коммуникативно-деятельностного и полевого подходов к обучению студентов неязыкового вуза иноязычной устной и письменной коммуникации. Интегративный подход задает организационную основу процесса профессиональной подготовки студентов (интенсивно-коммуникативное обучение), содержательную основу (иностранный язык специальности), процессуальную основу (сочетание интенсивного и коммуникативного методов), методическую основу (профессионализация процесса усвоения иностранного языка на основе полевого подхода, разработка профорентированных текстовых материалов, цикличное формирование коммуникативных компетенций). Эффективность учебного процесса таким образом будет выражаться в усвоении значительного объема учебной информации в практических целях, в присвоении студентами социокультурного опыта в ходе непосредственного (говoreние) и опосредованного (чтение) общения, в развитии коммуникативных способностей, в основе которых лежит совокупность компетенций (иноязычная в частности). Исследования, выполненные в области профессиональной педагогики, свидетельствуют об интересе ученых к проблеме формирования коммуникативной компетентности и неоднозначности в выборе средств для достижения этого результата, в силу чего отсутствует единство в понимании сути и подходов к разработке структуры понятия «коммуникативная компетентность». Так, выявлению сущности и особенностей компонентного состава данного понятия как многогранного явления, обеспечивающего коммуникативную способность коммуникантов к межличностному и межкультурному общению, посвящены работы И.Л. Бим, А.В. Воловик, Н.И. Гез, И.А. Зимней, Л.С. Каменской, Р.П. Мильруда, И. ван Эка, Д. Шейзла и др.

Анализ компонентного состава коммуникативной компетентности позволил прийти к выводам: это многофакторное интегративное целое, обеспечивающее способность к профессиональному общению на языке специальности; средством овладения коммуникативной компетентностью является профорентированный текст, способствующий выработке компетенций: лингвокоммуникативной (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая), лингвострановедческой (социокультурная и социальная), лингводидактической (связь лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций); коммуникативные упражнения и задания (рис. 2). Нами была предпринята попытка определения уровней формирования коммуникативной компетентности студентов языковых вузов: первый уровень - коммуникативный (употребление, конструирование, речепроизводство профорентированных высказываний); второй уровень – социокультурный (реализация коммуникативных актов в ситуативном профессиональном контексте, адекватном условиям реальной профессиональной коммуникации).

Методологическую основу обучения студентов иностранному языку составляет теория системного подхода, согласно которой в учебном процессе взаимодействуют две системы: учебный предмет «иностранный язык» и методика, определяющая в значительной степени успешность функционирования системы (И.Л.Бим).

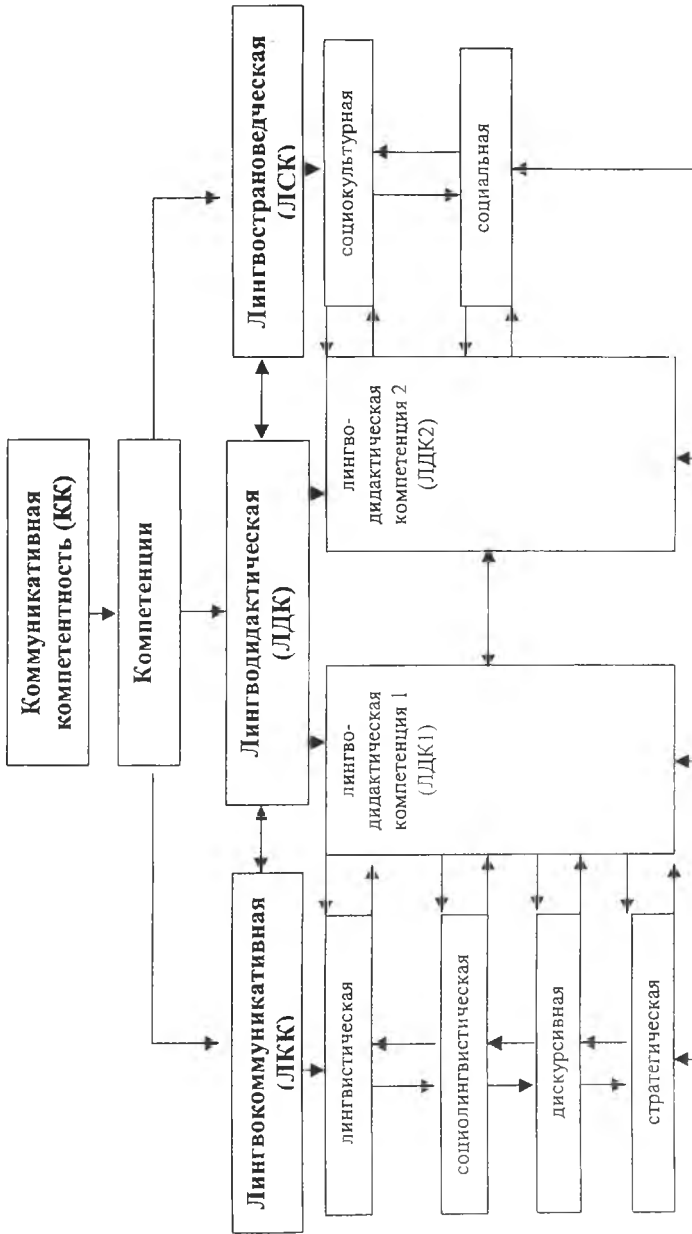


Рис. 2. Структура коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов

В ходе исследования нами была сконструирована инвариантная циклическая модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в соответствии с этапами речемыслительной речевой и коммуникативной учебной деятельности (рис. 3).

Модель позволила рассмотреть в динамике взаимообусловленность и взаимодействие профориентированных знаний, осознаваемых и автоматизированных речевых навыков и умений в их циклическом переходе по спирали в профессиональные знания, осознаваемые и автоматизированные коммуникативные навыки и умения при стратегическом направлении движения от речевой компетентности с элементами коммуникативной компетентности (первый уровень) к коммуникативной компетентности (второй уровень). Трехзвенный виток инвариантной модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов способствовал их переходу от профориентированных знаний, осознаваемых и автоматизированных навыков и умений (конструирование, речепроизводство на этапах учебного занятия – при презентации учебной информации и активизации лингвокоммуникативной речевой деятельности) к профессиональному учебному общению (продуктивные коммуникативные акты при реактивации лингвострановедческой коммуникативной деятельности и практике-контроле иноязычной устной и письменной коммуникации).

Мотивационно-потребностный блок модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов обеспечивал целеполагание при усвоении языка специальности, что достигалось интенсификацией учебного процесса: качественный уровень усвоения значительного объема учебной информации при наименьших затратах энергии и в короткие сроки, полный психологический комфорт. Деятельностный блок модели способствовал развитию всех видов речевой деятельности с опорой на родной язык, театрализацию и драматизацию учебного процесса, диалоговое взаимодействие субъектов. Коммуникативный блок модели отражал специфику профессионального обучения, гармонизируя речевую деятельность с основными профессиональными функциями.

В ходе исследования были выявлены педагогические условия, обеспечивающие функционирование разработанной модели. Социокультурный контекст профориентированной и профессиональной деятельности, цикличность обучения видам речевой деятельности, дифференциация и интеграция текстовых структур учебного материала, диалогизация и монологизация текстовых учебных материалов, театрализация и драматизация процесса усвоения иностранного языка специальности – представляли организационно-методические условия, соблюдение которых способствовало развитию профессионально значимых качеств студентов, их интеграции в профессию.

Структурирование учебного материала на основе полевого подхода к отбору содержания текстов, дифференциация их в соответствии с принципом диалогизации, организация рубежного и итогового контроля уровней сформированности коммуникативных компетенций – составили дидактические условия, как основа для выработки лингводидактической компетенции.

Соблюдение психолого-педагогических условий (единство осознаваемого и неосознаваемого в психической деятельности, последовательность уровней усвоения языка – морфологический и морфолого-синтаксический) позволило прогнозировать деятельностный результат в виде интереса к изучению иностранного языка специальности и потребности в иноязычном профессиональном общении. Принципиальную значимость для нашего исследования имело педагогическое проектирование, представляющее разработку видов совместной деятельности студентов и педагога по изучению иностранного языка специальности. Целевое планирование в пространстве и времени иерархии и последовательности технологических операций образовательного процесса и управления познавательной деятельностью студентов представляют технологию обучения иностранному языку специальности. «Педагогическая технология есть последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных компонентов, этапов педагогического процесса и действий его участников» (В.С. Безрукова), обусловленных позитивным опытом применения интенсивного и коммуникативного методов иноязычного профессионального образования.

Теоретический анализ опыта использования методов обучения в образовательных заведениях России и за рубежом выявил необходимость сочетания интенсивных и коммуникативного методов при обучении студентов иноязычному общению на личностно-коммуникативно-деятельностной основе в рамках гуманистической педагогики. Исследованием установлено, что из 12 методов обучения иностранным языкам, привлеченных для изучения опыта преподавания, два метода – грамматико-переводной и сознательно-сопоставительный - входят в группу экстенсивных, остальные 10 - в группу интенсивно-активных методов. Среди интенсивно-активных методов значительное место занимают коммуникативно-активные методы (прямой, аудиolingвальный, аудиовизуальный, сознательно-практический, устный беспереводной и коммуникативный методы), суггестивно-активные методы (обучение в сотрудничестве, метод пантомимики, метод рефлексии, суггестопедический метод), релаксopedический и суггестивно-программированный методы обучения студентов.

Осмысление опыта применения совокупности экстенсивных и интенсивных методов обучения студентов иностранному языку дало нам основание утверждать, что обеспечение их единства способствует взаимопониманию и взаимодействию партнеров по иноязычному общению в контексте диалога культур. В работе представлены психолого-педагогический, лингводидактический, интерактивный, коммуникативно-деятельностный параметры сочетания указанных методов, а также характеристики приемов и средств интенсивно-коммуникативных методик, раскрыто взаимодействие преподавателя и студентов в системе вузовского обучения на основе учета отечественного и зарубежного опыта. Интеграция интенсивного и коммуникативного методов в обучении студентов иностранному языку, особенно в неязыковых вузах, показывает, что полная совместимость или совместимость по принципу взаимной дополнителности в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов усиливает иницирующую роль преподавателя в создании организационно-методических, дидактических, психолого-педагогических условий,

активизирующих осознаваемые и неосознаваемые процессы психической деятельности в ходе диалогового взаимодействия обучающего и обучающихся. Это позволяет транслировать социальный опыт и ориентировать будущих специалистов на общечеловеческие ценности мировой культуры, на ценности профессионального образования. В итоге: суггестопедический метод способствовал развитию лингвокоммуникативной и лингвострановедческой групп компетенций; релаксopedический интенсифицировал развитие лингвистической компетенции; суггестивно-программированный метод – социолингвистической и дискурсивной компетенций. Интенсивный метод позволял глубоко осваивать большие объемы информации (В.В. Вахмистров, Г.К. Лозанов, Я.И. Маркман, В.В. Петрусинский, Л.Я. Рабичев, Э.М. Сировский, Е.И. Шварц и др.), а коммуникативный метод создавал условия для его использования (объема) на практике (А.А. Вербицкий, Г.В. Колшанский, Е.И. Пассов, В.В. Плесневич, Д. Шейлз и др.), что повышало качество обучения иностранному языку специальности в 1,5 – 2 раза.

Сквозное (не поэлементное) объединение двух методов по принципу взаимосвязи и взаимодополнительности позволяло на основе спроектированной инвариантной циклической модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов создавать вариативные технологии в виде последовательных рядов специальных приемов, обеспечивающих опору на родной язык, на психические особенности студентов группы и уровень их обученности для решения текущих задач освоения иностранного языка специальности. Если инвариантная технология базировалась на сочетании интенсивного и коммуникативного методов, то вариативные технологии – на сочетании экстенсивного и интенсивного методов.

Алгоритм учебной деятельности студентов направлялся на формирование коммуникативной компетентности, адекватно уровням усвоения иностранного языка специальности. Стратегия обучения по алгоритму (презентация → активизация → реактивация → коммуникация → контроль) обосновывалась принципом перехода от общего к частному и от частного к общему, что в результате обеспечивало «сквозную» мотивацию, долгосрочное хранение в памяти лексического материала, выработку навыков и умений устной и письменной формы коммуникации поэтапно. При разработке алгоритма обучения иностранному языку специальности опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, на положение о том, что внутренние психологические процессы представляют собой идеальные умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений и сокращений. Внутренние, идеальные действия составляют основное содержание процесса усвоения знаний, а определенная организация внешней предметной деятельности студентов, обеспечивающая такое превращение, представляет процесс рационального управления обучением. Алгоритм, как стратегическая последовательность усвоения учебного материала от синтеза к анализу, от целого к частному, от нерасчлененных единиц языка к их дифференциации, к синтезу, обобщению и интеграции, выполняет функцию полноценного общения (рис. 4).

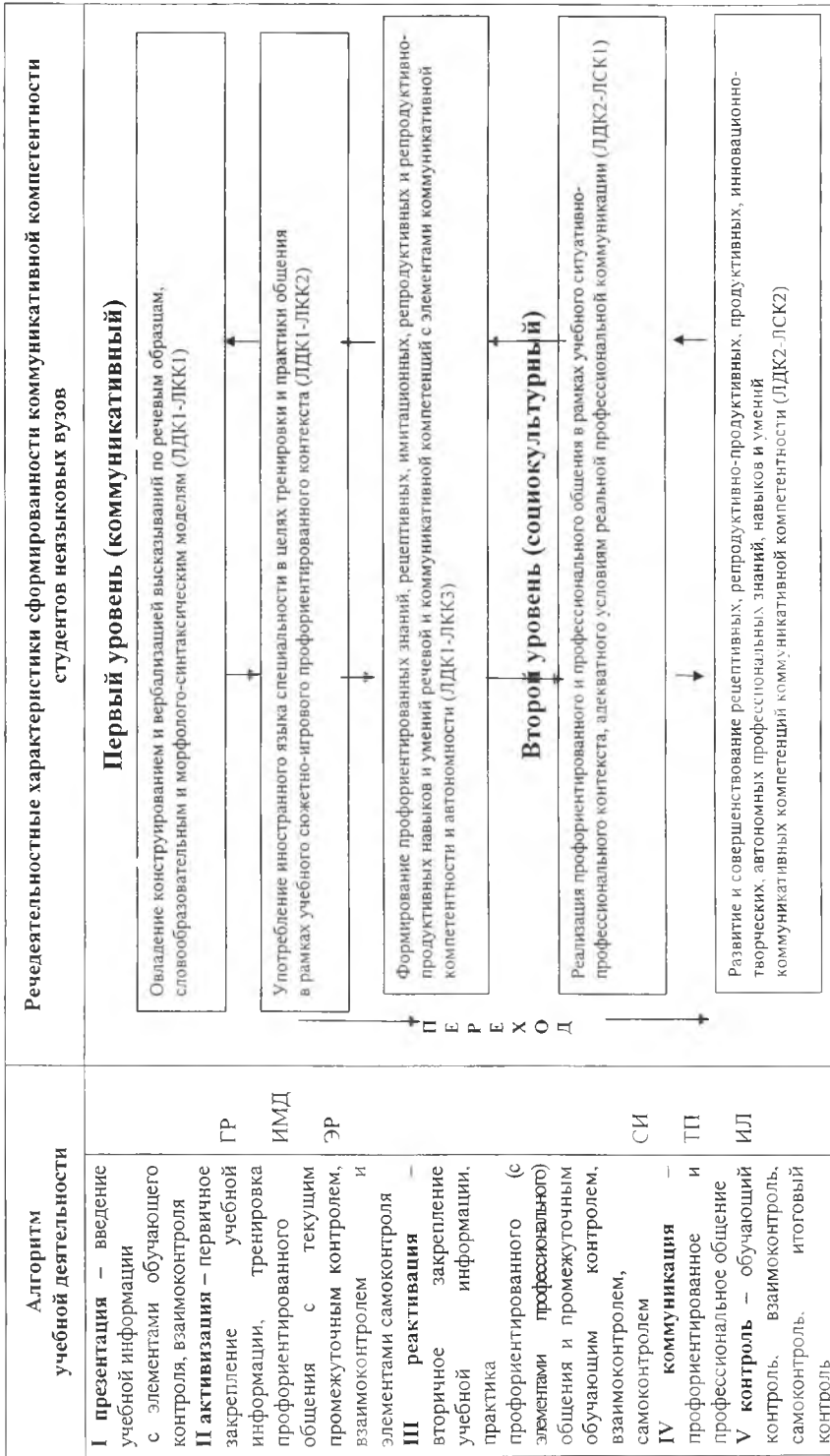


Рис. 4. Деятельная структура инвариантной и вариативных технологий интенсивно-коммуникативного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку специальности

Обращение к анализу государственных образовательных стандартов профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов выявил ряд проблем: отсутствие учебных дисциплин, позволяющих органично интегрировать процесс формирования коммуникативной компетентности в систему общей вузовской подготовки; нечеткое определение в квалификационных характеристиках требований к профессиональной деятельности в межкультурной среде как перспективной сфере профессиональной самореализации; содержание учебной дисциплины «иностранный язык» построено без должного учета социокультурных компонентов профессионального дискурса.

Предпринятое нами сравнение зарубежного и российского опыта обучения иностранным языкам выявило существенные различия: зарубежная образовательная политика многоязычия; обучение профессиональной деятельности в поликультурном коллективе межкультурному взаимопониманию.

Ретроспективный анализ концепций обучения языку в вузах России и за рубежом позволил выделить существенно значимые в организации учебного процесса аспекты: цель формирования умений по видам речевой деятельности; преобладание вида речевой деятельности на занятии; доминирование метода с учетом специфики контингента обучающихся; преимущественная стратегия обучения; способы взаимодействия субъектов учебного процесса; приемы представления учебного материала; структурирование учебного материала; роль родного языка. Таким образом, содержательный аспект иноязычной учебной информации и средства ее освоения представляют тактику обучения языку специальности.

Изучение возможностей овладения иностранным языком в высшей школе свидетельствовало о том, что будущим специалистам необходимо не только владеть устными формами коммуникации, но и вести деловую переписку, читать специальную литературу, изучать зарубежные источники и терминологию по специальности, а также фиксировать на родном языке и обобщать на иностранном извлеченную при этом информацию, имеющую важное значение для профессиональной самореализации.

Выявление путей развития терминологических значений слов иностранного языка и возможностей формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов потребовало реконструкции формальной и смысловой структуры лексических единиц на уровне предложения (высказывания). Семантико-структурные изменения языка специальности, с точки зрения знаковой теории языка, оказываются плодотворными, если отдельно моделируются два языковых плана в связи с отсутствием полного изоморфизма между звуковой формой слова и его значением, их асимметричностью.

В ходе анализа подходов к разработке содержания иноязычного образования по иностранному языку специальности для студентов неязыковых вузов-пришли к выводу, что для изучения динамики сдвигов в обоих языковых планах в процессе семантического развития языка специальности (в частности, немецкого языка экономики) с позиций полевого подхода представляется возможным постулирование модели "динамического сверхзнакового поля".

Термины "динамическое" и "сверхзнаковое" отражают сущностные характеристики поля, то есть динамический характер процесса вариантного набора

элементарных составляющих внутри него ("поле" представляет совокупность взаимодействующих средств, образующих систему; термин введен Г. Ипсенем), дающих в момент их слияния знак; фиксация всех возможных вариантов набора элементов плана выражения и плана содержания дает единую модель сверхзнакового порядка. Поле называем сверхзнаковым, чтобы подчеркнуть, что оно рассматривается как процесс и не содержит отдельных знаков-слов. Слова, включаемые для анализа в рамки функционирующей модели поля, находятся в движении, сливаясь друг с другом, контаминируя в плане выражения и плане содержания в более крупные слитные терминологические единицы, или группы морфемных и морфолого-синтаксических вариантов, которые характеризуются наличием тесных связей. Отдельные знаки-слова вычлениются из модели при синхронизации как дискретные состояния поля, взятые вне его динамики. В рамках поля как абстрактной модели сверхзнакового ранга можно подвергнуть анализу и изучению совокупность всех существующих, могущих существовать или возникать соотношений наборов элементов обоих языковых планов в отдельном языке специальности или граничных языках специальностей.

Динамическое сверхзнаковое поле представляет собой одну из возможных моделей функционирования и развития терминологической системы и структуры языка специальности. Процесс порождения терминологического высказывания также сопровождается актуализацией целого ряда лингводидактических знаний, навыков и умений, результирующихся в развитии коммуникативной компетентности за счет совершенствования лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций, то есть знанием словаря и правил его преобразования в осмысленные высказывания (в соответствии с ситуацией в условиях профессионального контекста) на творческом уровне.

В нашем исследовании предпринято структурирование трех динамических сверхзнаковых полей (ДСП) на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях: ДСП словосложения немецких экономических терминов; ДСП видов сложноподчиненной связи терминологических высказываний; морфолого-синтаксическое ДСП немецкого языка экономики.

Основаниями для выбора учебника из существующих учебников по изучаемому иностранному языку служили: соответствие учебника целям обучения и возрасту обучающихся, а также уровню их подготовки, специализации и этапу обучения; личностная ориентация и индивидуализация обучения; временные параметры курса обучения. В процессе обучения иностранному языку специальности появилась необходимость придания аутентичности учебным материалам при лингводидактической обработке лексического словообразовательного фонда общенаучного стиля употребления с целью выявления и закрепления речемыслительных системно-структурных стереотипов моделей текстовых высказываний для создания базы автоматизированного перехода к усвоению терминологического ядра иностранного языка специальности на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях. В качестве аутентичного материала использовались диалогические тексты авторского учебника «Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов» с учетом частотности анализируемых явлений немецкого языка экономики.

При разработке учебной литературы для изучения языка специальности (совокупность языковых средств для применения в ограниченной специальностью сфере коммуникации) учитывались психолого-педагогические, психолингвистические, лингводидактические и социокультурные особенности процессов восприятия, запоминания и речемыслительной деятельности студентов в рамках концентрированной подачи учебной информации при опоре на родной язык и в соответствии с программными требованиями к формированию языковой компетентности. Такая потребность объясняется рядом обстоятельств: старение содержания учебной информации; актуализация доминирующих принципов ее разработки.

Учебные материалы к курсу «Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов» содержали базисные тексты, включающие словообразовательные модели, фразеологические формы речи, пословицы, поговорки, распространенные клишированные выражения, отражающие необходимый лексико-грамматический и терминологический минимум профессиональной коммуникации. В диалогических текстах присутствовали коммуникативные формы мини-диалогов: сообщение, описание, информирование, презентация, реклама, пояснения, дискуссия, диспут. Средством контроля семантизации студентами профориентированных текстовых материалов служил параллельный перевод на русский язык. Для организации языковой тренировки в учебник были включены фонетические, лексико-грамматические, коммуникативные упражнения с приложением словаря, ключей и сопроводительного текста на русском языке для семантизации и самоконтроля. Песенные материалы облегчали освоение фонетико-орфоэпических норм немецкого произношения и ритмико-интонационных структур, а сочетание абстрактно-логического и наглядно-чувственного в процессе презентации учебного материала делало его гибким и доступным для запоминания.

Систематизация грамматических фактов выражалась в виде краткой информации на родном языке с целью указания на отличия правил функционирования немецкого языка от русского и на осмысление ситуативного использования грамматических форм и их лексического наполнения. Упражнения на развитие умений и навыков аудирования представляли собой трехуровневую коммуникативную систему: восприятие глобального (нерасчлененного) смысла прослушанного содержания текста; частичное расчленение прослушанного с передачей содержания отдельных высказываний и с записью необходимой информации в виде конспекта по образцу и без образца; анализ отдельного высказывания с точным его переводом. В связи со сложностью грамматической структуры немецких экономических терминов в каждый раздел учебника вводился лексико-грамматический комментарий словообразовательных моделей с иллюстрацией их значений на примерах. Каждый раздел завершался контрольными заданиями без перевода, но с ключами для самоконтроля в Приложении к учебнику, содержащему немецко-русский и русско-немецкий терминологический словарь и словарь сокращений для закрепления знаний, навыков и умений по специальности «немецкий язык экономики».

Результат интенсивного формирования коммуникативной компетентности проявлялся в автоматизации речи, в переходе на произносительный контур иностранного языка, на рецептивное и продуктивное воспроизведение лексико-грамматических структур, монологических и диалогических форм деловой речи. Становление и коррекция фонетического контура обеспечивались предъявлением эталонной речи преподавателя, записей образцов речи носителей языка. Аппроксимация сосредотачивала внимание студентов на различиях изучаемого языка в сравнении с русским без длительной задержки внимания на параллелях и идентичных процессах и явлениях языкового функционирования. При этом обеспечивался эффект воздействия на акустико-речемоторную память, расширялся диапазон передачи информации по сенсорным и субсенсорным каналам.

Опытно-экспериментальная работа носила лонгитюдный характер. На первом этапе обучение иностранному языку в неязыковом вузе проводилось на основе видов интенсивного метода – релаксopedический (эксперимент был включен в координационный план важнейших направлений НИР Минвуза РСФСР по проблемам высшего образования – 1981–1985 г.г., индекс 1.3.1.5), активизирующих межличностное взаимодействие. В ходе исследования разрабатывались и апробировались учебные материалы для студентов автомобильных специальностей, составлялись задания для самостоятельной работы студентов между циклами обучения и обучающие программы с применением релаксopedической методики. На втором этапе обучение иностранному языку строилось на основе сочетания экстенсивного сознательно-сопоставительного и интенсивного суггестивно-программированного методов (1985–1992 г.г.) с целью выработки способности управлять речевой деятельностью в условия решения коммуникативных задач общения. На третьем этапе обучение иностранному языку (1992–1998 г.г.) проходило на основе сочетания интенсивного и коммуникативного методов.

Результаты первого этапа исследования свидетельствовали об увеличении объема освоенных лексических единиц, об интересе студентов к изучению иностранного языка, их уверенности в речевом поведении и привычке к самоконтролю (лингвистическая компетенция). Результаты второго этапа исследования выражались способностью студентов к межличностному взаимодействию, активизацией речевых навыков (лингводидактическая и лингвокоммуникативная компетенции). Результаты третьего этапа исследования отражали способность студентов к творческой самореализации: снимались психологические барьеры, происходило ускоренное усвоение лексики, активизировалась мыслительная деятельность; достигалось единство обучения и воспитания специалиста; развивалась потребность к общению в сфере профессиональной деятельности (социальная, социокультурная компетенции).

Контрольный эксперимент (1998–2003 г.г.) проводился на базе Тольяттинского политехнического института (Тольяттинский государственный университет). Параллельно экспериментальное обучение проходили студенты Тольяттинского филиала Самарского государственного педагогического университета и аспиранты Тольяттинского политехнического института. Отбирались качественные и количественные параметры для оценки сформированности компонен-

тов в структуре коммуникативной компетентности. Лингвистическая компетенция (знание словарных единиц и владение формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания) оценивалась по количеству лексических единиц (ЛЕ), усвоенных за один сеанс прохождения учебной программы. В итоге в экспериментальной группе студенты осваивали от 50 до 70 ЛЕ – 92–95%, в контрольной группе при традиционной системе обучения иностранному языку – от 15 до 20 ЛЕ – 30–40%.

Социолингвистическая компетенция оценивалась по уровню сформированности (1 – полностью; 0,5 – частично; 0 – не сформировано) умений по видам чтения профориентированного текста и устного (монологического и диалогического) профессионального общения (R. Buhlmann, A. Feams). Показателями сформированности умений чтения профориентированного текста стали параметры, отражающие рецепцию, осмысление и понимание прочитанного текста на уровне значений и на уровне смысла по четырем видам чтения (включая их деятельностные характеристики). По результатам формирующего эксперимента показатели дали значительный прирост: по изучаемому виду чтения в экспериментальной группе на 0,24 балла – в контрольной на 0,08 балла; по ознакомительному чтению в экспериментальной группе на 0,2 балла – в контрольной на 0,11 балла; по просмотровому чтению в экспериментальной группе на 0,23 балла – в контрольной на 0,1 балла; по поисковому виду чтению в экспериментальной группе на 0,22 балла – в контрольной группе на 0,1 балла. Качественные характеристики оценки речевой деятельности студентов рассчитывались по методике Ю.К. Черновой.

Для оценки устного монологического высказывания, созданного с использованием профориентированного теста, были избраны качественные параметры, выделенные И.Л. Бим и А.А. Леонтьевым. За показатель сформированности умений создавать устные монологические высказывания на основе содержания профориентированных текстов принималось качество монологической формы устной речи, выражающееся интегрированными умениями: строить связное монологическое высказывание, комбинировать речевые образцы, осмысленно запоминать образец монолога, передавать содержание монолога близко к тексту своими словами с сокращением или расширением, строить связные высказывания по аналогии при варьировании опоры и на основе комбинированных образцов с опорой и без опоры на них, описывать сообщения и пересказывать на слух прочитанный текст, строить оценочные высказывания с опорой или без опоры на образец, кратко реферировать увиденное и услышанное и выражать к нему свое отношение. Общий показатель параметров устного монолога находился как среднее арифметическое всех умений и, следовательно, показатель умений устной монологической речи рассчитывался по формуле: $M=1/9(U_1+U_2+...U_9)$. В результате показатель качества диалогической формы речи вычислялся как среднее арифметическое - $D=1/9(U_1+U_2+...U_9)$, содержащее оценки умений владения профориентированной и профессиональной диалогической речью (вести беседу в типичной коммуникативной ситуации с подготовкой и без подготовки, задавать вопросы, отвечать репликой на реплику,

составлять развернутый диалог, поддерживать разговор, стимулировать собеседника репликами оценочного характера, вежливо прерывать беседу и обращаться за разъяснением, объяснять непонятное, пользоваться словарем и справочником).

Результаты формирующего эксперимента дали положительную динамику по показателям сформированности умений монологической формы речи (в экспериментальной группе на 0,22 балла - в контрольной на 0,07 балла) и диалогической формы речи (в экспериментальной группе на 0,24 балла - в контрольной на 0,09).

Социальная компетенция, ее сформированность в структуре коммуникативной компетентности оценивалась по проявлению характера эмоционального отношения к изучению иностранного языка специальности студентами неязыкового вуза: в экспериментальной группе все студенты были положительно направлены, а в контрольной группе – менее половины. Возможности повышения этого показателя обусловлены стилем общения преподавателя иностранного языка со студентами. Были выявлены в ходе формирующего эксперимента дополнительные показатели эффективности интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности, в частности, в ходе занятий студенты неязыкового вуза овладевали техникой аутотренинга и психической саморегуляции, что помогало им (по самооценкам) в освоении знаний по другим предметам, особенно при необходимости систематизировать информацию за короткий срок в период сессии.

У 75% студентов экспериментальной группы отмечался высокий уровень эмпатии (эмоциональная рефлексия в структуре творческой самореализации); у 93% - волевая готовность к продолжению изучения иностранного языка; на 27% увеличилось число студентов экспериментальной группы, не испытывающих психологических барьеров при изучении иноязычной лексики, и 74% студентов этой группы обнаружили адекватную самооценку (в то время, как в контрольной группе 53% студентов испытывали «комплекс неполноценности» методика А.А. Реана). Уровень творческого потенциала измерялся на основе теста Амтхауэра (инициатива и творческое воображение) и теста Моудсли (ригидность). Результаты показали, что высокий уровень творческого потенциала обнаруживают: 70% студентов экспериментальной группы и 6% - контрольной; средний уровень – 22% студентов экспериментальной группы и 26% контрольной; низкий уровень – 2% студентов экспериментальной группы и 65% студентов контрольной группы.

Результаты экспериментальной работы свидетельствовали о сформированности коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза, что выражалось ростом показателей субкомпетенций в ее структуре и эффективностью интенсивно-коммуникативного обучения. Внедрение материалов исследования охватило несколько вузов Поволжского региона и систему повышения квалификации преподавателей иностранного языка вузов г. Тольятти и г. Самары. Отзывы, поступившие от преподавателей других вузов (Волжский университет им. В.Н. Татищева, Поволжский технологический институт сервиса, Тольяттинский филиал Самарской гуманитарной академии, Гуманитарный

центр интеллектуального развития г. Тольятти, Саратовский государственный медицинский университет, Московский университет потребительской кооперации, Московский институт предпринимательства, Воронежский государственный педагогический университет), подтверждают востребованность подобного рода обучения и необходимость использования авторского учебника при освоении языка специальности студентами неязыковых вузов.

Оценка сфер деятельности выпускников, прошедших экспериментальное обучение, подтверждает, что коммуникативная компетентность, приобретенная в вузе при изучении иностранного языка, расширяет спектр их профессиональных возможностей и создает основу для творческой самореализации: выпускники участвуют в международных проектах, работают в совместных предприятиях в России и за рубежом. Полученные в ходе лонгитюдного исследования научные материалы доказывают результативность интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка.

Обобщение результатов интенсивно-коммуникативного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку подтверждает гипотезу и позволяет сформулировать основные выводы:

1. Творческая самореализация личности, как важнейшая потребность современного специалиста, вызывает необходимость пересмотра подходов к профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов. Исследование показало, что востребованность готовности к решению профессиональных задач обусловлена расширением коммуникативного диапазона профессионала, чему может способствовать интегративный подход, позволяющий студентам приобрести коммуникативную компетентность.

2. История обучения иностранному языку в вузе свидетельствует о том, что отбор, распределение, организация учебного материала способствуют реализации цели – освоению студентами иноязычной информации, а методы направляются не только на освоение ее объемов, но и на становление готовности будущих специалистов к их профессиональному применению на практике. Сквозное объединение интенсивного и коммуникативного методов в итоге обеспечивает этот результат и актуализирует проблему интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

3. Готовность личности к профессиональной деятельности может описываться лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенциями в силу их адекватности уровням творческой самореализации, но их формирование возможно при опоре на идеи гуманистической педагогики и при разработке методологических основ интенсивно-коммуникативного обучения, что будет представляться в виде модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, имеющей блочное построение.

4. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, интегрирующая мотивационно-потребностный, деятельностный и коммуникативный блоки, идентична блокам модели творческой самореа-

лизации личности и может органично функционировать, если соблюдаются организационно-методические, дидактические, психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие компетенций в структуре коммуникативной компетентности будущих специалистов.

5. Преподаватель вуза, внедряя в педагогический процесс модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, способствует их готовности к творческой самореализации в профессиональной сфере при внедрении в интенсивно-коммуникативный процесс обучения инвариантной и вариативных технологий, что обеспечивает поэтапное развитие компетенций в соответствии с уровнями освоения иностранного языка специальности: презентация → активация → реактивация → коммуникация → контроль.

6. Коммуникативная компетентность, являясь значимым профессиональным свойством специалиста, формируется в единстве с развитием потребности в творческой самореализации, чему будет способствовать специально отобранное содержание в виде аутентичного учебника, в структуре которого система языка специальности представлена интеграцией сверхзнаковых полей на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях, что способствует овладению механизмами выработки словообразовательных моделей в рамках терминологического поля специальности, осознанию их места в системе синтагматических связей иностранного языка специальности и автоматизации формулирования смысла высказываний на иностранном языке.

7. Практическое внедрение модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза будет выражаться в выработке умений чтения профессионального текста, в способностях к устным монологическим высказываниям и диалогической речи, в глубокой направленности на изучение иностранного языка и его самостоятельном освоении для творческой самореализации в профессиональной деятельности, в способностях к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере.

Выдвигая идеи относительно модернизации профессионального образования в неязыковых вузах, мы использовали опыт и сложившиеся концепции в профессиональной педагогике относительно формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов в производственной сфере.

Предлагаемый вариант решения проблемы, его теоретико-методологическое обоснование могут быть перенесены в систему повышения квалификации преподавателей иностранного языка. Данная работа не претендует на завершённое исследование проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов и может быть продолжена исследователями в области профессионального образования для дальнейшей разработки технологий интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку специальности.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

I. Монографии:

1. Борозенец Г.К. Инновационные технологии суггестивно-коммуникативного обучения иноязычному профессиональному общению на аутентичном учебном материале. М.: НПЦ «Развитие»; Тольятти: ТГУ, 2001. - 90 с.
2. Борозенец Г.К. Методологические аспекты суггестивно-коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. - М.: НПЦ «Развитие»; Тольятти: ТГУ, 2001. - 91 с.
3. Борозенец Г.К. Модель профессионально ориентированного суггестивно-коммуникативного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. - Тольятти: ТолПИ, 2001. - 107 с.
4. Борозенец Г.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов: Интегративный подход. - Воронеж: ВГУ, 2003. - 248 с.

II. Учебные пособия и методические рекомендации:

5. Борозенец Г.К. Аудиовизуальный вариант интенсивного курса немецкого языка для студентов II этапа обучения: Методические указания. - Тольятти: ТолПИ, 1987. - 34 с.
6. Борозенец Г.К. Аудитивный вариант интенсивного курса немецкого языка для студентов I этапа обучения: Методические указания. - Тольятти: ТолПИ, 1989. - 30 с.
7. Борозенец Г.К. Аудитивный вариант интенсивного курса немецкого языка для студентов II этапа обучения: Методические указания. - Тольятти: ТолПИ, 1989. - 36 с.
8. Борозенец Г.К. Аудитивный вариант интенсивного курса немецкого языка для студентов II и III этапа обучения: Методические указания. - Тольятти: ТолПИ, 1989. - 29 с.
9. Борозенец Г.К. Модели автомобилей ВАЗ: Методические указания к интенсивному курсу обучения немецкой профессиональной речи. - Тольятти: ТолПИ, 1992. - 55 с.
10. Борозенец Г.К. Немецкий язык для поездки: Методические указания к факультативному курсу обучения устной речи. - Тольятти: ТолПИ, 1993. - 93 с.
11. Борозенец Г.К. Немецкий язык для поездки: Методические указания к факультативному курсу обучения устной речи на продвинутом этапе (аудитивный вариант). - Тольятти: ТолПИ, 1994. - 105 с.
12. Борозенец Г.К. Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов. Интенсивный курс: учебник в 10 книгах. - Тольятти: Акцент, 1997. - 550 с. Гриф МОПО РФ.
13. Борозенец Г.К. Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов. Интенсивный курс: учебник в 10 книгах: Приложение в одной книге. - Тольятти: Акцент, 1997. - 110 с. Гриф МОПО РФ.

III. Научные статьи:

а) опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации для публикации основных положений докторской диссертации:

14. Борозенец Г.К. Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - 2004, № 1. - С. 93-105.
15. Борозенец Г.К. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов на основе полевого подхода // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - 2004, № 2. - С. 97-110.
16. Борозенец Г.К. Современное состояние и уровень коммуникативно-гуманистического обучения иностранному языку специальности // Вестник Самарского го-

- сударственного технического университета. Серия «Гуманитарные и психолого-педагогические науки». – 2004, № 29. – С. 200-206.
17. Борозенец Г.К. Опыт разработки аутентичного учебника немецкого языка для студентов-экономистов на основе полевого подхода // Известия РАО. – 2004, № 3-4. – С. 89-98.
- б) опубликованные в международных, российских и региональных периодических изданиях, вузовских журналах и сборниках:**
18. Борозенец Г.К. К вопросу об исследовании языковых единиц ускоренного обучения иноязычной речи / Методика обучения иностранной устной речи. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – С. 113-120.
19. Борозенец Г.К. К вопросу описания русского языка в целях его преподавания / Актуальные проблемы методики обучения русскому языку граждан ГДР. – Берлин, 1977. – С. 186-188.
20. Борозенец Г.К. К исследованию резервов интенсификации обучения немецкому языку студентов технического вуза / Материалы НИИ ВШ. Серия «Обучение в высшей и средней специальной школе» (№ 59-79, деп. от 02.09.79); Вып. 6, поз. 20. – М., 1980. – 12 с.
21. Борозенец Г.К. Erfahrungen und Entwicklungstendenzen der Suggestopädie in der UdSSR / Wiss. Berichte. – Leipzig, 1982. – Heft 1. – S. 72-81.
22. Борозенец Г.К. К вопросу об интенсификации обучения аудированию монологической речи как виду речевой деятельности студентов технического вуза на основе коммуникативного метода / Коммуникативный метод. – Липецк: ЛГПИ, 1983. – С. 39 - 44.
23. Борозенец Г.К. Обучающий контроль как средство интенсификации обучения / Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: НИИ школ МП РСФСР, 1985. – С. 15-20.
24. Борозенец Г.К. Ускоренное формирование практических и профессиональных навыков по иностранному языку на основе использования опыта подготовки инженерных кадров в ГДР / Материалы НИИ ВШ. Серия «Содержание, формы и методы обучения в высшей школе» (№ 1603-87, деп. от 06.11.87). Вып. 3, поз. 8. – М., 1988. – 12 с.
25. Борозенец Г.К. О совместимости коммуникативного и суггестопедического подходов к обучению иностранным языкам / Формирование коммуникативной иноязычной компетенции (неязыковые вузы): Сборник научных трудов. Вып. 437. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 112-119.
26. Борозенец Г.К. Профессиональное обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе родного языка / Проблемы качества в инновационных системах профессионального образования: Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции. – Тольятти: ТолПИ, ВУиТ, 1999. – С. 273-277.
27. Борозенец Г.К. К анализу составляющих инновационной модели интенсивно-коммуникативного обучения иностранным языкам / Проблемы качества в инновационных системах профессионального образования: Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции. – Тольятти: ТолПИ, ВУиТ, 1999. – С. 273-278.
28. Борозенец Г.К. Инновационная циклическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыковых вузов / Наука, техника, образование г. Тольятти и Волжского региона: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 4. – Ч. 1. – Тольятти: ТолПИ, ВУиТ, 2001. – С. 191-200.
29. Борозенец Г.К. Повышение качества обучения студентов-филологов словосложению немецких экономических терминов на основе полевого подхода // Вестник Волжского Университета им. В.Н.Татищева. Серия «Филология». Вып. 2. Тольятти: ВУиТ, 2002. – С. 134-148.

30. Борозенец Г.К. Ретроспективный анализ апробации интенсивно-активных технологий обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыковых вузов / Проблемы профессионального образования молодежи: Межрегиональный сборник научных трудов. Вып. 9. - Ч. 1. - Пенза: Мордовский ГПИ, ПГУ, ПГПУ, 2002. – С. 108-115.

31. Борозенец Г.К. Интенсивное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией будущими специалистами на основе уровневого подхода / Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: Сборник материалов IX международной научно-методической конференции. -Пенза: ПДЗ, 2002. - С. 11-15.

IV. Материалы конференций и тезисы докладов:

32. Борозенец Г.К. Spezielle Aspekte der Zieltätigkeit Verstehendes Hören bei der komplexen Entwicklung von kommunikativem Können in der mündlichen Sprachausübung der fachsprachlichen Ausbildung / V международная конференция преподавателей-германистов. - Дрезден, 1977. – С.16-20.

33. Борозенец Г.К. Профессиональная направленность интенсивного обучения немецкому языку как иностранному в техническом вузе / Infomationen Thesen. Sektion Fremdsprachen der HU zu Berlin. - Берлин, 1978. – С. 19-21.

34. Борозенец Г.К. Zur Frage des Intensivunterrichts zur Entwicklung des Hörverstehens der monologischen Rede als eine Art der Redetätigkeit der Studenten der Technischen Hochschule / Wiss. Zeitschrift der TH Otto von Guericke. - Magdeburg, 1980. - Hef 8. – S. 835-836.

35. Борозенец Г.К. Активизация обучения иностранным языкам студентов технического вуза на основе интенсивных методик / Материалы совещания-семинара вузов РСФСР «Основные направления разработки методов и форм активного обучения студентов иностранному языку в вузах РСФСР». Казань: Казанский авиационный институт, 1980. – С. 100-101.

36. Борозенец Г.К. Один из приемов семантизации немецких экономических терминов на основе трансформации лексико-грамматических структур / Переводческие решения: проблемы и поиски. - Пенза: ПДЗ, 1997. – С. 17-19.

37. Борозенец Г.К. К вопросу совместимости коммуникативного и суггестопедического подходов к обучению иностранному языку специалистов / Роль вуза в становлении личности инженера: Материалы докладов юбилейной научно-методической конференции. Тольятти: ТолПИ, 1997. – С. 107-110.

38. Борозенец Г.К. Развитие коммуникативной способности на основе повышения качества разработки учебных материалов по иностранным языкам / Системный подход к обеспечению качества высшего образования: Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции. - Тольятти: ТолПИ, ВУиТ, 2000. – С. 150-151.

39. Борозенец Г.К. Исследование специфики немецкого языка с позиций полевого подхода / Языковые и культурные контакты различных народов: Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции. – Ч. I. – Пенза: ПГПУ, ПДЗ, 2001. - С. 135-138.

40. Борозенец Г.К. Опыт обучения переводу студентов-филологов на материале диалогических профессионально ориентированных текстов / Вопросы теории и практики перевода: Сборник материалов Всероссийского семинара. Пенза: ПГПУ, ПДЗ, 2002. С. 27-29.

41. Борозенец Г.К. Совершенствование технологии обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей на основе суггестивно-программированного метода / Теория и методика непрерывного профессионального образования: Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции. Т.1. Тольятти: ТГУ, 2002. – С. 38-41.

42. Борозенец Г.К. Комплексный суггестивно-программированный подход к проблеме интенсификации обучения иноязычному профессиональному общению студентов-нефилологов / Проблема развития инновационных педагогических, экономических, правовых и управленческих технологий в Поволжской регионе: Сборник материалов региональной научно-практической конференции. - Тольятти: РА «Грани», 2002. – С. 26-29.

43. Борозенец Г.К. Некоторые пути интеллектуализации обучения иностранному языку будущих инженеров на основе коммуникативно-деятельностного подхода / Проблемы интеллектуализации образования: Материалы международной конференции. – Воронеж - Москва: Центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 201-202.

44. Борозенец Г.К. Повышение качества инженерной подготовки на основе профессиографического моделирования творческой самоактуализации личности обучающегося / Проектирование, контроль и управление качеством продукции и образовательных услуг: Материалы седьмой Всероссийской научно-технической конференции. – Ч. 1. – Москва - Тольятти: ТГУ, 2002. – С. 105-109.

45. Борозенец Г.К. О резервах повышения эффективности обучения иностранному языку на вечернем отделении неязыкового вуза / Теория и методика непрерывного образования: Сборник трудов V Всероссийской научно-методической конференции. - Тольятти: ТГУ, 2003. – С. 190-194.

46. Борозенец Г.К. К вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в контексте диалога культур / Управление качеством образования в вузах: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Самара: СамГТУ, 2003. – С. 250-252.

47. Борозенец Г.К. О роли преподавателя в интенсивно-коммуникативном обучении иностранному языку будущих специалистов / Профессиональное образование преподавателя: традиции и инновации: Материалы межрегиональной научно-методической конференции. – Ч. II. – Воронеж: ВГУ, 2003. - С. 145-148.

48. Борозенец Г.К. Концептуальные положения коммуникативно-гуманистического подхода к формированию иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов / Образование в сфере сервиса в эпоху глобализации: проблемы, перспективы развития: Материалы научно-методической конференции. – М.: ГОУВПО "МГУС", 2004. – С. 144-146.

49. Борозенец Г.К. Реализация социокультурной направленности обучения иностранному языку в высшей школе средствами профессионально ориентированного учебника / Управление качеством подготовки специалистов на основе профессиограмм: Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции по профессиографическому проектированию образования и образовательных услуг. – Москва - Тольятти: ТГУ, 2004. – С. 84–88.

50. Борозенец Г.К. Психолого-педагогические и организационные условия реализации модели интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку специальности будущих специалистов/Русско-немецкие культурно-исторические контакты: Материалы международной научной конференции. – Тольятти: ТГУ, 2004. – С. 112-120.